



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 del Colegio
Internacional Rudolf Steiner, de la provincia de Pichincha, ciudad de
Quito, período lectivo 2012-2013.**

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA.

AUTOR: Gordillo Gudiño, María Gloria de los Ángeles, Dra.

DIRECTOR: Álvarez Gálvez, Luz Esther, MSc.

CENTRO UNIVERSITARIO QUITO

2014

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Magíster.

Álvarez Gálvez, Luz Esther

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

Que el presente trabajo de fin de maestría: “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Internacional Rudolf Steiner, de la provincia de Pichincha, ciudad de Quito, período lectivo 2012-2013, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, 14 febrero de 2013

f)

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo, Gordillo Gudiño, María Gloria de los Ángeles, declaro ser autor (a) del presente trabajo de fin de maestría: “Necesidades de Formación de los docentes de bachillerato del Colegio Internacional Rudolf Steiner, de la provincia de Pichincha, ciudad de Quito, período lectivo 2012-2013, de la Titulación Maestría en Gerencia y Liderazgo Educacional, siendo la MSc. Luz Esther Gálvez Álvarez director (a) del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

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

f).....

Autor (a): Gordillo Gudiño, María Gloria de los Ángeles, Dra.

Cédula: 1001100682

DEDICATORIA

A mi querida y siempre recordada **madre**, cuya existencia fue un ejemplo de vida, por su amor incondicional, por enseñarme que no hay satisfacción más grande que obrar bien y hacer el bien, por motivar con sus acciones el afán de superación compatible con lo bueno, noble y digno. Dios atesora tu alma y, yo, tus sabios consejos y mejor recuerdo.

A mis **hijos Alex y Daniel** que han sido, son y serán mi fuente de motivación, inspiración y felicidad. Gracias por impregnar mis días de alegría y darme la fuerza para seguir adelante a pesar de las vicisitudes que la vida a veces nos depara. A ustedes por siempre mi bendición, corazón y gratitud.

María

AGRADECIMIENTO

A **Dios** y a la **Virgen María** por su amor infinito, por ser mi fortaleza diaria e imprimir de sentido mi vida.

A mi Directora de Tesis, MSc. Luz Esther Álvarez Gálvez, por su escucha empática, su disposición de ayuda, sus orientaciones certeras y por haber compartido la ilusión de concretar en una realidad exitosa este trabajo investigativo.

Al equipo docente de la Maestría de Gerencia y Liderazgo Educacional, por acompañar y promover mi crecimiento personal y profesional y, por revitalizar mi vocación de educadora.

A mis colegas docentes con quienes día a día comparto el reto y la feliz aventura de transitar por esta noble profesión.

A mis amigos y amigas por su apoyo incondicional y vital optimismo que me ha impulsado a continuar en el empeño de cumplir con mis sueños y objetivos.

María

ÍNDICE DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DEL DIRECTOR.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN.....	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN.....	xii
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO.....	1
1.1 Necesidades de formación.....	2
1.1.1 Concepto.....	2
1.1.2. Tipos de necesidades formativas.	3
1.1.3. Evaluación de necesidades formativas.	5
1.1.4. Necesidades formativas del docente.....	8
1.1.5. Modelos de análisis de necesidades.	11
1.2. Análisis de las necesidades de formación.....	17
1.2.1. Análisis organizacional.....	17
1.2.1.1. La educación como realidad y su proyección.	18
1.2.1.2. Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.	20
1.2.1.3. Recursos institucionales necesarios para actividad educativa.....	23
1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos).	25
1.2.1.5 El bachillerato ecuatoriano (características, demandas de organización, regulación).....	28
1.2.1.6. Reformas educativas (LOEI – reglamento de la LOEI – Plan Decenal).	31
1.2.1.7. La educación y el Plan Nacional del Buen Vivir.....	33
1.2.2. Análisis de la persona.	35
1.2.2.1. Formación profesional.....	35
1.2.2.1.1. Formación inicial.	36

1.2.2.1.2. Formación profesional docente.	38
1.2.2.1.3. Formación técnica.	41
1.2.2.2. Formación continua.....	43
1.2.2.3. La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje.	46
1.2.2.4. Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación. ..	47
1.2.2.5. Características de un buen docente.	49
1.2.2.6. Profesionalización de la enseñanza.	51
1.2.2.7. La capacitación en los niveles formativos como parte del desarrollo educativo.	54
1.2.3. Análisis de la tarea educativa.....	56
1.2.3.1. La función del gestor educativo.	56
1.2.3.2. La función del docente.	58
1.2.3.3. La función del entorno familiar.	60
1.2.3.4. La función del estudiante.	62
1.2.3.5. Cómo enseñar y cómo aprender.	64
1.3. Cursos de formación.....	67
1.3.1. Definición e importancia en la capacitación docente.	67
1.3.2. Ventajas e inconvenientes.	69
1.3.3. Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.....	71
1.3.4. Importancia en la formación del profesional de la docencia.	74
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA	76
2.1 Contexto	77
2.2 Participantes	79
2.3 Recursos.....	86
2.3.1. Talento Humano.....	86
2.3.2. Institucionales.	86
2.3.3. Materiales.	86
2.3.4. Económicos	87
2.4 Diseño y métodos de investigación.....	88
2.4.1 Diseño de la investigación.....	88
2.4.2 Métodos de investigación.....	88
2.5 Técnicas e instrumentos de investigación.....	90
2.5.1 Técnicas de investigación.	90

2.5.2. Instrumentos de investigación.....	90
2.6 Procedimiento.....	91
CAPÍTULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	93
3.1 Diagnóstico de las necesidades formativas.....	94
3.2 Análisis de la formación	106
3.2.1. La persona en el contexto formativo.....	106
3.2.2. La organización y la formación.....	109
3.2.2.1. <i>Análisis FODA de la formación docente.</i>	115
3.2.3. La tarea educativa.....	119
3.3 Los cursos de formación	125
CAPÍTULO 4: CURSO DE FORMACIÓN.....	129
4.1 Tema del Curso	130
4.1.1. Justificación.	130
4.2 Modalidad de estudios	133
4.3 Objetivos.....	134
4.3.1. Objetivos Generales.....	134
4.3.2. Objetivos Específicos.	134
4.4 Dirigido a:.....	134
4.4.1. Nivel formativo de los destinatarios.	134
4.4.2. Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.	135
4.5 Breve descripción del Curso	135
4.5.1. Contenidos del curso.	136
4.5.1.1. <i>La escuela tradicional versus la escuela activa.</i>	136
4.5.1.2. <i>El constructivismo</i>	140
4.5.1.3. <i>Importancia del Trabajo Cooperativo.</i>	141
4.5.1.4. <i>Técnicas activas de aprendizaje.</i>	143
4.5.1.5. <i>Importancia de las TICs en los procesos de educación</i>	150
4.5.1.6. <i>Plan de talleres.</i>	152
4.5.2. Descripción del Currículo Vitae del facilitador que dictará los talleres:	153
4.5.3. Metodología.	154
4.5.4. Evaluación.	156
4.6 Duración del curso	157

4.7 Cronograma de actividades a desarrollarse	157
4.8 Costos del curso	158
4.9 Certificación	160
4.10 Bibliografía del Curso de Formación	160
4.11. Talleres cursos de formación.	164
CONCLUSIONES	202
RECOMENDACIONES	205
BIBLIOGRAFÍA.....	208
ANEXOS.....	216

RESUMEN

Los profundos cambios sociales afectan a todos los ámbitos profesionales, el de la educación no es la excepción. El presente trabajo analiza y aborda aspectos esenciales relacionados con el proceso de profesionalización docente, aporta elementos de reflexión sobre la formación inicial y permanente de los profesores/as en este nuevo contexto; información valiosa para todos los interesados en mejorar la calidad de la educación. La investigación se realizó en el Colegio Internacional Rudolf Steiner, provincia de Pichincha, ciudad de Quito, durante el período lectivo 2012-2013. Tuvo como finalidad evaluar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato y diseñar un curso de formación que contribuya a su desarrollo profesional e innovación pedagógica. Se ha considerado tanto una metodología cualitativa (interpretación de resultados) como cuantitativa (cuestionario). Los resultados obtenidos evidencian que el 45% de los investigados, no son profesionales en el ámbito de la educación, presentan carencias en competencias pedagógicas, lo que advierte sobre la urgente necesidad de formarles en las ciencias del aprendizaje para incidir en su renovación metodológica, eje central en el que se enfoca la propuesta de formación.

PALABRAS CLAVE: Necesidades de formación, bachillerato, profesionalización docente, reflexión, formación inicial y permanente, renovación metodológica, ciencias del aprendizaje, competencias pedagógicas.

ABSTRACT

The profound social changes affect all professional fields. Thus, education is not the exception. This research analyzes and discusses essential aspects of the professionalization process, offer elements that help to reflect about the initial and current training of teachers in the new context. In addition, it provides valuable information for anyone who is interested in improving the quality of education. The study was conducted at the International School Rudolf Steiner, Province of Pichincha, Canton Quito, during the academic year 2012 – 2013. This project aimed to analyze the training needs of teachers in high school and design a preparation course that contributes to the professional development and pedagogical innovation of teachers. In this study, it has been applied both methods; qualitative through interviews to the authorities and quantitative with the use of questionnaires. The results display that 45% of the surveyed teachers are not professionals in the field of education, and also reveals weaknesses in the imparted curriculum. These findings warn us about the imperative need to train educators in learning sciences, and consequently to influence in the application of new methods of learning, foundation of this propose.

Key words: Training needs, school, teacher's professionalization, reflection, initial and current training, renewal methods, learning sciences.

INTRODUCCIÓN

La responsabilidad de preparar a los estudiantes para asumir una ciudadanía global, donde el conocimiento, las competencias y valores se vuelven imprescindibles para afrontar los nuevos retos, exige reflexionar sobre qué identifica a la sociedad en los momentos actuales y cuáles son los desafíos en el futuro. Sólo desde esta perspectiva se podrá buscar desde todos los ámbitos profesionales alternativas adecuadas y eficaces para aportar soluciones satisfactorias a estas demandas; en este escenario, la educación, por su trascendencia en el bienestar y desarrollo de toda nación, juega un rol protagónico.

El Ecuador en el afán de dar respuesta a estos requerimientos a través del Ministerio de Educación ha propuesto una serie de reformas en todo el sistema educativo, mismas que se ven reflejadas en la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento, como también en el diseño e implementación del Plan Decenal y el del Buen Vivir, cuyos objetivos estratégicos apuntan a desarrollar acciones tendientes a mejorar la calidad educativa en todo el país.

Ante esta realidad, en el afán de contribuir de manera proactiva en el mejoramiento del hacer pedagógico y trabajo de los profesionales de la educación y, por lo tanto, dar respuesta a las últimas reformas educativas en nuestro país, se propone como tema de investigación: **“Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de instituciones educativas del Ecuador”**. La investigación se lleva a efecto en el Colegio Internacional Rudolf Steiner de Quito, que oferta tanto el Bachillerato en Ciencias como el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, institución particular, abierta a las demandas de una sociedad en transformación.

Existen varias tesis doctorales a nivel internacional como las de Manuel Reyes Santana de la Universidad de Huelva; Ana Cristina Márquez Aragonés, de la Universidad de Málaga; José Antonio Sánchez Núñez, de la Universidad Complutense de Madrid, entre otras; que por su importancia, orientan sus investigaciones alineadas a este tema, siendo consecuentes con los debates que sobre educación se mantienen en congresos y foros en diversas partes del mundo.

El presente trabajo está estructurado de cuatro Capítulos: El Capítulo 1 relacionado con el Marco Teórico, en el que de manera sucinta se describe la situación actual de las necesidades de formación de los docentes, su formación profesional inicial y permanente, entre otros aspectos. El Capítulo 2, enmarca todo lo referido a la Metodología, es decir, lo concerniente al procedimiento de investigación y aplicación de métodos, técnicas e instrumentos; y el Capítulo 3 relacionado con el diagnóstico, análisis y discusión de

resultados del proceso investigativo. El último Capítulo se centra en el curso de formación, como propuesta de intervención y, en un apartado final, se señalan las conclusiones y recomendaciones respectivas.

La amplia bibliografía revisada permite entender la profesión docente, evidencia el impacto que la formación inicial y permanente tiene en la calidad del profesorado y, por lo tanto, en la calidad de educación que imparten. Destaca el hecho de que para ejercer la docencia, ante todo, hay que “aprender a enseñar”. (Marcelo y Vaillant, 2009).

Los objetivos específicos que orientan el desarrollo de la investigación son los siguientes:

Fundamentar teóricamente, lo relacionado con las necesidades de formación del docente de bachillerato.

Diagnosticar y evaluar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato.

Diseñar un curso de formación para los docentes de bachillerato de la institución investigada.

El proceso de investigación se realizó a través de la aplicación de un instrumento, mismo que permitió evaluar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la institución y orientar el diseño de la propuesta de intervención. Se ha considerado tanto una metodología cuantitativa (cuestionario), como cualitativa (interpretación y análisis de los resultados).

Las conclusiones son relevantes y de gran significación para la institución y profesores/as, por cuanto muestran información valiosa, sobre el perfil profesional del equipo docente, sobre sus necesidades de formación, sus problemas, expectativas y compromisos, identifica una serie de factores que orientan las decisiones a tomar en relación con las políticas de desarrollo profesional, posibilita que la planificación estratégica del centro diseñe objetivos y encuentre orientaciones adecuadas a las propias circunstancias.

Finalmente, la interpretación y análisis de resultados identifican como necesidad prioritaria la formación de los docentes de bachillerato del Colegio en competencias pedagógicas, por lo que la propuesta tiene como título “Renovación de las metodologías educativas a través de la práctica de un trabajo cooperativo sustentado en la aplicación de técnicas activas de aprendizaje”. Se pretende que el desarrollo de ésta incida en la praxis profesional, en el fortalecimiento de la planificación colaborativa, en el trabajo en equipo, en los procesos de aprendizaje y, por lo tanto, se de paso a la escuela activa, crítica, creativa y orientadora que redunde en la excelencia humana y académica, en la formación de hombres y mujeres que están llamados a vivir el siglo XXI.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1 Necesidades de formación

La transformación social, planteada en las últimas décadas, junto con los objetivos señalados por el Ministerio de Educación del Ecuador, determinan un contexto que imponen una revisión de los paradigmas tradicionales de la educación e instan a los docentes, a asumir con responsabilidad un proceso de formación continua y sistemática que evolucione de manera estratégica a la par de las nuevas tendencias y exigencias y, determine la asunción de un nuevo perfil docente.

1.1.1 Concepto.

Existen varias definiciones sobre necesidades de formación, dependiendo de la perspectiva de cada investigador, así por ejemplo Reyes (2012) en su trabajo investigativo sobre “Perfil y Necesidades de Formación Permanente de los docentes” la considera como un subproceso que tiene como propósito obtener la información suficiente para asegurar que el plan de formación que posteriormente se diseñe e implemente, consiga un impacto directo en la organización contribuyendo de manera significativa en la consecución de los objetivos establecidos. Se podría también entender como un requerimiento formativo derivado de la observación y reflexión analítica sobre la práctica docente y la detección de procesos específicos.

El término necesidad hace referencia a la existencia de un desajuste entre dos situaciones, una de ellas actual y la otra potencial, futura o simplemente deseable. Así lo perciben Kaufman (1982) o Witkin (1996) citados por el mismo autor, para quienes la necesidad es una discrepancia entre los resultados actuales y los que son deseables o convenientes. Según estos investigadores los términos déficit, desajuste, contingencia, precariedad, imperfección, ausencia, entre otros, pueden ser calificativos compatibles con necesidad. En efecto, las instituciones educativas mediante el proceso de planificación estratégica clarifican un panorama, advierten necesidades y a partir de éstas formulan objetivos y actividades para superar las dificultades y encaminarse hacia escenarios alternativos, deseables o ideales.

Una necesidad viene constituida por esa diferencia o discrepancia que se produce entre la forma en que las cosas deberían ser (exigencias), podrían ser (necesidades de desarrollo) o nos gustaría que fueran (necesidades individualizadas) y la forma en que las cosas son de hecho (Zabalza, 1987, p. 67 como se citó en Sánchez, 2001).

Las necesidades de formación docente, por la naturaleza del campo de acción, se encuentran prácticamente delimitadas, tienen que ver con aspectos instructivos, educativos, organizacionales, de preparación o desarrollo de nuevas competencias para la práctica profesional afines a los requerimientos que marca la evolución de la sociedad en general. Sintetizando se puede precisar que la necesidad debe ser entendida como un estado de insatisfacción derivado de las condiciones en que se produce la acción docente, o de las actividades que son percibidas como básicas y fundamentales para promover su desarrollo profesional.

1.1.2. Tipos de necesidades formativas.

Se ha señalado que en cualquier organización o sistema se puede entender por necesidades de formación la manifestación de diferencias entre las cualificaciones y competencias de los trabajadores y las que son deseables y alcanzables para lograr un nivel de éxito en determinadas circunstancias. Bajo esta perspectiva estratégica, expertos en administración de la Universidad de Sevilla (Open Course Ware), consideran que se pueden distinguir dos tipos de necesidades de formación en general:

- **Reactivas:** Son aquellas que se derivan de la observación y verificación de problemas concretos y que responden a necesidades formativas actuales y ciertas. Por ejemplo, en las instituciones educativas dificultades relacionadas con la falta de comprensión de las últimas reformas señaladas en la LOEI y su Reglamento de aplicación, una de ellas la que tiene que ver con el Bachillerato Unificado o con el enfoque de algunas asignaturas con criterio ubicuo.
- **Proactivas:** Bajo este criterio la formación, en su conjunto, no solamente a de acompañar a la actividad o servicio de la organización, sino que también tiene la función de anticiparse a las demandas del cambio.

Las necesidades de formación desde esta óptica también pueden ser clasificadas según el ámbito funcional que se pretenda cubrir. Así, por ejemplo, se hace referencia a la formación vertical cuando, a través de las acciones formativas, se pretende atender aspectos de una tarea específica o de un grupo de tareas similares. Por otro lado, una acción formativa cubrirá una necesidad horizontal cuando tenga como objetivo resolver deficiencias de competencias de diversos puestos de trabajo, que no tienen necesariamente que estar relacionados entre sí.

De la literatura revisada, Reyes (2000), al referirse a los tipos de necesidades formativas realiza una mirada retrospectiva recordando diversas teorías de la motivación, así la teoría

de la motivación de Maslow, enunciada a mediados del siglo XX, que contemplaba cinco categorías jerárquicas de necesidades: fisiológicas, de seguridad, de vinculación, de afecto, de consideración, de estima y de autorrealización (Maslow, 1954), modelo de los más considerados al momento de tipificar las necesidades humanas. Refiere que otras teorías relacionadas también con la motivación, derivan de la consideración inicial de distintos tipos de necesidades. Alderfer (1969) contempla la existencia de tres tipos (de existencia, de relación y de desarrollo). Herzberg, Mausner y Snyderman (1967), reconocen dos clases, denominadas respectivamente higiénicas y motivadoras. McClelland (1951) aborda tipos de necesidades relacionadas con el ámbito personal y laboral (de rendimiento, de poder y de afiliación).

Posteriormente, menciona, en el campo más concreto de la formación han proliferado varias clasificaciones con criterios diversos, pero que tienen un común denominador, posibilitar el desarrollo personal y profesional de las personas, así refiere, a Hewton (1988), quien considera al sector afectado como criterio para clasificar las necesidades originadas en los proyectos formativos: Necesidades con respecto a los estudiantes (aprendizaje, comportamiento, motivación); necesidades con respecto al currículum (diseños y desarrollo curricular, recursos, entre otros.); necesidades del profesorado (satisfacción laboral, carrera docente, etc.). En tanto que, al referirse a Bradshaw (1972), precisa que identifica categorías de necesidades que considera fundamentales: normativas, comparativas, sentidas y expresadas y, prospectivas.

La necesidad normativa hace referencia a la diferencia entre la situación actual y la determinada por algún tipo de norma, patrón o estándar, pudiendo derivarse de acuerdos, normas legislativas, leyes, propuestas de expertos o por cualquier otra vía de tipificación; se considera el concepto de necesidad como exigencia. Desde esta perspectiva, analizar la formación permanente del profesorado partiendo de lo que se especifica en la Constitución, LOEI y su Reglamento, en el Plan Decenal y en el del Buen Vivir, es necesario y, además, resulta pertinente, por cuanto se encuentran criterios, principios, normativas y objetivos estratégicos, que, al menos, a nivel teórico, parecen adecuarse a las necesidades sociales y profesionales que confluyen en la práctica del hacer pedagógico y avizoran una mejor calidad de educación.

La necesidad comparativa se refiere a dificultades que surgen por comparación con otros que no están necesitados, identificando las áreas que sufren mayores privaciones. Al respecto se puede considerar como referentes en educación a países como Finlandia, Corea del Sur cuya calidad de educación es considerada a nivel mundial como una de las

mejores por los resultados de aprendizaje que consiguen sus estudiantes, gracias a la cualificación y formación de sus docentes.

Las necesidades sentidas constituyen desajustes percibidos por los mismos interesados, lo que es ideal para iniciar un cambio, la percepción de carencias formativas propias manifiesta estados de disconformidad con la respuesta del docente a las situaciones y demandas de la práctica pedagógica. Lamentablemente, la mayoría de profesores, en nuestro país, no sienten esta necesidad, prefieren mantenerse anquilosados en el pasado, tranquilos en su zona de confort, temerosos ante la innovación y el cambio.

Las necesidades prospectivas son consideradas como tales en función de la previsión de una existencia futura de la carencia formativa en cuestión, son definidas en función de un momento futuro que exigirá una formación específica como consecuencia de cambios previsibles. Al respecto cabe señalar que la sociedad ha evolucionado a pasos agigantados desde el hombre cazador-recolector, a la era de la agricultura, a la sociedad industrial y actualmente a la sociedad postindustrial, la cual demanda nuevos estilos de educación compatibles con la sociedad del conocimiento, en un futuro próximo, como bien lo precisa Covey (2009), en su 8º Hábito, se llegará a la era de la sabiduría.

De hecho existen muchas más, sin embargo, las citadas permiten ilustrar las tipologías como también establecer diferencias que más adelante servirán como elemento diferenciador a la hora de valorar instrumentos de detección de necesidades, como también, establecerán las directrices para el diseño de los planes de formación del profesorado. Sin embargo, se considera que en una institución educativa las necesidades sentidas por todos los involucrados en el acto educativo y las prospectivas encierran gran significación por la incidencia que pueden tener en el aprendizaje estratégico.

1.1.3. Evaluación de necesidades formativas.

Según Ostroff y Ford (1989) citados por Susana Llorens, catedrática de la Universidad de Jaume, la importancia de llevar a cabo un análisis de necesidades formativas aparece insistentemente en la literatura sobre formación en todos los campos profesionales, llegando a considerarse un factor clave, y a la vez el más descuidado. Lamentablemente, esta realidad no es diferente en el contexto educativo; para conseguir mejores resultados los profesionales de la educación deben estar a la vanguardia, y considerar que su profesión, como las demás, requieren de un cuerpo de conocimientos y de habilidades que deben estar en continua innovación y transformación, necesariamente deben superar un proceso de formación y evaluación que acredite su competencia.

Gómez y Nogales (1997), en la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, consideran que en la actualidad estamos asistiendo a un cambio significativo en la conceptualización de la formación permanente del profesorado auspiciada por las Reformas Educativas y los cambios de paradigma en la sociedad postindustrial. De formación individualista se pasa a una formación continua centrada en los colectivos de profesores y en el trabajo en equipo. Al respecto refieren: “El desarrollo del profesorado debe también satisfacer las necesidades de los docentes, de manera que puedan hallar una gratificación personal en su labor profesional” (Yoyce, 1980 como se citó en MEDINA Y VILLAR, 1995, p. 341-342).

El perfeccionamiento profesional propuesto por el Ministerio de Educación promueve la formación continua del docente a través del Sistema de Desarrollo Profesional Educativo (SiProfe), este programa 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 una relación entre calidad del desempeño profesional y ascenso en la carrera educativa. Se considera sobreentendido el hecho de que todas estas acciones parten de una evaluación integral y pertinente de las necesidades de formación de los docentes ecuatorianos, y no únicamente responden a cuestiones políticas, que cuentan con objetivos de formación, debido diseño y parámetros de evaluación.

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. El análisis de necesidades ha de evidenciar los déficits del sistema, de las personas o de los grupos y los puntos de confluencia y divergencia, siendo la determinación política lo que ha de definir las necesidades que se satisfacen y las prioridades que al respecto se establecen. (Gairín, 1992 como se citó en MEDINA Y VILLAR, 1995, p. 463).

En síntesis, refieren que el objetivo básico de las evaluaciones es delimitar e identificar las áreas en las cuales existe un déficit o donde no se hayan alcanzado las metas deseadas. Los resultados de las evaluaciones derivan en acciones de planificación o búsqueda de soluciones enfocadas en lograr una mejora de la situación.

Considerando el agente que realiza las tareas evaluadoras, se diferencia una evaluación interna o autoevaluación y una evaluación externa o heteroevaluación pudiendo, según los expertos, existir modalidades mixtas que, como tales, articulan la gestión participativa de ambos tipos de agentes.

Valenzuela (2004) hace referencia a que la evaluación educativa debe entenderse en un sentido más amplio que el meramente metodológico, considera que cuando se piensa en el proceso mismo de la evaluación, es conveniente saber quién hace la evaluación, cómo la realiza y a qué resultados llega; necesariamente en el cómo tiene que especificarse las técnicas, instrumentos, herramientas o estrategias que se van a aplicar para clarificar la situación de la institución.

Se puede señalar que un plan de evaluación y análisis de necesidades es un proceso sistemático pero siempre provisional de recolección de información de diferentes fuentes (alumnos, currículo, organización, docentes) mediante una variedad de técnicas e instrumentos).

En relación con lo anteriormente expuesto, Casanova (1995) define a la evaluación de una manera precisa y, a la vez dinámica, como para ser aplicada a la evaluación de necesidades de formación y desarrollo:

Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respeto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada (Casanova, 1995, p.55 como se citó en Ruiz, 2001, p.196).

Además, es preciso considerar que de acuerdo con Ruiz (2001) la evaluación de impacto, permite analizar y reflexionar sobre los resultados de un programa a medio y largo plazo. Como también evaluar hasta qué punto los beneficiarios del mismo han cambiado sus prácticas como resultado de la apropiación de los conocimientos o habilidades desarrolladas a través del programa y, si éstos son producto de los resultados del curso de formación o de otras variables. A pesar de la importancia de este tipo de evaluación la experiencia demuestra que es poco utilizada en las instituciones educativas o instancias del Ministerio de Educación responsables de implementar estos programas. Lo común es que la motivación sea de poco alcance, rara vez se observa la aplicación sostenida e intencionada en beneficio de los estudiantes, lo habitual es observar que se insiste en continuar actuando de la misma forma sin demostrar un cambio de actitud evidente.

De lo señalado se deduce que el término evaluación no es unívoco y que la mayoría de distinciones existentes en relación con distintos tipos y modalidades de evaluación son aplicables también al caso en mención, es decir, a la evaluación de necesidades formativas de los profesores de bachillerato. Necesariamente las prioridades deben surgir de

investigaciones rigurosas y dar respuesta a las exigencias o necesidades más urgentes de cada ámbito inherente a la educación.

Un proceso de evaluación debe derivar en toma de decisiones que permitan reconducir, mejorar los procesos o desarrollar nuevas competencias necesarias para afrontar los nuevos retos. Es necesario contar con buenas políticas educativas que se adecuen a las necesidades de cada organización o sociedad, y especialmente que respondan a procesos de planificación y control sistemático.

1.1.4. Necesidades formativas del docente.

La sociedad del conocimiento y de la información exige cada vez con mayor premura la formación satisfactoria de los distintos profesionales que desempeñan diferentes roles en la sociedad. La profesión docente demanda una profunda preocupación por la formación, coherente con las competencias que debe poseer un profesor que actúa en la complejidad del siglo XXI.

La necesidad de formación se ha convertido en uno de los signos de identidad de la nueva educación. Nuestro país no es la excepción, y así reza la Constitución, la LOEI y el Reglamento que la fundamenta. Según Zabalza y Zabalza (2012) la reforma italiana (Reforma Moratti del 2003) señala:

La escuela de la Reforma tiene por delante la tarea de perseguir – más allá del urgente objetivo de innovación institucional, de organización organizativa y de calidad cultural- una elevada (de nivel universitario) e igualitaria (similar para todos los niveles educativos) formación inicial del profesorado. Y hacerlo bajo un nuevo paradigma conceptual (p.97).

Este aporte propicia una sensata reflexión y consideración, urge pasar de la teoría a la práctica y, con responsabilidad y plena convicción asumir el cambio, pasando del ámbito de la teoría y de las propuestas a la concreción en la realidad.

Los mismos autores consideran que la avalancha de cambios que se están produciendo a todos los niveles obliga, por necesidad, a una reconstrucción de la figura de los docentes, transformación que ha de afectar a todos los niveles del sistema educativo, desde la Educación Infantil a la Universidad, pero para esto deben obligatoriamente cambiar los actuales modelos de formación del profesorado, claro está sin descuidar algo esencial que tiene que ver con que cada profesor y profesora actúe como agente de ese cambio, empezando por su cambio personal.

Se trata de actuar con método y constancia, cualquier mejora y progreso en el desempeño docente, producirá mejoras en el sistema educativo, más que cualquier reforma de estructura y contenidos.

El Colectivo Lorenzo Luzuriaga, en su artículo Bachillerato en su Laberinto, refiere que sin una formación específica, más atenta a los aspectos didácticos y al conocimiento de los estudiantes, y más consciente de los efectos que los cambios tecnológicos han operado en los comportamientos y en las formas de aprender, será, imposible consolidar una “*cultura de bachillerato*”, un estilo y una forma adecuada de ser profesor de este nivel. Añade, además, que las dificultades que aquejan a este nivel son de alto calado y tiene que ver principalmente con la falta de adecuación de la estructura y currículo a los fines que se propone: proporcionar a los estudiantes, madurez intelectual y humana y, prepararlos para su acceso a la educación superior.

De acuerdo con Zabalza y Zabalza (2012) los nuevos inputs formativos deben considerar la revisión de las prácticas profesionales en comunidades de aprendizaje y sugieren que la formación hacia la mejora puede desarrollarse siguiendo una doble orientación: una orientación basada en el propio crecimiento personal o científico de cada profesor/a (estudiar una nueva carrera o maestría, asistir a congresos, integrarse a un equipo de investigación), una orientación basada en la mejora directa de la actuación docente (orientar la formación hacia la resolución de problemas que ellos mismos o la institución afrontan). Añaden, además, que el enfoque de la formación docente debiera fundamentalmente avanzar en tres direcciones (que no excluyen otras):

- a) El paso del profesor experto en los contenidos de la disciplina a experto en la didáctica de la disciplina: bajo este criterio todo docente debería ser competente en la enseñanza y no únicamente experto en la materia. Aspecto que se debe considerar tanto en los procesos de selección del profesorado como en su promoción profesional, sobre todo en la enseñanza secundaria y en la universitaria. Es evidente que falta todavía una clara articulación institucional que propicie el objetivo de reforzar las competencias específicamente docentes del profesorado.
- b) El paso del profesor de la clase (o grupo disciplina) al profesor de la institución: No sin razón estos autores mencionan que la identidad profesional suele centrarse habitualmente en lo “*individual*” y estar ligada a la materia que se imparte y/o al curso que se atiende. Se trata de superar el individualismo para entrar en un sistema de trabajo cooperativo, a nivel local, y en red, a nivel general. Nuevas funciones y nuevas demandas se solicitan al profesorado (más como miembro de un equipo docente que

como profesores individuales): hacer un análisis de la situación de la que provienen los estudiantes y responder a sus exigencias; diseñar un proyecto educativo y curricular de la institución coherente con el análisis anterior; buscar una más intensa coordinación entre escuela/universidad y los otros agentes y recursos sociales del entorno; establecer redes de cooperación entre instituciones.

El trabajo en equipo y/o en red, dota, sin lugar a dudas, de una mayor seguridad y de una perspectiva de conjunto más amplia, posibilita un espacio en el cual se puede poner en común experiencias gratificantes y/o frustrantes y solicitar ayuda a los colegas para afianzar las primeras o debilitar las segundas. En la época actual resulta improbable, por no decirlo imposible el mejorar en la práctica docente si ésta sigue siendo concebida y realizada como una actividad individual y oculta. El ser un buen docente no tiene relación con la mucha o poca práctica que se posea (Amundsen, Gryspeerdt y Moxness, 1993 como se citó en Zabalza y Zabalza, 2012) sino con la apertura al exterior y el contraste con las experiencias de los otros (aprendizaje coral Vigotsky).

- c) La apertura a la globalización y al trabajo en red: La globalización y la progresiva incorporación de las TIC al ámbito de la enseñanza han abierto nuevas posibilidades de retos para el trabajo docente. Posibilita el establecimiento de conexiones interinstitucionales como mecanismo para la mejora de los procesos educativos, para esto, como se mencionó anteriormente, se debe erradicar el trabajo individual. Los nuevos sistemas de correo electrónico, de intercambio de documentos (fotografías, documentos, vídeos, bases de datos etc.), la alternativa más sofisticada de realizar vídeo conferencias on line, establecer foros y paneles de discusión, entre otros, facilitan formatos de intercambio muy útiles para el desarrollo de la práctica docente compartida.

Se considera que estas tres direcciones podrían actualizar las formas habituales de afrontar la formación del profesorado. Se resalta la importancia de que se ha terminado el tiempo del profesor aislado, es el centro escolar el que educa, los docentes deben ser expertos en trabajar en equipo, expertos en colaboración, como bien lo señala Marina (2011), catedrático español de Bachillerato, el claustro es el principal agente educativo, luego las familias, y por último, el resto de agentes sociales.

Una formación satisfactoria de los estudiantes es clave para el desarrollo de la nueva sociedad del conocimiento, pero para lograr esto, se torna determinante e inevitable fortalecer la formación de los docentes, desde un enfoque correctivo y proactivo, sin la cual difícilmente se lograría mejoras significativas en los sistemas educativos.

1.1.5. Modelos de análisis de necesidades.

Diferentes autores con la finalidad de clarificar las pautas o directrices a seguir en la evaluación de necesidades formativas proponen diferentes modelos de análisis, señalando una variedad de alternativas.

González Núñez (2011) en su tesis doctoral sobre Perfil Profesional y Necesidades de Formación del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje, cita a autores como Tejedor (1991), quien hace referencia a diversos “modelos tipo”, que se han dado cronológicamente y han sido propuestos por otros autores, se señalan los más importantes: (a) modelos de aproximación a la evaluación de necesidades; (b) modelos de elementos organizacionales; (c) modelo colegial comunitario; (d) modelo ecológico; y (e) modelo cíclico. Por otra parte, precisa que Pérez (1991), describe otros modelos de análisis de necesidades desde la perspectiva de los servicios sociales, entre los que se destaca: (a) Modelo A. Rosset (b) Modelo de F.M. Cox; (c) Diseño de Mckillip; (d) Diseño de Illinois; entre otros. También considera aquellos modelos que tienen en cuenta las fuentes que se utilizan para detectar las necesidades (autoevaluaciones, evaluación externa).

La elección del modelo o modelos está determinada por el ámbito de estudio, los objetivos planteados en la investigación, además de los recursos humanos, técnicos y materiales disponibles, tal como lo afirma Witkin (1977), mencionado en el trabajo investigativo de Reyes, (2000)

Modelo de A. Rosset

Para Allison Rosset referido en una investigación pedagógica liderada por Gómez (2006), lo fundamental de una Detección de Necesidades es obtener la información necesaria sobre los problemas que se generan en las organizaciones, por cuanto la recaudación de esta información, permitirá identificar dos posibles escenarios: el estado actual y el deseado, y la identificación de necesidades servirá para detectar el tamaño de la brecha y proponer acciones para eliminar la misma.

Rosset menciona varias técnicas de análisis y sus herramientas, éstas son: *“el análisis del tema, el análisis de tareas, el análisis de datos y la detección de necesidades”*. Este modelo de detección de necesidades se diferencia de otros, ya que busca las opiniones mediante diversas fuentes en lugar de hacer inferencias (Rosset, 1987).

El modelo tiene 5 grandes propósitos:

1. El estado óptimo: Es medido por los expertos, a través de la documentación, test, cuestionarios, entre otros. Trata de identificar cuál es el funcionamiento ideal para lograr el éxito.
2. El estado actual: Mediante observaciones, entrevistas y la aplicación de cuestionarios o encuestas se puede detectar el estado actual; qué se hace, qué no se hace, por qué los trabajadores o docentes en este caso, no están mostrando el interés debido.
3. Sentimientos: Investigar cómo se sienten los involucrados (ya sea trabajadores o directivos) con: el tema, la capacitación para dicho tema, el tema como prioridad, la seguridad en cuanto al tema.
4. Causas del problema: Se refiere a las causas que determinan el problema en el funcionamiento. Que pueden ser: falta de competencias o de aprendizaje, no existen los recursos o éstos son inapropiados, empleados desmotivados. En relación con este punto Rosset hace referencia no únicamente a las motivaciones externas, sino al estado interno de los individuos, por cuanto, antes se concebía que la motivación de los trabajadores dependía básicamente de factores externos, pero se ha comprobado que esa motivación también depende de cómo se encuentran en su interior.
5. Soluciones: Proponer soluciones en función de las causas identificadas.

Según el modelo de Rosset se pueden considerar 5 pasos fundamentales para conducir de manera acertada la detección de necesidades:

1. Determinar el propósito (basándose en el problema inicial).
2. Identificar las fuentes: Detectar quien tiene la información necesaria o dónde se la puede ubicar.
3. Seleccionar las herramientas: Dependiendo del propósito y la fuente, es necesario considerar los instrumentos o herramientas: Entrevista, observación, examinar resultados y expedientes, grupos focales, cuestionarios, entre otros.
4. Conducir la detección de necesidades en etapas: No puede ser visto como un gran proceso y un solo acto, se sugiere que al ser un trabajo de gran amplitud, es necesario plantearse pequeñas metas a corto plazo para cumplir con el propósito y realizar una detección exitosa, apegada a la realidad.
5. Usar los resultados responsablemente para la toma de decisiones: Decidir en base al análisis de resultados las necesidades de formación, si es o no necesaria la capacitación, en qué aspectos, por cuánto tiempo, qué estrategias son convenientes, qué cursos o intervenciones se va a realizar (Anglin, 1991).

Para lograr resultados satisfactorios del análisis de necesidades, Tejada y Navío (2004), proponen sintetizar la información, contrastar los resultados y priorizar las necesidades, para

lo cual será necesario triangular la información e instrumentos. Es por esta razón, que consideran decisivo contar con diversidad de fuentes para garantizar una detección de necesidades de formación de acuerdo con la complejidad de la realidad. En el campo educativo intervienen diversas variables y protagonistas por lo que la meticulosidad y juiciosa reflexión orientará un proceso satisfactorio.

Modelo de R.A Kaufman

Kaufman (1982) citado por Bausela en su artículo sobre Análisis de Necesidades en el Proceso de Diseño de un Programa de Orientación, define necesidad como discrepancia entre lo que es (status) y lo que debería ser (estándares) cuando se analizan los resultados. Este tipo de discrepancia depende del nivel en que las necesidades son analizadas. Para este mismo autor un análisis de necesidades es:

un análisis formal que muestra y documenta las lagunas o espacios existentes entre los resultados actuales –los que hay- y los resultados que se desean alcanzar, ordena esas lagunas –necesidades- en un orden prioritario y selecciona las necesidades que se van a satisfacer en el programa.(Kaufman, 1987)

Se podría considerar que la evaluación de necesidades es una expresión genérica que designa cualquier aproximación sistemática para determinar prioridades de acción futura.

Según este autor la identificación de necesidades en una empresa se manifiesta en la ausencia de conocimientos y actitudes por parte de los trabajadores: la labor es detectar la causa de esos problemas. Refiere además que la determinación de necesidades es una herramienta que asegura la correcta selección de metas y objetivos; y la define como “una recopilación de diferencias entre “lo que es” y “lo que debería ser” de acuerdo con un orden prioritario” (Kaufman 1997, p.26).

El modelo de Kaufman considera los elementos y etapas siguientes en la evaluación de necesidades:

Elementos:

1. Participantes en la planificación: Ejecutores (entregan el producto o realizan un servicio), receptores (reciben las salidas), sociedad (personas que reciben directa o indirectamente la salida y son o no afectadas).
2. Discrepancia entre lo que es y lo que debería ser, en torno a: Entradas, procesos, salidas y resultados finales.

3. Priorización de necesidades.

De acuerdo con este modelo los tres grupos de participantes son importantes en la detección de necesidades ya que de ellos derivará el consenso de cuáles son las necesidades reales.

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 las 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.

Entre los atributos que caracterizan la evaluación de necesidades, señalados por Kaufman (2004), se registran las siguientes:

- Lo concibe como un estudio sistemático antes de intervenir.
- Es un esfuerzo sistemático para identificar y comprender el problema.
- Es un análisis de discrepancia entre “lo que es” y “lo que debería ser”.
- Utiliza datos representativos de la realidad y de las personas implicadas.
- Identifica las discrepancias en términos de resultados.
- Proporciona datos valiosos para la toma de decisiones y solución de problemas.
- Sus resultados son provisionales, en revisión continua.

Todas estas variables evidencian lo complejo que resulta realizar un diagnóstico o evaluación de necesidades, debido a que éstas son dinámicas y se encuentran en continua evolución y cambio. De lo revisado se concluye que el modelo de Kaufman, orientaría con muy buen criterio el proceso de evaluación de necesidades formativas de los docentes.

Además, hay aspectos coincidentes con lo propuesto por Rosset como: sustentar el diagnóstico de necesidades en base a la aplicación de técnicas e instrumentos, análisis e

interpretación de diversas fuentes evitando conclusiones apoyadas en simples inferencias, logrando criterios objetivos antes que subjetivos.

Modelo de D'Hainaut

Los aportes de D'Hainaut (1979) para la clasificación de las necesidades formativas se consideran pertinentes porque orientan de manera clara el camino a seguir para emprender acciones de formación docente. Esta autor de acuerdo con los estudios realizados por Reyes (2012) sobre el diagnóstico de necesidades de formación, establece cinco dimensiones:

1. Necesidades de las personas frente a necesidades de los sistemas: Las primeras son de índole individual, mientras que las segundas afectan a la existencia o funcionamiento correcto de un sistema de referencia, la carencia de formación de los individuos necesariamente puede incidir en el sistema.
2. Necesidades particulares frente a necesidades colectivas: Similar a la anterior, si, especialmente, se interpretan a las colectividades como sistemas sociales.
3. Necesidades conscientes frente a necesidades inconscientes: Un déficit formativo puede ser perfectamente conocido por una persona, o por el contrario, ésta no puede tener conciencia de su estado precario en relación con la exigencia en cuestión. Interesante planteamiento que insta a procesos de auto reflexión consciente si se desea asumir una actitud proactiva que permita aprender, desaprender o reaprender e incidir en el mejoramiento de los sistema educativos.
4. Necesidades actuales frente a necesidades potenciales: La vigencia de una determinada necesidad puede no ser presente y estar en función de una realidad futura, más o menos previsible, de las condiciones contextuales. Puede existir, por tanto, necesidades cuya existencia se espera para un momento distinto al actual. Esta orientación encierra una perspectiva de futuro, partiendo de la idea fundamental de que la educación debe dar respuesta a los cambios sociales que se producen y adelantarse a éstos, considerando el dinamismo que la sociedad actual experimenta.
5. Necesidades según el sector en que se manifiestan: D'Hainaut (1979) considera seis contextos vitales en los que se desenvuelven las personas: privado o familiar, social, político, cultural, profesional y de ocio. En cualquiera de éstos pueden surgir necesidades.

Se considera importante profundizar en el estudio de estas dimensiones para orientar con criterio más preciso el proceso de evaluación de necesidades.

Modelo Cox

Cox (1987), aplica el análisis de necesidades a la problemática comunitaria, elaborando una guía para la resolución de problemas en este ámbito, cuyos aspectos fundamentales serían:

- La institución.
- El profesional contratado para intervenir en el problema.
- Los problemas, como se presentan para el profesional y los implicados.
- Contexto social del problema.
- Características de las personas implicadas en el problema.
- Formulación y priorización de metas.
- Estrategias a utilizar.
- Tácticas para conseguir el éxito de las estrategias.
- Evaluación.
- Modificación, finalización o transferencia de la acción (J. Gairín y otros, 1995, p.108 como se citó en Reyes & Dialnet, 2000).

Modelo Deductivo

Este modelo fue muy utilizado por Conte, English, Hawkins y Kaufman (1988) citado anteriormente, en el cual se toma en cuenta los resultados existentes y pasa a “deducir” un programa educativo, cuando se emplea este modelo, el punto de partida es la identificación y selección de las metas existentes para la educación.

El Gobierno Nacional está planteando en la actualidad reformas educativas que encierran cambios que competen a todas las instituciones del país, uno de éstos el Bachillerato Unificado, al respecto desde la perspectiva de este modelo sería determinante identificar el perfil de salida de los bachilleres bajo esta nueva concepción y diseñar los procesos para conseguirlo, sin dejar de plantear interrogantes como ¿cuáles son las necesidades de formación actual de los profesores de bachillerato?, ¿están capacitados para asumir responsablemente las demandas de la actual malla curricular?. Para satisfacer estas inquietudes es imperiosa la necesidad de diseñar indicadores que podrían ser representativos de ciertas conductas de docentes y estudiantes que confirmen la consecución de las metas trazadas como resultado de procesos de formación continua que comporte, en el caso de los profesores, el fortalecimiento de su identidad y de su liderazgo como profesionales de la educación; y en el de los estudiantes el desarrollo de competencias que les permita afrontar con éxito las exigencias de la educación superior.

La evaluación o análisis de necesidades de formación tiene como propósito tomar decisiones sobre unas prioridades; que, de hecho, tienen que ser vistas en el contexto donde se realiza, y que por lo tanto, no hay un modelo o método absolutamente válido para todas las actuaciones (Rincón y Rincón, 2000 como se citó en Bausela, 2002).

Un modelo que también puede ser considerado es el participativo, por cuanto exige de los todos los implicados la motivación, compromiso, la concienciación de que es imprescindible actualizarse y perfeccionar sus conocimientos y competencias para revertirlas en beneficio de su labor docente y, por lo tanto, de sus estudiantes, resalta el deseo e interés genuino por la superación y autoformación.

1.2. Análisis de las necesidades de formación

1.2.1. Análisis organizacional.

Agut (2011), Catedrática de la Universidad de Jaume, precisa que muchos autores desde la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones han destacado la importancia de implementar un adecuado proceso de formación que considere fases como: análisis de las necesidades formativas, diseño de la formación, evaluación y transferencia de la formación con el propósito de advertir un panorama más esperanzador en resultados de calidad educativa.

El desafío de la empresa moderna y especialmente de las instituciones educativas es construir agrupaciones humanas tan eficientes y eficaces como sea posible y, al mismo tiempo producir un mínimo de efectos colaterales y un máximo de satisfacción. (Álvarez, 2013, p. 5).

Estos aportes sugieren que la educación en todas las sociedades debe evolucionar a la par de los avances científicos y tecnológicos, que no se puede conseguir resultados diferentes conservando las mismas prácticas docentes o administrativas.

El Nuevo Modelo de Gestión Educativa (NMGE) es un proyecto que inicia su gestión en enero de 2010, y plantea la reestructuración del Ministerio de Educación para garantizar y asegurar el cumplimiento del derecho a la educación, es decir, busca influir de manera directa sobre el acceso universal y con equidad a una educación de calidad y calidez, lo que determina ejecutar procesos de desconcentración desde la Planta Central hacia las zonas, distritos y circuitos, para fortalecer los servicios educativos y aproximarlos hacia la ciudadanía, atendiendo las realidades locales y culturales. Siendo una propuesta sistémica, con visión de largo plazo apuesta a un cambio profundo de la educación, involucra no

solamente al sistema escolar sino también a la estructura y funcionamiento del Ministerio de Educación, como instancia rectora del quehacer educativo del país.

1.2.1.1. La educación como realidad y su proyección.

En la época actual, más que en ninguna otra, las actividades económicas, sociales, educativas y culturales dependen cada vez más de grandes dosis de información. En pleno siglo XXI, el conocimiento constituye el elemento más importante de la actividad humana y, por lo tanto, un factor determinante para el desarrollo del país.

María José Fernández, Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense en Madrid, señala que en un momento de cambios, la educación debe partir del análisis de esta nueva realidad social matizada por la globalización y por un nuevo orden mundial. Añade, que sólo desde esta perspectiva se podrán diseñar alternativas pertinentes para aportar soluciones y dar respuestas a estos desafíos. Lamentablemente, la experiencia refleja, que especialmente en materia de educación las soluciones experimentan retrasos importantes y medidas desfasadas. En un mundo como el actual, dinámico, agitado por cambios permanentes, globalizado, con “saberes con fecha de caducidad” (Marcelo y Vaillant 2009, p. 20) para el funcionamiento y supervivencia de las organizaciones educativas, se impone la necesidad de incursionar dentro del futuro, sin descuidar el análisis de las consecuencias de las decisiones adoptadas en los momentos actuales.

Rosa María Torres, y otros pedagogos ecuatorianos, advierten el hecho de que un buen diagnóstico debe identificar no solo los déficits sino también las fortalezas, como puntos de partida que orientan las necesidades y posibilidades respecto del hacer en cualquier ámbito. Señalan además que implica no solamente una descripción del presente sino también una mirada retrospectiva de cómo se llegó a la situación actual.

Si bien es justo reconocer que la educación en el Ecuador y en toda América Latina ha experimentado una mejoría en algunos aspectos como la incorporación cada vez más significativa de niños/as y jóvenes al sistema educativo, disminución del analfabetismo adulto, el respeto a la diversidad étnica, cultural y lingüística, el interés por implementar sistemas de evaluación que evidencien la calidad de los aprendizajes, disposición para fortalecer el perfil del Ministerio de Educación, entre otros aspectos; también es cierto que en este camino aún quedan pendientes muchos problemas por resolver y muchas acciones que concretar, por ejemplo, en el Ecuador cumplir a cabalidad con las políticas del Plan Decenal cuyos objetivos estratégicos demandan un real compromiso y atención desde diferentes frentes, sin descuidar el económico.

Se suma a esto el hecho de que las continuas reformas (administrativas, curriculares, pedagógicas) propuestas en el país en diferentes décadas no han logrado los resultados esperados en cuanto a mejoramiento de la calidad educativa, han sido intermitentes y superficiales; persiste la falta de formación y capacitación adecuada de los docentes, poca apertura para consensuar y analizar alternativas de cambio y mejora de manera participativa, donde intervengan todos los actores involucrados, se mantiene un pobre manejo de los procesos pedagógicos que propicia calidad de aprendizajes lamentablemente, deficientes, así lo demuestran los resultados de las pruebas estatales aplicadas. Al respecto Torres (1996) enfatiza que lograr la calidad de la educación exige:

no más de lo mismo –más cursos, más años de estudio, más certificados- sino una transformación profunda del modelo convencional de formación docente (tanto inicial como de servicio), el cual ha empezado a mostrar claramente su ineficiencia e ineficacia (p.2).

Esta aseveración permite reflexionar sobre las políticas de formación inicial y continua de los docentes, sobre la calidad de las Facultades de Educación del país y de los Institutos Pedagógicos Superiores, sobre la actitud de los docentes para aprender y cambiar paradigmas, mantener y alimentar una actitud flexible que favorezca el mejoramiento continuo y la adquisición de nuevas competencias profesionales.

Las transformaciones sociales deben llegar al aula, como las reformas educativas reflexivamente interiorizadas, éstas obligan a una revisión en profundidad de muchas asignaturas y contenidos curriculares, imponen la necesidad de modificar las metodologías y las condiciones de trabajo en los centros escolares, sin descuidar, por ningún motivo, la injerencia de las nuevas tecnologías en la educación y por lo tanto, en la formación docente, solamente así se podrá evolucionar acorde con las mega tendencias de la educación en pleno siglo XXI y estar al nivel de enfoques educativos globales.

En el caso de la educación contemporánea, se debe procurar que el estudiante logre una formación integrada que le permita adaptarse a la realidad sociocultural en la cual está inserto. Para esto, no es suficiente que cuente con un dominio de cierto bagaje de conocimientos, y que se conduzca de una determinada manera para ser aceptado, sino que es requisito el que sea capaz de dominar, construir, adaptar, modificar, transformar el conocimiento, lo cual se obtiene a través de una educación que responda a los principios de creatividad, autonomía e individualización.

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

Toda organización, incluida las educativas, se plantean metas y objetivos tendientes a lograr una situación deseada, con resultados que satisfagan a todos los actores y sociedad en general, a través de su planificación estratégica que ajusta según Aranda (2007) el ser y el quehacer, al deber ser; buscan consolidar una imagen satisfactoria para el presente y el futuro. El cumplimiento de metas a corto, mediano y largo plazo garantiza que su misión y visión dejen de ser un ideal y se conviertan en una realidad, sustentadas en el cumplimiento de los objetivos y acciones trazados.

El compromiso del Gobierno ecuatoriano, en materia de educación, durante esta última década se ha fundamentado en nuevas metas y más difíciles retos, ha expresado su intención a través de diferentes estrategias enmarcadas, por ejemplo, en las reformas educativas (LOEI y su Reglamento, El Plan Decenal), como también las denominadas veinte rupturas al statu-quo educativo promovidas por este nuevo Marco Legal.

El Ministerio de Educación refiere que estas veinte rupturas han sido clasificadas en cuatro grandes grupos: a) aquellas que re conceptualizan la educación como un derecho de las personas y las comunidades, b) aquellas que apuntan a un profundo cambio de la estructura del sistema nacional de educación, c) las que buscan superar los viejos paradigmas de calidad y equidad educativa para asegurar mejores aprendizajes de los estudiantes, y d) aquellas que contribuyen a revalorizar la profesión docente. Todas tienen mucha validez, sin embargo, esta última tiene que ver con la importancia que se debe otorgar a la formación de los profesores/as, que determina cambios estructurales en su formación y capacitación, que debe partir de un diagnóstico minucioso y profundo de la realidad de los docentes en el país, los profesores de centros educativos fiscales y particulares deben tener las mismas oportunidades de desarrollo profesional continuo para que logren resultados satisfactorios en su desempeño de aula.

El nuevo marco legal del Ministerio de Educación establece como metas a corto plazo, el hecho de que los docentes públicos, como profesionales de la educación, deban desarrollar estrategias para ayudar a todos sus estudiantes a lograr los aprendizajes esperados, y por lo tanto, como parte de su jornada laboral, deben cumplir con actividades tales como: diseñar materiales pedagógicos, conducir investigaciones, atender a los padres de familia y realizar actividades de refuerzo y apoyo educativo para estudiantes que lo necesiten, entre otras. Éstas se están llevando a cabo en la mayoría de instituciones educativas del país, sin embargo, es importante reflexionar si se están cumpliendo estas metas y acciones con calidad, con profesionalismo, con viva intención de mejorar los procesos educativos; se

anhela que esto sea así, sin embargo, se considera que aún falta mucho camino que transitar y muchos aspectos que atender, uno clave la formación de los docentes, quizá no están preparados para ser protagonistas de la tan ansiada revolución educativa que se propugna.

Juan Páez Salcedo (2013), Coordinador de la Revista EducAcción, en diálogo con el programa radial “La Silla Vacía”, de radio Quito, publicado por el Diario el Comercio, refirió que “El Ecuador ha perdido el año en la calidad de la educación. Los informes nacionales e internacionales así lo expresan”, argumenta que la calidad de los aprendizajes es el punto más preocupante, que es necesario evaluar las políticas públicas actuales y consensuar las nuevas, y que es vital que se refuerce la política de formación inicial y continua de todo el profesorado. Ésta debe ser una meta a corto plazo, todos los involucrados en la gestión educativa deben aunar esfuerzos para lograr una mejor formación y capacitación de los docentes, de lo contrario, los procesos de aprendizaje continuarán evidenciando falencias alarmantes como las reflejadas en los últimos años en las pruebas “Aprendo” y “Ser”, no se debe olvidar que la calidad de una institución tiene una relación directa con la calidad de sus docentes.

Las metas a mediano y largo plazo bien pueden sintetizarse, de acuerdo con lo que señala el Marco Legal Educativo y el Plan Decenal en el cumplimiento de objetivos como los siguientes: ampliar la cobertura, mejorar la calidad de la educación y mejorar la eficiencia y eficacia del sector.

La Agenda Básica acordada en el Contrato Social incluye tres metas fundamentales:

Metas:

- Lograr el acceso y la permanencia de todos los ecuatorianos y ecuatorianas a diez años de educación básica de calidad.
- Adoptar estándares de calidad en educación, considerando la diversidad étnica y cultural del país e incluyendo formación en valores éticos, morales y cívicos.
- Ubicar al Ecuador como uno de los países con mejor índice en educación básica dentro de la región.

Estrategias:

- Crear las condiciones para que los docentes cumplan a cabalidad sus funciones y responsabilidades, asegurando el respeto social a su tarea, una remuneración digna, y la ampliación de las oportunidades para su formación, capacitación y mejoramiento

profesional permanente.

- Garantizar el desarrollo y cumplimiento de programas de estudio pertinentes, contando con la participación de la comunidad educativa local: docentes, alumnos, padres de familia y autoridades locales.
- Garantizar que todos los establecimientos educativos cuenten con infraestructura, y equipamiento adecuados para conseguir un ambiente seguro, saludable y acogedor, conducente al aprendizaje.
- Establecer una política de estímulos y correctivos basada en un sistema nacional de evaluación, aplicado con objetividad, transparencia y contraloría social, entre otras.

Las metas a largo plazo están especificadas en el Plan Decenal y son en su mayoría coincidentes con las propuestas en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación, reunida en El Salvador los días 19 y 20 de mayo de 2008, que según refiere Marchesi (2010), recoge las propuestas realizadas por los ministros y ministras de educación de la región sintetizadas en el acuerdo siguiente:

“Fortalecer las políticas educativas y culturales, tendientes a asegurar el derecho a la educación de calidad desde la primera infancia, la cobertura universal y gratuita de la Primaria y Secundaria y a mejorar las condiciones de vida y las oportunidades reales de las y los jóvenes, que permitan su crecimiento integral para lograr mayores niveles de inclusión y desarrollo social en nuestros países y avanzar en la consolidación del Espacio Iberoamericano del conocimiento, en el marco de las metas educativas 2021”.

Estas metas se encuentran formuladas en cuatro niveles: Metas generales, específicas, indicadores (criterios para evaluar el avance de las metas) y niveles de logros (aplicación del indicador elegido a las diferentes metas específicas, expresado en objetivos que se espera alcancen los diferentes países hasta el 2021).

Son metas de gran amplitud y pertinencia que demandan el compromiso responsable y ético de los protagonistas del hecho educativo y de la ciudadanía en general, muy coincidentes con las planteadas en el Ecuador, que se considera también partieron de un diagnóstico real. Urge monitorear la concreción de los programas de acción propuestos, para el cumplimiento de cada meta como la identificación de los medios o mecanismos que están facilitando su consecución u obstaculizando su logro con el propósito de adoptar acuerdos que partan de una reflexión consensuada y consideren la realidad social, económica y política del país que condiciona la adopción de cualquier plan estratégico.

1.2.1.3. Recursos institucionales necesarios para actividad educativa.

Es innegable la importancia de la planificación para orientar los procesos o poner en marcha cualquier acción, más aún en educación cuya finalidad tiene que ver con la formación de personas. La planificación garantiza racionalidad, permite economizar tiempo, recursos y esfuerzo, está reñida con la improvisación que conlleva decisiones apresuradas y la mayoría de las veces erróneas. D'Hainaut refuerza lo mencionando precisando que “prever un plan de acción es preparar su éxito”.

Sin lugar a dudas, un nuevo concepto de organización constituye uno de los cambios más evidente e importante en la sociedad actual, las instituciones educativas deben privilegiar, un nuevo organigrama, menos jerarquizado, más profesionalizado, con conocimientos de técnicas gerenciales, administrativas y de presupuesto, con una planificación, como base de su acción, que favorezca el uso responsable de recursos económicos, materiales, tecnológicos y, el desarrollo del capital humano, como fuerza impulsadora de la transformación de la educación.

No cabe duda, como cualquier organización, una institución educativa, además de su rol socio-educativo, tiene también como finalidad la rentabilidad en diferentes plazos, de acuerdo con las metas fijadas por la política de la institución. Es obvia la particularidad y especificidad de los servicios educativos que presta, pero esto no le exime de ir a la par y evolucionar en su forma de gestión al ritmo de muchas otras organizaciones que se han constituido en referentes a seguir.

Los recursos son un conjunto de bienes materiales, físicos, financieros y técnicos y, capital humano con que cuenta la institución educativa para alcanzar sus objetivos y producir los productos o servicios. Se los denomina también elementos primarios que bien administrados logran beneficios para la organización.

Planteamientos modernos en administración abordan nuevas clasificaciones de los recursos, considerando que la aplicación del capital e inteligencia humana a esos recursos es lo que propicia riqueza en la economía. Aparecen, entonces, además de los recursos tangibles, citados anteriormente, otros intangibles quizá de tanto o más valor que los primeros. Por su importancia se hace referencia:

- Recursos información y conocimientos: Son aquellos atribuidos al conocimiento y tecnología de las organizaciones, al cómo se ejecutan las cosas y al por qué se hacen de esa manera.

- Recursos relaciones y alianzas: Los asignables a las interacciones entre personas, bajo el criterio que las organizaciones demandan relaciones sociales fructíferas de las cuales depende en gran medida el éxito o fracaso de un negocio.

En la actualidad comprender cómo se relacionan e interactúan estos recursos parece ser de gran importancia a la hora de diseñar y aplicar nuevas tendencias en los negocios, por cuanto, a la necesidad imperiosa de tener dinero se suma otra, la de tener conocimientos, información y, también establecer alianzas que generen beneficio mutuo, por el respeto, consideración y relaciones humanas satisfactorias.

Por lo tanto, las instituciones educativas como organizaciones, deben precautelar el adecuado uso de los recursos tangibles pero también de los intangibles para asegurar el logro de objetivos educativos satisfactorios. La infraestructura, los laboratorios, los equipos tecnológicos, son importantes porque facilitan la acción docente, especialmente si son utilizados con creatividad y con clara intencionalidad pedagógica.

Una institución no es moderna ni proporciona una educación de excelencia por el solo hecho de contar con los recursos, equiparla con nuevas tecnologías y asumir que con éstas todo se soluciona, ¿de qué sirve la tecnología si el método se mantiene? si no ha incidido en el diseño y desarrollo del currículo, en las estrategias para analizar, extrapolar o valorar los conocimientos, si los procedimientos para acceder a la información siguen siendo los tradicionales; si la educación no cambia y las herramientas tecnológicas reciben un uso precario. Se tiene que considerar que lo realmente valorable desde una perspectiva de innovación educativa es el cambio en las concepciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los proyectos educativos, en la manera de reformularlos y llevarlos a la práctica.

La sociedad incorpora con gran rapidez tecnologías que en las instituciones educativas no se ha oído ni siquiera nombrar ni la imaginación llega a avizorar cómo se podrían integrar; la responsabilidad de los docentes debe ser aproximarse a éstas, para con conocimiento, utilizar estas herramientas tecnológicas como recurso educativo y mediadas desde la educación.

El Ministerio de Educación frente a las necesidades actuales a través del Sistema Integral de Tecnologías para la Escuela y la Comunidad (SITEC), diseña y ejecuta programas y proyectos tecnológicos para mejorar el aprendizaje digital en el país y para democratizar el uso de las tecnologías, se ha entregado computadoras, proyectores, pizarras digitales y sistemas de audio, tanto a instituciones de Educación General Básica como de Bachillerato.

En la actualidad, y específicamente en las organizaciones modernas cabe la aplicación de aquel principio que manejan los grandes empresarios: “no es que las empresas grandes se comen a las pequeñas ahora, las veloces se comen a las lentas”. En el siglo XXI, todas las instituciones están sujetas a trabajar bajo presión, a lograr cada vez mejor calidad en sus productos y servicios, a dar respuestas satisfactorias a corrientes vanguardistas que se imponen en lo pedagógico y administrativo. En el escenario actual donde la información y el conocimiento surgen de manera vertiginosa y acelerada, la capacitación, el desarrollo profesional, deben ser considerados como una prioridad dentro de la cultura organizacional. Cada vez más el Ministerio de Educación y las instituciones educativas deben tomar conciencia que el capital humano, es el activo más importante y la base de la ventaja competitiva en un plan de desarrollo estratégico.

1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos).

El liderazgo educativo es considerado uno de los indicadores fundamentales en la calidad educativa. María José Fernández Díaz, Decana de la Facultad de Educación la Universidad Complutense de Madrid, refiere que la investigación sobre eficacia escolar pone de relieve de manera frecuente la importancia del liderazgo educativo, evidenciando en los resultados la trascendencia de la dirección en el funcionamiento de los centros, en su eficacia en el logro de los objetivos estratégicos y en la implicación de éstos en la innovación y transformación de las instituciones educativas.

Las características del presente instan a los gerentes y líderes de las organizaciones a abandonar los viejos paradigmas que concentran el poder en una sola persona. Es urgente adoptar formas más abiertas, más participativas a fin de manejar adecuadamente el talento humano que se tienen en los equipos de trabajo.

Con referencia al liderazgo educativo se debe identificar el rol que cumplen quienes están al frente de la gestión educativa, mismo que está alineado a acciones organizativas y administrativas que en su conjunto permiten orientar al centro educativo al cumplimiento de su visión, misión y principios pedagógicos.

Manes (2008), experto en Gestión Estratégica para instituciones educativas es de la opinión que:

En la actualidad el líder directivo cumple un papel esencial en la gestión transaccional y transformacional que une los intereses institucionales con los intereses personales de sus colaboradores. En tal sentido, su tarea hoy debe

orientarse a la conducción de grupos humanos y a la implementación efectiva de las transformaciones que definen el futuro de las instituciones educativas (p. 61).

De lo expuesto se puede deducir que el directivo actual no únicamente debe orientar los procesos pedagógicos sino también añadir, con real compromiso, otras responsabilidades que tienen que ver con habilidades de gerenciamiento institucional. Cada centro escolar tiene su identidad, tiene su historia, sus dificultades y desafíos, de ahí que con criterio proactivo cada institución debe discernir qué tipo de líder necesita en función de sus propias características, sin descuidar los cambios sociales y nuevas demandas educativas.

Fernández Díaz, M.J. et al. (2002), precisan que la organización del futuro se fundamenta en los principios siguientes:

- Una visión de futuro compartida.
- Un liderazgo de carácter compartido, facilitador, integrador, motivador y creador.
- Una identificación de competencias necesarias para llevar a cabo la misión y la visión que deben desarrollarse entre los miembros de la organización.
- Una estrategia fundamentada en la reingeniería de los procesos pensando en la satisfacción de los clientes y en la reducción del tiempo de los distintos ciclos.
- Generación de estructuras flexibles capaces de adaptarse continuamente a las necesidades del mercado y a las expectativas de los clientes.
- Una orientación decidida de toda actividad de la organización hacia la satisfacción del cliente no del jefe.
- Un liderazgo profesional.

De hecho este enfoque afecta también a las organizaciones educativas, mismas que tendrán que buscar mecanismos y estrategias idóneas para adaptar esta nueva perspectiva de liderazgo a su gestión educativa, a su ser, a su quehacer y a su deber ser, como lo señala Aranda, 2007 partiendo ante todo, de apropiarse de nuevas competencias coherentes con este nuevo estilo de liderazgo, que demanda por ejemplo, voluntad para compartir el liderazgo, habilidad para realizar diagnósticos oportunos y certeros, nuevas formas de relaciones entre los integrantes de la organización, entre otras.

Es sorprendente y gratificante verificar en la práctica que la delegación de funciones y responsabilidades permite que afloren talentos, habilidades, competencias, esfuerzos al máximo y especialmente, contribuye a estimular climas institucionales más satisfactorios porque las personas perciben que contribuyen de manera directa al éxito de proyectos, que son tomadas en cuenta y consideradas como personas valiosas que tienen mucho que

aportar en pro de la organización. Por lo tanto, el desafío inmediato para los líderes educacionales radica en obtener un compromiso compartido con una nueva visión de educación, centrada en mejorar la calidad de los aprendizajes.

En relación con los tipos de liderazgo existe una variedad de aportes y clasificaciones, en unos casos el análisis del estilo de liderazgo se lo efectúa de acuerdo con el nivel de participación que el líder otorga a sus colaboradores.

Manes (2008) resalta como significativos los tipos de liderazgo siguientes: Menciona que una de las primeras clasificaciones de estilo de liderazgo corresponde a Lewin (1952), que los definió como: autoritario, democrático y laissez faire (dejar hacer), estos estilos de liderazgo aún prevalecen en algunas instituciones educativas con una clara identificación. Hersey y Blanchard posteriormente realizan una clasificación dinámica de perfiles de conducción que denominaron liderazgo situacional, y lo conciben como el proceso de influencia sobre la conducta de individuos o grupos, para lograr objetivos comunes en situaciones determinadas. Identifican cuatro estilos que tienen dos tipos de orientación: una hacia la tarea y la otra hacia la relación y son los siguientes:

- Estilo informativo (dirige con alta orientación a la tarea y baja orientación a la relación).
- Estilo persuasivo (influencia, con alta orientación a la tarea y a la relación).
- Estilo participativo (colabora, con baja orientación a la tarea y alta orientación a la relación).
- Estilo delegatorio (delega, con baja orientación a la tarea y baja orientación a la relación).

Según este autor el concepto más moderno con relación a su aplicación en el proceso de reforma educativa es el liderazgo transformacional (Bass, 1988) que sostiene que para alcanzar un liderazgo de este tipo, se requiere factores como los siguientes:

- Carisma: Capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto, de hacer sentir orgullo y sentido de pertenencia por el trabajo.
- Consideración individual: Prestar atención personalizada a los colaboradores que necesitan formación y orientación.
- Estimulación intelectual: Estimular el concepto de perspectiva, favorecer la aparición de nuevos abordajes a viejos problemas, hacer hincapié en el desarrollo de habilidades de pensamiento, en la inteligencia, en la racionalidad y resolución de problemas.
- Inspiración: Identificado con el carisma, tiene que ver con la capacidad de inspirar a otros aumentando el optimismo y el entusiasmo.

- Tolerancia psicológica: Precisa usar el sentido del humor para focalizar equivocaciones de los colaboradores, para resolver conflictos de los docentes con otras personas, mediar situaciones difíciles, clarificar un punto de vista.

Esta clasificación identifica al liderazgo directivo con varias aristas, con un conjunto de requisitos, cualidades o competencias que una persona debe satisfacer para orientar y guiar al equipo de colaboradores hacia el cumplimiento de los objetivos institucionales. Es importante asumir “un liderazgo transformador, que es el que viene desde adentro, desde el espíritu, desde la mente, desde los ámbitos superiores del ser humano” (Espinosa de los Monteros, como se citó en Mader, 2010).

El estilo de liderazgo directivo debe adaptarse a las circunstancias actuales, a los modelos de administración innovadores, que centran las tareas de dirección en dar al equipo espacio para la definición de soluciones, valorando la importancia de la sinergia y la riqueza de la diversidad de talentos. El sector educativo requiere una innovación basada en la profesionalización del capital humano y en la optimización de los demás recursos, que genere nuevas maneras de gestionar los procesos administrativos y pedagógicos.

Parafraseando a Covey (2009) se puede aseverar que ser efectivo como persona, como líder, como organización como institución educativa ya no es una opción; sobrevivir en la sociedad de hoy lo demanda. Pero para innovar, transformar, crecer y liderar en esta época, se debe partir de la efectividad para ir más allá de ésta. Esta nueva etapa de la historia humana, exige logros, desempeño apasionado, trascendencia, exige liderazgo de servicio.

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

Una de las ideas – fuerza más importante sobre educación que se destaca en el nuevo marco legal educativo ecuatoriano es el Bachillerato General Unificado, cuyo propósito es ofrecer un mejor servicio educativo para todos los jóvenes que hayan aprobado la Educación General Básica. Entre sus objetivos está el preparar a los estudiantes: 1) para la vida y la participación en una sociedad democrática, 2) para el mundo laboral o del emprendimiento y, 3) para continuar sus estudios universitarios.

Los estudiantes deben estudiar un grupo de asignaturas centrales denominado tronco común, que les permitirá alcanzar ciertos aprendizajes básicos esenciales correspondientes a su formación general. Además del tronco común, pueden escoger entre dos opciones en función de sus intereses: el Bachillerato en Ciencias o el Bachillerato Técnico.

Al optar por el Bachillerato en Ciencias, además de adquirir los aprendizajes básicos comunes del BGU, podrán acceder a asignaturas optativas que les permitirán profundizar en ciertas áreas académicas de su interés.

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. Utiliza un currículo de competencias para lograr bachilleres técnicos polivalentes y bachilleres técnicos con especialización.

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 Ministerio de Educación fundamenta su propuesta en las razones siguientes:

Bajo el esquema del antiguo bachillerato existía demasiada especialización dispersando la oferta curricular, no había una base común de aprendizaje, por lo tanto, los estudiantes tenían conocimientos muy distintos esto impedía tener las mismas oportunidades, mientras tanto que con el BGU todos los estudiantes tendrán una base común de conocimientos que generará equidad en la distribución de oportunidades, este nuevo programa de bachillerato refleja un criterio holístico.

En el anterior bachillerato, los estudiantes debían elegir una especialidad cuando tenían alrededor de 14 años de edad y existía una oferta curricular de tipología diversa y poco pragmática, lo cual derivaba como consecuencia que cada estudiante egresara con conocimientos muy especializados en determinadas áreas, pero con formación insuficiente en otras. Por consiguiente, se restringían sus oportunidades futuras de trabajo y de estudios universitarios. Además, algunos planes de estudios estaban desactualizados y eran escasamente pertinentes para las necesidades del siglo XXI, cuyas tendencias en educación son muy diferentes a las de épocas pasadas.

La antigua modalidad de bachillerato obligaba a todos los estudiantes del país hacer una prematura opción profesional, elegían especialidad a la edad de 14 años, cuya madurez psicológica no favorecía precisamente la adopción de decisiones responsables y reflexivamente asumidas, como consecuencia se cometían errores de elección que les afectaba en su futuro profesional, con el BGU la propuesta considera un tronco común de

asignaturas que se tomarán especialmente en primero y segundo año, en tanto que en el tercero los estudiantes tendrán la posibilidad de elegir materias optativas según sus necesidades e intereses, que les posibilitará prepararse mejor para la educación universitaria o la vida laboral.

El Bachillerato Técnico ofrecía escasas opciones de educación superior para sus graduados, ahora, todos los estudiantes de este bachillerato también aprenden los conocimientos básicos comunes que les permiten acceder a cualquier opción post-secundaria, y no únicamente a aquellas relacionadas a su especialización.

Se espera que nuestro país cuente con bachilleres capaces de: pensar rigurosamente, comunicarse efectivamente, razonar numéricamente, utilizar herramientas tecnológicas de forma reflexiva y pragmática, comprender su realidad natural, conocer y valorar su historia y su realidad sociocultural, actuar como ciudadanos responsables, manejar sus emociones en la interrelación social, cuidar de su salud y bienestar personal, emprender y aprender por el resto de su vida.

Se evidencia que la intención del Ministerio de Educación es positiva, sin embargo, es necesario reflexionar sobre algunos aspectos que de no haberse concretado podrían determinar el fracaso de esta nueva propuesta de bachillerato, por ejemplo, considerar si hubo o no una amplia discusión o participación con todos los involucrados en el sector educativo y con la sociedad ecuatoriana en general, si se tomó en cuenta que ante nuevas demandas curriculares, necesariamente se debía incursionar de manera intencionada en una seria capacitación de los docentes como responsables de llevar a la práctica los contenidos curriculares, ¿realmente están todos los docentes preparados para abordar con probabilidades de éxito las demandas de este nuevo bachillerato?, quizá es necesaria una nueva mirada que replantee los objetivos que han de asumir las instituciones educativas, pero especialmente la forma de lograrlos.

Sería un error afrontar las nuevas demandas del bachillerato con los mismos esquemas pasados, con seguridad es necesario identificar el sentido de la educación en un mundo globalizado, dinámico, dependiente de un gran volumen de información para diseñar nuevos modelos y estrategias de acción que consideren también otras perspectivas como las planteadas por la Universidad Simón Bolívar, Institución que realiza algunas observaciones y advertencias en relación con el nuevo bachillerato; la comunicación y el diálogo oportuno entre todos los actores del hecho educativo será beneficioso para el país.

Una vez implementado el BGU debe ser monitoreado y evaluado su impacto para identificar el cumplimiento de metas, para verificar si en la práctica ofrece un currículo significativo que asegure en los estudiantes la adquisición no solamente de destrezas sino de competencias necesarias para interactuar en la sociedad del conocimiento y les garantice mejores resultados en pruebas nacionales como internacionales.

1.2.1.6. Reformas educativas (LOEI – Reglamento de la LOEI – Plan Decenal).

El Ministerio de Educación del Ecuador, consciente de que las estrategias para la reforma educativa propuestas en décadas pasadas, no lograron los objetivos deseados y que todavía existen en el ámbito educativo muchos retos pendientes, busca impulsar nuevas reformas con la intención de generar cambios radicales en la educación ecuatoriana. Éstas cuentan ahora con un marco legal que las legitima y las impulsa, dicho marco está conformado por la Constitución de la República (aprobada en 2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (entró en vigencia el 31 de marzo del 2011), y el Reglamento a dicha Ley (que está vigente desde el 26 de julio de 2012).

Según refieren los responsables de este Ministerio tanto la Constitución como la Ley y su Reglamento modifican completamente la antigua estructura del sistema educativo ecuatoriano y por lo tanto hacen viables los profundos cambios que se requiere para mejorar sustancial y sosteniblemente el servicio educativo que se ofrece en el país, a esto se suma el Plan Decenal de Educación 2006 – 2015 y el del Buen Vivir.

El Plan Decenal de Educación (PDE) es el resultado de un proceso que en el país viene produciéndose desde el primer Acuerdo Nacional “Educación siglo XXI” firmado en abril de 1992. Según mencionan sus promotores, éste es un instrumento de gestión estratégica diseñado para implementar y desarrollar una serie de acciones pedagógicas, técnicas, administrativas y financieras que a manera de brújula, orientan los procesos de modernización del sistema educativo. Su finalidad es mejorar la calidad educativa y conseguir una mayor equidad garantizando el acceso y permanencia de todas las personas en el sistema. El acompañamiento de la ciudadanía a su implementación se considera importante, por cuanto puede aportar en la identificación de nudos críticos y con propuestas de acciones viables que favorezcan el logro de los objetivos.

Es importante resaltar que el PDE es una de las políticas de Estado que tiene una gran legitimidad social, puesto que, como se conoce fue aprobado por cerca del 70% de los votantes en el plebiscito nacional y posteriormente ratificado con la aprobación de la nueva Carta Constitucional. Algo que también es digno de reconocer es que, realmente es una

política de Estado por cuanto ha trascendido la gestión de dos gobiernos. Esto establece ventajas por cuanto se garantiza la continuidad de la propuesta, se evita rupturas y desperdicio de recursos, facilita que la ciudadanía se apropie, se involucre y apoye directamente, sin dejar de realizar el seguimiento respectivo, evaluando la concreción de los objetivos estratégicos o advirtiéndolo sobre su incumplimiento. El diálogo, la sinergia, el consenso, la concertación entre la sociedad civil y el Estado será decisivo para lograr plasmar en una realidad exitosa los objetivos y acciones propuestas.

Las políticas del Plan Decenal son ocho, cada una de las cuales persiguen unos objetivos y buscan concretarse a través del cumplimiento de unas líneas de acción específicas. Éstas son:

1. Universalización de la educación Inicial 0 a 5 años.
2. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
3. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar por lo menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
4. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
5. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones educativas.
6. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
7. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
8. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012 o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

Realmente todas son meritorias, sin embargo, para la presente investigación la política 7 cobra mayor importancia, por cuanto, apunta a la revalorización de la profesión docente, a su mejoramiento profesional y capacitación permanente. Se considera, sin temor a equivocarse, que las reformas educativas para que tengan éxito no deben descuidar la mejora del profesorado en todo sentido. Esta política tiene como objetivo: estimular el ingreso a la carrera de formación docente mejorando su formación inicial, la oferta de sus condiciones de trabajo, calidad de vida y la percepción de la comunidad frente a su rol.

Estando muy próximo el año 2015 se espera un informe favorable en relación con el cumplimiento de estas metas retadoras, desafiantes, pero tan necesarias especialmente en los momentos actuales; los docentes deben afrontar nuevas responsabilidades y, por lo tanto, tener nuevas competencias, toda vez, que la sociedad del conocimiento otorga al sistema educativo un protagonismo determinante como en ninguna otra época.

1.2.1.7. La educación y el Plan Nacional del Buen Vivir.

El Gobierno Nacional conjuntamente con la Secretaría de Planificación y Desarrollo (Senplades), diseñaron un instrumento orientador del desarrollo del país, sustentado en los preceptos de la Constitución y en la evaluación del cumplimiento de las metas por parte del Gobierno en sus años de gestión. Constituye un instrumento del cambio social que define la ruta efectiva para la consecución del Buen Vivir, constituyéndose en una planificación estratégica de largo alcance.

Según, Fánderson Falconí, Secretario Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades) y otros funcionarios de esta dependencia del Estado, el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, aprobado por el Consejo de Planificación, máxima instancia en la materia, tiene metas con mecanismos que permiten su cumplimiento establecidas en tres ejes programáticos: el poder popular con políticas y lineamientos estratégicos; derechos y libertades para el buen vivir determinados en la Constitución; y, la transformación económica y productiva. En sí el plan tiene 12 objetivos, 93 metas, 11 políticas, 1095 lineamientos estratégicos.

Además, se menciona, pretende auspiciar la igualdad, cohesión, inclusión y equidad social y territorial, en la diversidad; así como mejorar la calidad de vida de la población, fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía; construir espacios de encuentro común y fortalecer la seguridad integral en estricto respeto a los derechos humanos, así como garantizar los derechos de la naturaleza y promover la sostenibilidad territorial y global. Se busca con esto favorecer el trabajo digno en todas sus formas; impulsar la matriz productiva, profundizar la inserción estratégica en el mundo y la integración latinoamericana.

Por su relevancia en el campo de la educación y su implicación en la formación de los docentes se hace referencia al objetivo 2 “Mejorar las capacidades y potencialidades de la población”, según se señala en el Plan del Buen vivir, el cumplimiento de este objetivo demanda de acciones armónicas e integrales en cada ámbito. Mediante la atención adecuada y oportuna de la salud, se garantiza la disponibilidad de la máxima energía vital; a través de la cultura se define el sistema de creencias y valores; el deporte constituye un soporte importante de la socialización, en el marco de la educación, la salud y, en general, de la acción individual y colectiva.

La educación, entendida como formación y capacitación en distintos niveles y ciclos, es fundamental para fortalecer y diversificar las capacidades y potencialidades individuales y sociales, y promover una ciudadanía participativa y crítica.

Desde esta perspectiva, el Buen Vivir está presente en la educación ecuatoriana como principio rector del sistema educativo, y como columna vertebral de los ejes transversales que forman parte de la formación en valores. La educación, sin lugar a dudas, es un componente determinante del Buen Vivir, no se puede aspirar a una buena calidad de vida desprovista de una educación que garantice en los ciudadanos el desarrollo de habilidades de pensamiento, de reflexión, de creatividad, de capacidad crítica, potencialidades y talentos que propicien la igualdad de oportunidades para todas las personas.

Los ejes transversales constituyen grandes temáticas que deben ser atendidas en toda la proyección curricular, con actividades deliberadamente planificadas que busquen el desarrollo de competencias y habilidades de vida en los estudiantes. Pero, para esto, es necesario que los docentes, también cuenten con las competencias necesarias para orientar estos procesos.

Es necesario atender tanto al profesorado joven como al profesorado de más edad, que si bien tienen muchos años de experiencia, necesitan de manera urgente una innovación, para ejercer en un mundo en acelerado proceso de cambio en el que sus conocimientos iniciales se convierten pronto en obsoletos si no se actualizan de manera constante, la experiencia es importante, sin embargo, las costumbres, métodos y didácticas del pasado, no sirven para orientar los procesos de aprendizaje en un mundo como el actual.

Por esta razón, urge la necesidad de ayudar a los docentes a estar a la altura de estos retos, demandados por las nuevas reformas educativas, por las normativas legales, por las nuevas dimensiones de la sociedad, mejorando cualitativamente su formación y buscando compensar, a veces, su insuficiente formación inicial.

El Plan Nacional del Buen Vivir pretende operar como un instrumento para orientar la ruta de una nueva estrategia de desarrollo, que permita al país lograr un escenario deseado, próspero, equitativo e incluyente; determina la optimización inteligente de los recursos con reformas políticas y administrativas claras y, está abierto al cambio y enriquecimiento mediante mecanismos de participación y veedurías ciudadanas.

Se aspira que las estrategias se cumplan a cabalidad por el bienestar del país, cumpliendo paso a paso con todos los indicadores propuestos para cada objetivo establecido y de manera satisfactoria se logre el ansiado Buen Vivir para todos/as y cada uno de los ecuatorianos/as.

1.2.2. Análisis de la persona.

1.2.2.1. Formación profesional.

En el Ecuador se están llevando a la práctica importantes transformaciones en el sistema educativo, con el objetivo de mejorar la calidad de la formación de los docentes y aumentar el indicativo de éxito escolar en los estudiantes.

Vezub (2005) citado por Marcelo y Vaillant (2009) señala que los sistemas escolares actuales inmersos en la modernidad del siglo XXI, conservan una huella de su origen, la centralidad del docente, el maestro como tecnología y recurso educativo insustituible. Lamentablemente, esta situación no advierte un cambio en corto plazo a pesar del avance de las Nuevas Tecnologías y de las predicciones sobre las escuelas que aprenden o escuelas del futuro.

La formación del profesorado es un aspecto que debe ser concebido como fundamental en la construcción del currículo, más aún en la actualidad, época en la que las demandas de la sociedad son cada vez más exigentes. Al respecto Torres (2007) precisa que las reformas en las estructuras de lo que se debe enseñar no tienen verdadera significación, si se hallan desvinculadas de lo que el profesor debe conocer y de la dignificación de su trabajo, añade que estas modificaciones por más bien intencionadas y fundamentadas que sean, se quedarán sin trascendencia.

La actitud de los docentes para aprender y reaprender posibilitará la verdadera innovación en educación. De esto se derivan dos conceptos fundamentales que son la profesionalización docente y el desempeño profesional de la docencia; según la misma autora, el primero tiene que ver con las decisiones políticas, sociales y formativas que integran la profesión docente, su valor social e intelectual, lo cual se refleja en variables como el salario, conocimientos y competencias para el acceso a la profesión, contextos profesionales y condiciones de trabajo, en tanto que, el desempeño profesional se relaciona con la calidad del quehacer y prácticas docentes, mismas que pueden ser valoradas de acuerdo con determinados estándares que de cumplirse a satisfacción serían evidencia de un buen desempeño.

Con certeza, la calidad de educación evidencia la mala preparación de los docentes y la poca valoración que la sociedad ecuatoriana otorga a la función que desempeñan. Las bajísimas calificaciones que los profesores obtienen al rendir pruebas para ocupar nuevas plazas revela la situación crítica de su formación.

Ante esta realidad se debe reconocer que el Gobierno se ha preocupado por trazar y llevar a la práctica mecanismos conducentes a mejorar esta situación, a través de la creación de incentivos para el mejoramiento docente, premios a la excelencia, revisión de las remuneraciones, aplicación de un sistema de evaluación del desempeño de los profesores/as, para identificar problemáticas y emprender acciones correctivas ejecutando programas eficaces de mejoramiento docente.

Es importante que en las Facultades o Institutos Pedagógicos de formación docente se maneje metodologías activas y se sintonice con los nuevos paradigmas o modelos pedagógicos, en los cuales la creatividad, la construcción del conocimiento, el interaprendizaje, el pensamiento crítico, la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo, la investigación están presentes. Evitar el conocimiento fragmentado de disciplinas por cuanto esto puede tener repercusiones poco favorables en la formación del docente y por ende en la formación de los estudiantes.

Para revalorizar la profesión docente el Gobierno debería crear incentivos, no solo por el desempeño, sino también ayudas para captar, para estimular a los mejores talentos a seguir la carrera de la docencia, generalmente siguen la carrera del magisterio aquellos bachilleres que no han sido aceptados en otras facultades. Es lamentable esta situación, pero es real, urge delinear procesos, políticas para contrarrestar este hecho y conseguir valorar la profesión de educador.

Los profesores por su parte deben estar dispuestos a aprovechar toda posibilidad de actualización e innovación pedagógica, no resistiéndose al cambio, a los procesos formativos diferentes a los de la profesión o asignatura, desarrollando estrategias de autoformación.

El Bachillerato General Unificado, por ejemplo, es una muy buena razón para emprender acciones de capacitación, no se puede dar lo que no se tiene, ni propugnar un cambio manteniéndose estáticos ante nuevas demandas, la actitud proactiva y flexible marcará la diferencia, unido al deseo de superación personal por amor y vocación a la profesión.

1.2.2.1.1. *Formación inicial.*

Una sociedad logra su prestigio y éxito cuando, entre otros factores, el nivel de educación y de formación que poseen los integrantes favorece su desarrollo, innovación y emprendimiento. Al respecto la realidad en educación y de los profesionales en este ámbito, en nuestro país y en muchos otros, refleja un panorama con resultados poco alentadores, cabe reflexionar sobre ¿qué estrategias o acciones se deberían promover para mejorar la

calidad de las competencias profesionales de los egresados/as de las facultades de pedagogía? más aún cuando en sus manos está la formación de la niñez y juventud de un país.

Necesariamente, uno de los puntos de partida es revisar la formación de los futuros docentes, enfatizando y mejorando su formación inicial. Marcelo y Vaillant (2009) señalan que un reciente informe de la OCDE (2005) afirma que:

las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores. Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida para los docentes implica para la mayoría de los países una atención más destacada a ofrecer apoyo a los profesores en sus primeros años de enseñanza, y en proporcionarles incentivos y recursos para su desarrollo profesional continuo. (p.48).

No cabe duda que la formación inicial es el punto de partida al desarrollo profesional continuo, claro está, siempre que sea enriquecedora, gratificante, y sobre todo de calidad. Lamentablemente, al menos en nuestro país, resulta poco atractiva la oferta para atraer a los mejores candidatos, se opta por esta carrera como una última opción.

De esta realidad emerge la necesidad de una atinada reflexión sobre una nueva visión filosófica, la pertinencia social, la organización del currículo, los aspectos evolutivos del proceso de aprender a enseñar, las metodologías aplicadas, la vinculación con el entorno globalizado, entre otras variables.

Bar (1999) señala que por educación inicial se entiende la primera demanda de preparación para la función en la cual se trabajan los contenidos básicos que conceden la respectiva acreditación para la práctica profesional docente, propicia el desarrollo de habilidades y competencias inherentes al ejercicio profesional en los diferentes niveles del sistema educativo, constituyéndose en el primer punto de acceso a la formación profesional continua.

Al respecto Marcelo y Vaillant (2009) son de la opinión que la oferta disponible no permite atraer a los mejores candidatos, que las investigaciones a lo largo de los últimos años tanto para los países de la OCDE como para América Latina, evidencian que la formación inicial ha tenido más bien resultados mediocres, a pesar de que las reformas educativas le otorgan gran relevancia. En nuestro país esta realidad también se repite, es común el bajo prestigio de la carrera, un pensum anquilosado en el pasado, predominancia de metodologías

centradas en la exposición oral, pasantías no monitoreadas de manera efectiva, descuido en el abordaje de estrategias que favorezcan la atención a clases multiculturales o a estudiantes socialmente desfavorecidos, entre otros aspectos.

Hernández y Hernández (2009) refieren que la sesión de la Conferencia Internacional de Educación (1998), acerca del rol de los docentes en un mundo en proceso cambio, resalta orientaciones y problemas que deberían resolverse como también cuáles serían los requerimientos, en las próximas décadas para el sector educativo, precisando aspectos como los siguientes, se cita los más importantes:

1. Reclutamiento de los docentes: Atraer jóvenes más competentes para ejercer la profesión docente.
2. Formación inicial: Mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora, creativa y productiva.
3. Participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación: autonomía y responsabilidad.
4. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación al servicio del mejoramiento del personal y la calidad de la educación.
5. La promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar la situación laboral de los docentes.
6. La colaboración de entes regionales e internacionales como instrumento para promover la movilidad y la competencia de los docentes ante los retos del siglo XXI.

Esta visión plantea una nueva dinámica de formación y preparación de los docentes en su etapa inicial, decisiva para configurar su identidad profesional, valiosa oportunidad para gestar docentes apasionados por la enseñanza y comprometidos con la transformación social, para esto se considera prioritario una estrecha vinculación entre la educación inicial y la continua, estableciendo áreas de interacción en su filosofía y perspectiva, consolidando procesos que busquen alimentar las prácticas educativas desde visiones innovadoras y dinámicas que respondan al cambio social y, que de manera consistente se formulen nuevos desafíos sin rehuir la responsabilidad que impele este nuevo escenario.

1.2.2.1.2. Formación profesional docente.

La educación para ir a la par de la sociedad y poder enfrentar los nuevos contextos y realidades debe partir de una profunda renovación de las estructuras académicas mentales. Hernández y Hernández (2009) expresan que “el cambio de los métodos docentes es una exigencia impuesta por la naturaleza del conocimiento contemporáneo, cuyo crecimiento

exponencial, multidisciplinariedad e internacionalización, es concomitante de su rápida obsolescencia”.

Al respecto Vezub (2005), citado por Marcello y Vaillant (2009) refiere que es necesario investigar y analizar los enfoques actuales de formación y desarrollo profesional docente, identificando tanto la visión que la sociedad y los profesionales de la educación tienen. Asimismo, es prioritario analizar las variables que contribuyen a la construcción de la identidad del docente durante los procesos formativos.

Algunas investigaciones, revistas educativas e informes sobre educación, reflejan el retraso significativo de la educación y de la formación de los docentes, a nivel de Latino América y de otros países del mundo, a pesar del evidente interés de los gobiernos por mejorar esta realidad mediante políticas y acciones orientadas a la capacitación y fortalecimiento profesional. Cabe entonces reflexionar sobre qué determina esta situación?, ¿qué tipo de formación docente requieren los profesores del siglo XXI?, ¿realmente se les está preparando en lo que necesitan?, éstas y otras interrogantes permitirán clarificar el panorama y establecer objetivos estratégicos que conduzcan a generar nuevos escenarios para los sistemas educativos.

El desarrollo profesional es definido como “oportunidades de aprendizaje que promueven en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permiten mejorar su práctica” (Bredeson como se citó en Marcelo y Vaillant, 2009, p.76). Bajo esta óptica insta a los docentes a transferir los nuevos aprendizajes a situaciones de prácticas pedagógicas, de tal manera que den soporte a los procesos de clase, esto será posible si se mira desde otra óptica la formación docente, si se la concibe como un proceso de profesionalización.

Ávalos, Diker y Terige, Marcelo García, entre otros, citados por Vezub (2005) identifican una serie de problemas en las políticas y enfoques de desarrollo profesional que se han llevado a cabo en distintos países del mundo. Por su importancia se precisan los siguientes:

1. Existe una baja articulación de acciones, organismos e instituciones oferentes de capacitación tanto del sector público como entre éste y el sector privado.
2. Escasa continuidad de programas y políticas de capacitación docente y desarticulación entre éstos y las políticas de la formación docente inicial.
3. Inadecuación del diagnóstico de necesidades para la formulación de políticas y acciones de capacitación más ajustadas a problemas y características de los destinatarios.
4. Lo anteriormente mencionado, determina la homogeneización de la oferta de capacitación, la que a decir verdad, únicamente se diferencia sólo por criterios como

nivel educativo de desempeño docente y funciones y roles (directivos, docentes). Existe en nuestro medio y otros países pocas propuestas adaptadas a colectivos profesionales más específicos, tanto en función de las etapas vitales de los profesores como contextos de actuación determinados.

5. Insuficiente monitoreo y evaluación sistemática de la calidad y pertinencia de las acciones emprendidas en los programas de perfeccionamiento ejecutados y/o en ejecución.
6. Dispositivos de formación basados en la clásica “forma escolar” que reproducen entre los capacitadores y los docentes que participan, las relaciones de poder /saber, propias del vínculo escolar tradicional.
7. Prevalece el formato curso y la capacitación orientada al individuo, al docente aislado de su contexto institucional y laboral.
8. Cursos de corta duración, que pronto son olvidados o considerados como estrategia para subir de escalafón docente y no como oportunidad de aprender para incidir en la calidad de la educación.

Coincidiendo con estos planteamientos María Inés Vollmer, Subsecretaria de Equidad y Calidad del Ministerio de Educación de Argentina, en su ponencia presentada con motivo del V Foro Latinoamericano de Educación (Metas educativas 2021), señala:

Las políticas que orientan los planes de formación continua deben contemplar tres demandas: las exigencias, las necesidades y las prioridades del sistema educativo, las cuales provienen de las instituciones, de los proyectos o de las características de comunidades educativas particulares y de las inquietudes personales de los docentes en un área o problema educativo.

Este criterio resalta la importancia de involucrar a los docentes, protagonistas del hecho educativo, en el diseño de propuestas de formación, quien más que ellos conocen la realidad, sus fortalezcas y debilidades. Por ejemplo, el nuevo Bachillerato General Unificado, que lleva implícito una idea de cambio y de mejora, es una valiosa oportunidad para propiciar debates, encuentros entre docentes y a partir de esas ideas diseñar cursos de formación que apunten a fortalecer el desempeño profesional de los profesores de bachillerato del país, la mayoría de ellos, especialmente en las instituciones particulares, carecen de una formación pedagógica, son expertos en su área de especialidad pero desconocen aspectos didácticos, estrategias metodológicas, psicopedagógicas que deben ser contemplados al momento de impartir aprendizajes significativos.

Desde esta perspectiva es urgente adoptar nuevas políticas para que el desarrollo profesional docente genere y asegure el progreso de nuevas competencias que los profesores van a necesitar a lo largo de su trayectoria profesional y propiciar estrategias de formación coherentes con las problemáticas detectadas y, que respondan de manera efectiva y eficaz a la situación y realidad de cada institución, de cada país, buscando en todo momento estándares profesionales de calidad.

La concepción sobre la enseñanza y su práctica debe cambiar y ajustar los programas de capacitación a estas nuevas perspectivas. La creación en el país de la Universidad para la formación de educadores es una excelente estrategia siempre y cuando sus docentes tengan competencias que garanticen procesos exitosos y su currículo esté enmarcado en las nuevas demandas.

1.2.2.1.3. Formación técnica.

Definir el perfil de los nuevos docentes considerando perspectivas de diferentes actores sociales, sin descuidar las necesidades de formación que perciben los propios profesores permitirá adoptar medidas reflexivas y coherentes con visión integral.

Según la investigación realizada por Portilla (2002) en relación con las habilidades que debe poseer un profesor para que realice una práctica que responda a las exigencias contemporáneas de la enseñanza-aprendizaje, se resaltan las siguientes:

- Necesidad de aprender “*a hacer saber*”, es decir, el enseñar a aprender es la habilidad que recobra mayor relevancia en los tiempos actuales, en los cuales el conocimiento, que se ha expresado, es abundante y dinámico.
- Habilidades que les permita contextualizar y adaptarse a los cambios, para dar paso a las innovaciones, a la construcción y reconstrucción de conocimiento, a generar actitudes y aptitudes para enfrentar los movimientos constantes en la sociedad. Se considera que muy pocos docentes atribuyen una verdadera importancia a estas habilidades, lo que genera un accionar rutinario, tradicional y pobre en invención y creatividad.
- Formación en capacidad de análisis, reflexión, crítica y construcción. Según esta autora es evidente que para alcanzar una actitud crítica es necesario formarse a través de parámetros reflexivos que determinen la existencia de docentes racionales capaces de tomar decisiones, introducir innovaciones y responsabilizarse de sus actos.

Otras investigaciones como la efectuada por Martina Pérez Serrano, Catedrática de la Universidad Autónoma de Madrid, centran su atención en la formación del profesorado de

los niveles no universitarios, debido a los complejos y profundos cambios que se están produciendo en las sociedades modernas, resaltando como fundamental, del análisis efectuado, que los docentes demandan de forma generalizada más formación científica y práctica con el fin de poder responder a sus requerimientos sentidos.

Algunas de las percepciones y necesidades sentidas por los docentes según los resultados de esta investigación son las siguientes:

- Demandan más formación en la función del maestro como tutor en educación primaria y especialmente en secundaria.
- Adquisición de estrategias y técnicas de actuación docente: Observación, entrevistas, hábitos de trabajo.
- En aprender a diseñar, elaborar proyectos educativos y programaciones adecuadamente contextualizadas y coordinadas.
- Saber manejar con solvencia y en el momento idóneo las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje.
- Adquisición de estrategias de investigación en el aula, y diseño de proyectos de investigación en general.
- Más trabajo en equipo y cooperación entre los profesores.

El informe de Delors (1996) citado por Torres (2009) incluye numerosas sugerencias sencillas pero innovadoras para la formación docente que pueden impactar en la renovación y experimentación curricular y pedagógica, propone, entre otras cosas, alternar la formación dentro y fuera del sistema escolar con períodos de descanso; reunir a los docentes con profesionales de otros campos, a los nuevos docentes con docentes experimentados y con investigadores que trabajan en sus ámbitos respectivos; movilidad entre la profesión docente y otras profesiones por períodos limitados; alternancia entre estudio y trabajo; incluido el trabajo en el sector económico a fin de acercar entre sí saber y técnica, entre otros aspectos.

Las nuevas tecnologías exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones y también, demandan nuevas pedagogías y nuevos planteamientos en la formación profesional. Es imprescindible lograr la integración de las TIC en los procesos didácticos, los docentes deben estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, compatible con metodologías socio-constructivistas, fomentando clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo.

Esta forma de concebir la educación requiere adquirir un conjunto diferente de competencias para manejar la clase. Hoy en día no se puede concebir a un docente que no posea las competencias y recursos necesarios en materia de TIC y que pueda enseñar de manera satisfactoria las asignaturas, de ahí que todos los programas de formación profesional deben incluir en la capacitación docente experiencias enriquecidas con las NTIC, las prácticas educativas tradicionales coartan posibilidades inimaginables para asimilar conceptos, para interactuar en comunidades de aprendizaje, para favorecer la inserción de los estudiantes a mercados laborales muy distintos a los de épocas pasadas.

Al respecto los Estándares de Competencias en TIC para docentes propuestos por la UNESCO (2008), señalan:

Los programas de formación de docentes deberían coordinar las competencias profesionales del profesorado, cada vez más complejas, haciendo uso generalizado de las TIC para apoyar a los estudiantes que crean productos de conocimiento y que están dedicados a planificar y gestionar sus propios objetivos y actividades. Esto debe realizarse en una escuela que, de por sí, sea una organización que aprende y mejora continuamente. (GestióPolis, 2011).

Esta reflexión permite percibir los desafíos de los sistemas educativos y los ajustes que podrían llevarse a cabo para fortalecer y actualizar las competencias de los profesionales de la educación. Además, un aspecto importante que deben considerar las instituciones educativas es buscar la asistencia técnica para reorientar sus currículos y para diseñar sus planes de capacitación docente, especialmente aquellas que no cuentan con el aval profesional para hacerlo. Una buena estrategia podría ser establecer alianzas con Centros de Educación Superior, éstos podrían orientar los procesos y transferir competencias en los ámbitos que fueren necesarios, con la ventaja de que se conseguiría una mejor articulación entre estos dos niveles y favorecería procedimientos de monitoreo y evaluación.

1.2.2.2. Formación continua.

La formación continua puede ser considerada como un proceso clave en la profesionalización de los docentes, atiende a través de la oferta de cursos los requerimientos de los profesionales de la educación e incrementa su satisfacción en su praxis pedagógica, a través de la gestión del conocimiento orientando el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas.

Tener una mirada reflexiva sobre los procesos educativos, sobre la necesidad prioritaria de mejorar y elevar los niveles de calidad de la educación con un enfoque de mejora continua,

con certeza favorecerá el cumplimiento de los fines y objetivos trazados por el Ministerio de Educación en nuestro país.

Todo proceso de evaluación debe alentar la motivación para un mejoramiento continuo, se debe buscar que la educación tenga un rol protagónico y encuentre su verdadera posición en el mundo globalizado, en la época actual y sus demandas, urge elevar los estándares, el actual sistema educativo fue concebido en una época diferente, en la que la fuerza del poder no era el conocimiento.

La calidad surge como resultado de la interacción permanente de un conjunto de elementos en una organización. Al hablar de sistema, necesariamente confluyen una serie de factores o variables que son parte de un mismo engranaje; la estructura organizacional, conjuntamente con la planificación, los procesos, los recursos, las políticas que debidamente consideradas buscan alcanzar los objetivos de la organización, en este caso de una institución educativa. La gestión de la calidad es holística, demanda un proceso participativo que genera una mejora en la gestión institucional cuando es evidente un compromiso individual y colectivo.

En este contexto los docentes:

Necesitan de nuevos conocimientos y habilidades, de un cambio de actitud y una asunción de los valores educativos inclusivos, para desempeñarse en un nuevo rol, lo cual requiere, procesos de capacitación, pero también de una práctica educativa reflexiva y en equipo (Yadarola, 2007, como se citó en Moliner, L y Castellón, C).

Al respecto se puede añadir que esta formación debe partir de una objetiva evaluación de los conocimientos y experiencias que tienen los docentes, propiciar un proceso sistémico de recogida de la información, misma que debe ser valorada y orientada hacia la toma de decisiones que redunden en la mejora de la práctica docente, es decir, propicien la formación continua del profesorado en servicio, la cual tiene una duración permanente, al menos mientras se ejerza la profesión.

La formación continua, “es un proceso permanente de adquisición, de estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente” (Lella, 1999 como se citó en Moliner, L y Castellón, C).

Sotomayor (2011) refiere que la formación continua docente es como un proceso permanente de disposición personal y crecimiento de las competencias para la enseñanza,

desde el inicio hasta el final de su carrera profesional, con el fin de impactar el desarrollo integral y el aprendizaje de todos los estudiantes. En este punto se debe reflexionar ¿se está realmente impactando positivamente en la formación de los estudiantes?, ¿son útiles y eficaces todos los procesos formativos orientados a los docentes?, ¿podemos estar tranquilos con los resultados de las evaluaciones realizadas a docentes y estudiantes?. Las respuestas a estas interrogantes necesariamente involucran toma de decisiones radicales y estructurales en bien de la educación.

A nivel internacional se observan algunas tendencias de lo que sería deseable en los programas de formación continua: primero, se da importancia a la formación centrada en las didácticas de las asignaturas para fortalecer la enseñanza. Segundo, se otorga cada vez más importancia a modalidades de formación que integran la teoría y la práctica, es decir, que buscan e indagan soluciones a problemáticas complejas. Tercero, se reconoce la eficacia de estrategias de formación continua basadas en el aprendizaje entre pares o en “*comunidades prácticas*” (Ávalos y Montesinos, como se citó en Sotomayor, 2011).

Coincidiendo con lo anteriormente mencionado la Organización del Bachillerato Internacional señala que “se debe conjugar las ideas e imaginación de educadores de diversos países y culturas, compartir ejemplos de las mejores prácticas, así como explorar y exponer la inspiración y la creatividad en educación”.

El compromiso de cada profesional de la educación debe ser mantener una actitud de continuo aprendizaje, siendo creativos en las prácticas de enseñanza, asegurando que las innovaciones no se centren únicamente en la tecnología sino también en las amplias necesidades pedagógicas de los estudiantes, adaptando y organizando las metodologías de manera inteligente, dando identidad a cada centro escolar, ideando proyectos interesantes y pertinentes que fomenten la investigación, la cooperación y formación permanente.

El Ministerio de Educación debe tener un involucramiento más directo con los colegios evitando la imposición de cursos masivos, a veces, no relacionados con las verdaderas necesidades de los principales protagonistas, los profesores/as.

Además, es importante también involucrar a los docentes de las instituciones particulares en procesos de formación y en todos los espacios en los cuales se analicen, debatan o reflexionen en relación con aspectos inherentes a políticas, reformas o las prácticas educativas. Lograr una sinergia y un compartir de experiencias entre docentes de instituciones fiscales y particulares contribuirá a un mejor desarrollo profesional y, por lo

tanto, en resultados educativos más satisfactorios para los estudiantes y a nivel de país; es momento de llegar a acuerdos y consensuar criterios.

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

Se considera que debería existir una relación directa entre formación permanente y mejora de los procesos de aprendizaje. Lamentablemente, no siempre la experiencia muestra esta realidad. Existen situaciones donde el desarrollo profesional se ve reflejado en un cambio metodológico, en una mejor alineación a procesos de enseñanza creativos y dinámicos, pero, en otros casos, es triste reconocer que los procesos de formación necesariamente no impactan en cambios metodológicos o actitudinales de los docentes, quienes, luego de recibir la capacitación continúan haciendo lo mismo, manteniendo su zona de confort.

La formación del profesorado hace referencia a los atributos y competencias que les permite a los docentes desempeñarse como sujetos que se construyen en el ejercicio de la docencia, asumiendo un proceso permanente y continuo de desarrollo, que les conduce a la autonomía profesional.

La formación de ciudadanos del mundo responsables, competentes, emprendedores, con liderazgo de servicio, que necesita la sociedad, sólo es posible desde una adecuada profesionalización del docente, dispuesto a apropiarse de nuevas competencias y funciones. La educación como práctica social, exige a los docentes una formación integral, una potenciación de todos sus talentos, que les permita conocer, tomar en cuenta y valorar la realidad en la que operan y comprender el significado de su labor en este contexto, demanda una formación pedagógica que les facilite valorar su práctica educativa.

Si bien es cierto, que el desempeño de los docentes no es la única variable que afecta el aprendizaje de los estudiantes, que hay otros factores que se interrelacionan, sin embargo, si debe ser catalogado como uno de los trascendentes en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, al respecto hay testimonios de varios docentes en el mundo que a pesar de situaciones precarias en cuanto a recursos, han marcado la diferencia por haber impregnado su práctica profesional de creatividad, pasión e innovación, beneficiando significativamente a sus estudiantes.

Un ejemplo de lo mencionado, en América Latina y África es el Profesor Oscar Mogollón, uno de los fundadores del movimiento Escuela Nueva, en su tierra natal Colombia y promotor de metodologías que irrumpieron paradigmas pedagógicos tradicionales, Kraft (2011) refiere:

no fue un político renombrado a nivel mundial como lo fue Mandela, ni un autor superestrella en la educación como lo fue Paulo Freire, pero como practicante y visionario en el campo de la educación, es posible que este señor haya cambiado más vidas que cualquier otro educador a finales del siglo 20 (p.v).

Sería ideal que testimonios como éste generen reflexión, sean motivo de inspiración para muchos docentes que anhelan mejores días para su país y para el mundo en general, considerando que el principal cambio debe partir de uno mismo. Las nuevas tecnologías son importantes, pero la formación de los estudiantes, como seres integrales solo es posible con la acción y presencia de docentes valientes, resilientes, comprometidos con su misión de formar.

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

Miranda (2011) refiere que al revisar las reformas educativas emprendidas en todo el mundo en los últimos decenios, se constata que han tenido éxito las que se orientan en una mejora del profesorado y han fracasado las demás. También considera que la profesión docente se ha hecho cada vez más amplia y más compleja debido a que está inmersa en una sociedad de aprendizaje continuo que da al sistema educativo un protagonismo aún mayor que el que ha tenido en otras épocas. Este catedrático español de bachillerato propicia reflexión sobre tres aspectos que deberían ser considerados en la formación de los docentes:

1. Considera que durante años se pensó que la introducción masiva de las nuevas tecnologías en el aula reduciría la labor docente a una especie de asesoramiento y vigilancia. Cada estudiante aprendería a solas con su ordenador, diseñando sus propios programas, a la velocidad elegida por él en función de sus intereses y capacidades. Precisa que esto puede ser en el campo cognitivo, pero la educación es mucho más, es formación integral, que debe atender todas las dimensiones de la personalidad de los educandos, la educación es instrucción más formación del carácter. El aprendizaje de la convivencia, la educación ética, la resolución de algunos problemas emocionales que claramente influyen en el aprendizaje, la solidaridad y la cooperación forman parte también del cometido de la docencia y hacen más necesaria que nunca la presencia y acción del profesor.

Para cumplir a satisfacción con estos requerimientos los docentes necesitan desarrollar competencias tutoriales, conocer sobre la psicología de la edad, manejo de dinámicas grupales, competencias para favorecer la resolución de conflictos y la orientación sobre educación audiovisual, es decir, iniciarse en disciplinas nuevas, sin descuidar la

informática y manejo de nuevas tecnologías. Al respecto cabe señalar, que especialmente los docentes de bachillerato, centran su atención en el desarrollo de los contenidos programáticos de su asignatura descuidando otros aspectos fundamentales para la formación, en unos casos por falta de preparación y, en otros, por privilegiar el enfoque academicista, bajo el criterio de que el cumplimiento de la programación y abordaje de contenidos es lo más importante

2. Se ha acabado el tiempo del profesor aislado. Es el centro educativo el que educa y los docentes deben, por lo tanto, ser expertos en colaboración. En primer lugar con los otros profesores, el equipo docente es el primer agente educativo. En segundo lugar, con las familias. Por último, con el resto de agentes sociales, los docentes según refiere este autor deben ejercer una pedagogía social, saber explicar lo que hacen y sensibilizar a la sociedad acerca de la importancia de la educación. Si se concibe a la educación como un proceso eminentemente comunicacional, resulta fácil comprender por qué las TIC, a través de sus múltiples, creativas e interesantes aplicaciones, entre éstas, el trabajo colaborativo a través de la red, podrían tener un papel innovador en el campo de la educación.

Es responsabilidad del gobierno ejecutar a gran escala como uno de sus objetivos estratégicos la incorporación de las nuevas tecnologías en todos los niveles escolares; la calidad, relevancia y excelencia de la educación deben convertirse en sus prioridades. Se tiene como referente a Corea del Sur, país con una de las economías emergentes mejor posicionadas a nivel mundial, y con un sistema educativo entre los más eficaces del mundo, en gran parte determinado por la integración de las tecnologías de la información al sistema educacional (mayores oportunidades de capacitación a los docentes, presencia de las tecnologías en las salas de clase, establecimiento de un centro de intercambio de informaciones, dotación de un computador personal a cada docente, libros electrónicos, entre otros), son medidas dignas de imitar.

3. El sistema educativo ha sido siempre transmisor de la cultura su tarea ha consistido en reproducir lo que había. La creación se hacía fuera de la escuela. En los momentos actuales se presenta a los docentes un reto inaudito denominado por Miranda (2011) “la nueva frontera educativa”. Menciona que son los docentes quienes deben de manera creativa integrar tanto saber y para ello deben prepararse de manera reflexiva y bien fundamentada, asimilando una pedagogía nueva basada en la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Al respecto, Chavarría (2011) refiere que el perfeccionamiento profesional del profesor ha de abarcar dos vertientes el ser y el saber/hacer. El ser

buscará una sólida formación axiológica, por su parte el saber/hacer habrá de enfocarse en la actualización de saberes, el aprovechamiento de recursos, en la capacitación didáctica actualizada y alineada a metodologías socio-cognitivas.

Desde esta concepción de formación integral, la formación docente puede percibirse como un proceso en el que se articulan experiencias de enseñanza y de aprendizaje, donde la práctica docente se concibe en un doble sentido: “como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación de la profesión docente, como iniciarse, perfeccionarse o actualizarse en la práctica de enseñar”(Gorodokin, 2005 como se citó en Feo, 2011).

De lo anotado se evidencia muchas coincidencias, los docentes deben prepararse para hacer frente a estas nuevas realidades derivadas de un nuevo paradigma de sociedad y de educación al respecto Inés Aguerrondo, experta en reformas educativas señala “América Latina no tiene futuro sin otra educación que revise ciento por ciento los supuestos, los modelos y los procesos”.

De hecho, hay que plantearse retos a corto, mediano y largo plazo, pero siempre teniendo presente que cada día se puede mejorar si se asume la autoevaluación como oportunidad de crecimiento profesional.

1.2.2.5. Características de un buen docente.

Responder acerca de qué caracteriza a buen docente, no es fácil, especialmente en el contexto actual en donde la transformación educativa debe marcar como prioritario la transformación en la formación de los docentes. Sin embargo, si se puede reflexionar sobre las cualidades que distinguieron a aquellos docentes que con su accionar y con su forma de ser fueron capaces de trascender y dejar una huella en la vida de los demás. Con certeza fueron esos profesores/as apasionados por la enseñanza, los que con escucha empática se aproximaron a sus estudiantes para orientarles y apoyarles, aquellos que día a día renovaron en sus alumnos/as el entusiasmo por aprender e indagar, que fueron creativos en sus metodologías, que potenciaron habilidades de pensamiento, de análisis y reflexión, que vivieron día a día su pasión por enseñar y aprender, es decir, se convirtieron en palabras de Covey (2009) en personas de transición.

Es urgente aceptar que el rol del docente se ha transformado y, que como bien lo precisa Martínez (2010), el mejor legado que puede dejar a sus alumnos no es lo que sabe sino asegurarse de enseñarles a aprender. Esto es posible si se tiene desafíos y actividades por

resolver antes que contenidos que memorizar, dejando de actuar creyendo que toda enseñanza se convierte en aprendizaje.

Chavarría (2011) hace referencia que en la actividad docente, la ciencia, la experiencia y la propia personalidad se entrelazan para dar vida al proceso de enseñanza – aprendizaje; por tanto, la solidez académica, la habilidad didáctica y la ética profesionales se constituyen en factores determinantes, clave del éxito en la labor de un docente.

Para tener criterios valederos sobre los rasgos que caracterizan a un docente eficaz, a lo largo del tiempo se han llevado a cabo investigaciones para identificar las características que tienen un efecto positivo en el desempeño docente, se señalan las siguientes: la formación y certificación; la capacitación en micro-enseñanza, simulaciones, juegos de rol, estudios de casos; la responsabilidad y la estabilidad emocional; y el método descubrir – investigar (Ávalos y Haddad 1981, como se citó en Marcelo y Vaillant, 2011).

Estudios posteriores permitieron identificar las características de aquellos profesores que obtenían buenos resultados en los estudiantes, se cita las más destacadas: se trata de docentes comprometidos con su labor, que manifiestan amor por niños y adolescentes, con conocimientos pedagógicos adecuados, que utilizan diferentes modelos de enseñanza, que colaboran con sus colegas y reflexionan sobre su práctica, que tienen habilidades intelectuales y competencias didácticas, que evidencian poseer un dominio de los contenidos, que se identifican con su profesión y que tienen sutileza para percibir las condiciones en las que se desenvuelven los estudiantes y reaccionan a ellas. (Vaillant y Rossel, 2006 como se citó en Marcelo y Vaillant, 2011, p.55). Estos mismos autores refieren a Burnett y Meacham (2002), quienes analizaron el punto de vista de los estudiantes, que tienden a resaltar las muestras afectivas de los docentes tales como calidez, justicia, flexibilidad y claridad.

Hunt (2008) citado también en Marcelo y Vaillant (2011) concluye señalando que es importante que la calidad y las cualidades de los buenos docentes se definan a nivel de la escuela y de la comunidad, no sólo a los niveles locales y nacionales, y agrega que parecería que cinco características se repiten en los docentes que obtienen aprendizajes en sus estudiantes. Se trata de docentes que:

- Están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje.
- Conocen las materias que enseñan y saben cómo enseñarlas.
- Son responsables de la gestión y monitoreo del aprendizaje estudiantil.
- Piensan sistemáticamente acerca de sus prácticas y aprenden de la experiencia.

- Son integrantes de comunidades de aprendizaje (p.56).

En América Latina han existido esfuerzos en los últimos años por definir la docencia efectiva, el Ministerio de Educación de Ecuador también demuestra un claro interés en este aspecto, mediante la evaluación de docentes y su adecuación o no los estándares establecidos se busca reconocer su gestión con estímulos económicos y de desarrollo profesional. Chile está considerado como uno de los países que más ha insistido en la definición de estándares acerca de lo que un docente debe hacer para lograr excelentes aprendizajes.

Chavarría (2011) expone con certeza que “el verdadero educador ha de tener claro los valores que subyacen a su docencia y ha de ser fiel reflejo de ellos con el fin de hacerlos claros y apetecibles al educando” (p. 145).

Coincidiendo con esta autora se puede señalar que un verdadero maestro es el que inspira con el ejemplo, modela comportamientos y virtudes que desea imprimir en sus estudiantes y despierta el interés por aprendizajes significativos y, especialmente, avidez por aprender durante toda la vida. Un maestro eficaz es el que acompaña y promueve enseñanzas en sus estudiantes y les facilita la construcción de caminos para diseñar proyectos de vida auténticos y reflexivos; aquel que ejerce un liderazgo con firmeza empática y es coherente entre el ser y parecer, aquel que tiene expectativas altas en relación a sus alumnos, que confía en sí mismo y en sus estudiantes, evidencia entusiasmo por lo que hace y pasión por emprender nuevos desafíos.

Lo ideal sería que al ingresar a una escuela del siglo XXI se respire el ideario y fundamentos de la Escuela Activa, liderada por docentes eficaces porque propician el diálogo, el trabajo en equipo, porque su rol es de facilitadores del aprendizaje, de mediadores, cuyo objetivo principal es entusiasmar a los estudiantes a que exploren, indaguen y descubran por sí mismos las respuestas a sus preguntas y aprendan haciendo antes que escuchando, docentes que proporcionan un entorno de aprendizaje seguro donde todos los estudiantes son valorados y respetados.

1.2.2.6. Profesionalización de la enseñanza.

La educación es un ámbito del trabajo de gran transcendencia para el desarrollo personal y de la sociedad en general por lo que demanda de personas cualificadas para ejercer tan importante y delicada función. Por esta razón es imprescindible que se exija una preparación inicial muy sólida, a la vez, que el compromiso ético de una actualización permanente por parte de los profesionales de la educación.

El Gobierno Central y Gobiernos Provinciales así lo han entendido por lo que se encuentran empeñados desde hace uno años atrás en planificar y ejecutar programas de Mejoramiento de la Calidad Educativa, un ejemplo de esto es evidente en la Provincia de Azuay, según refiere el Diario Mercurio, de la Ciudad de Cuenca, en noticia publicada el 13 de agosto de 2010, señalando que los estudios de profesionalización docente se llevan a cabo mediante convenio entre el Gobierno Provincial del Azuay, el Programa de Canje de Deuda Ecuador-España y la Universidad Técnica Particular de Loja.

El proyecto se orienta considerando líneas básicas de acción como: mejoramiento curricular, capacitación docente, profesionalización docente, apoyo a las condiciones educativas e infraestructura educativa. El esquema de apoyo a la profesionalización se ha propuesto a través de becas educativas consistente en financiar el 50 por ciento de los costos que demandan los estudios a realizarse, mientras que el docente beneficiado se responsabiliza del pago del porcentaje restante.

Los nuevos desafíos docentes deben considerar como marco de referencia las investigaciones educativas actuales, los paradigmas educativos prevalecientes, como la visión que tiene la sociedad del conocimiento y de la información en relación con el acto educativo. La profesionalización docente, por lo tanto, es un elemento clave en toda sociedad que decida adaptarse a estos cambios impuestos por esta nueva época. “Pero para que ello ocurra se requiere una profesión docente formada y equipada con las capacidades necesarias para enfrentarse a estos retos” (Coolahan, 2002 como se citó en Marcelo y Vaillant, 2009, p. 39)

Se habla de profesionales de la educación en cuanto que han de actuar sobre el conjunto de la personalidad, para lograr una formación en todas sus dimensiones (Sarramona, 2000 en García L., Corbella M. y García M. 2009, p.111). Se añade además que los docentes han sufrido una evolución decisiva, que como cualquier profesión no puede basarse únicamente en unas cualidades humanas, por muy positivas que éstas sean. Se requiere una profesionalización, una clarificación de sus funciones y la incorporación del proceso tecnológico que incida en una mejor práctica educativa.

Otros autores como Zabalza y Zabalza (2012) son de la opinión que:

Si enseñar es la función que desarrollan los profesionales de la docencia cabe suponer que ése es el ámbito en cuyo dominio un buen profesor/a ha de mostrarse competente. Competencia que se adquiere, según la teoría de las profesiones, a través de una formación suficiente y acreditada (p. 82).

Coincidiendo con la reflexión de éstos expertos cabe la pregunta ¿es preciso formarse como docente para poder ejercer la docencia?, sin duda, la experiencia demuestra que no es suficiente el dominio de un determinado campo del saber sino también apropiarse de la ciencia y del arte de enseñar, para lo cual es necesario interiorizar, comprender y aplicar la teoría que la sustenta, otorgando a la profesionalización una dimensión dinámica que demanda un desarrollo permanente, para dar respuesta satisfactoria a los estándares de calidad compartidos por diferentes sociedades en materia de educación, es decir, se la debe concebir como un proceso que persigue que cada profesor/a actúe con suma responsabilidad y pertinencia en el ejercicio de su función brindando una atención integral a sus estudiantes.

Lo importante son cambios reales, que involucren disposición y actitud de los docentes para acoger procesos permanentes, continuos de profesionalización que tienen lugar a lo largo de toda la vida útil de la carrera docente y que deben surgir de la necesidad creciente del perfeccionamiento, de la investigación en el aula y el análisis y auto reflexión de la práctica diaria. Únicamente de esta manera se logrará madurez profesional matizada de innovación constante, crítica sistemática de los métodos y empeño por dar respuesta a la demanda social de educación.

Se infiere que para los autores citados la profesionalización tiene una relación directa con la investigación, con ese interés de generar nuevos conocimientos a partir de la realización sistemática de actividades intelectuales y experimentales. En el ámbito educativo la investigación favorecerá la comprensión de los problemas, su complejidad amerita que sean abordados con pensamiento renovado y de manera sistemática, para evitar estados de rezago que puede terminar afectando a la sociedad en general, misma que de manera frecuente cuestiona los resultados de la educación.

En general existen muchas perspectivas de lo que encierra la profesionalización docente, sin embargo, lo que está claro y es incuestionable es la intencionalidad hacia la búsqueda de un incremento y mejoramiento de la calidad de la educación basada en el desarrollo profesional de los docentes, evitando lo que Fernández Pérez (1988) señala como aspectos de habituación no – profesional y que tiene que ver con la anatomía de la desprofesionalización (no investigación, no reflexión y no actualización).

Los colegios de profesionales y la UNE (Unión Nacional de Educadores) deben detallar con precisión los criterios de una buena práctica profesional, explicitando lo que se espera de los profesores/as en su práctica diaria y reforzando el interés por lograr la revalorización de la profesión, mediante la publicación sistemática de las mejores prácticas y de los

compromisos logrados. Además, como bien lo plantean expertos en educación, pueden pensar en diseñar y divulgar un código deontológico que contenga una formulación clara de los compromisos y deberes profesionales propiciando de manera propositiva que todos los docentes se alineen a estos requerimientos.

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

Desde la propuesta de Zabalza y Zabalza (2012) una buena formación del profesorado debe responder de manera objetiva tanto a las características generales de un proceso de formación de profesionales docentes como a las características particulares de la etapa educativa en la que vaya a ejercerla. De acuerdo con el criterio de estos autores las condiciones más importantes de ese proceso formativo podrían ser las siguientes:

- a) Establecer una buena integración entre la formación inicial y la formación continua.
- b) Considerar que, sean cuales sean los procesos de formación que se hayan establecido y los contenidos curriculares de éstos, los futuros docentes deben ser capaces de demostrar, como mínimo las competencias siguientes:
 - Crear ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes.
 - Desarrollar relaciones constructivas con los colegas, las familias y el entorno social y cultural.
 - Dominar las técnicas de la documentación, la observación y el análisis de evidencias que les lleven a realizar investigaciones adaptadas a su contexto propiciando la generación de nuevo conocimiento.
 - Diseñar y desarrollar actividades de aprendizajes adaptadas a los estudiantes que atiendan y que cubran adecuadamente el currículo de la etapa.
 - Sentirse y asumir los compromisos propios de un profesional de la educación.
- c) Conocerse bien como persona y ser consciente de los puntos fuertes y débiles que cada uno posee en relación con el trabajo educativo con niños y jóvenes.

El desarrollo profesional docente actualmente se está orientando desde una perspectiva nueva, como una política que supera la oferta de cursos dictados por expertos tendientes a superar lagunas de la formación inicial, para darle protagonismo al propio docente, a través de la investigación educativa, que considera su saber y su experiencia, acompañando a los profesores principiantes en su proceso de inducción reconociendo que demandan formación específica para afrontar los retos de sus primeros años. El Gobierno está financiando ofertas

de postgrados en el exterior, como también posibilidades para afianzar el inglés con el propósito de que los educadores sigan consolidando su formación académica.

La función de los docentes y de su desarrollo profesional necesita transformarse al ritmo de los cambios que se están operando en nuestra sociedad y el mundo. Según refiere Marcelo y Vaillant (2009) para operar esta transformación, se requieren estrategias sistémicas de acción y no políticas parciales. Únicamente será posible cambiar el rol y el profesionalismo docente en cada uno de los niveles como parte de un cambio sistémico que involucre a todo el sistema educativo, así como a las directrices que orientan las políticas educativas.

Estos autores añaden además que un sistema sólido y eficaz de desarrollo profesional docente, es pieza clave de cualquier proyecto de cambio educativo, sin embargo, precisan que esto es insuficiente, por cuanto es baja la probabilidad de formar bien a un buen docente a partir de un mal egresado y de una mala educación secundaria.

A pesar de estas iniciativas aún falta mucho por hacer, no únicamente en nuestro país sino también en otras partes del mundo, son pocos los países que sobresalen por tener políticas de largo aliento en materia de formación profesional, debidamente planificadas, producto de un diagnóstico real de las necesidades de formación y orientadas en función de las necesidades de cada uno de los niveles que integra el sistema educativo. La literatura especializada refleja, que especialmente en los últimos años se ha dado mucho interés en fortalecer la formación de docentes universitarios, descuidándose la formación de los docentes de bachillerato, siendo un grupo de profesionales de la educación que por su formación, más bien especializada, demandan una capacitación integral coherente con las exigencias de las reformas educativas y de los jóvenes bachilleres, cuyo perfil de egreso, en general, deja mucho que desear.

La actual LOEI y su Reglamento, establece la ordenación general del Sistema Educativo Ecuatoriano, fija las características básicas del bachillerato, como etapa educativa de 3 años de duración y que da acceso a estudios superiores. Los criterios organizativos y los elementos del currículo determinan el perfil de salida de los bachilleres. Sin embargo, se considera necesario e impostergable orientar la profesionalización de los docentes de este nivel educativo, no todos son profesionales en educación, especialmente en instituciones particulares, un gran porcentaje son graduados en otras áreas lo que, no necesariamente, les acredita un buen desempeño profesional.

En todos los niveles educativos la formación permanente debe constituirse en un derecho y obligación de todo el profesorado, de forma periódica las instituciones educativas deben

realizar actividades de actualización didáctica, científica, tecnológica estableciendo alianzas, convenios que aseguren una oferta amplia y diversificada de formación a los docentes, otorgando especial interés a quienes imparten clases en bachillerato por las exigencias, competencias a desarrollar y las particularidades propias de la psicología de la edad de los estudiantes.

Es importante posicionar a las facultades de Pedagogía como uno de los mejores lugares para que los docentes aprendan y se formen junto a colegas y equipos directivos y otorgar la debida importancia a la investigación educativa, como alternativa de mejora.

1.2.3. Análisis de la tarea educativa.

1.2.3.1. La función del gestor educativo.

Las investigaciones sobre eficacia y mejoramiento escolar ponen de relieve de manera consistente la importancia del gestor educativo en la consecución de los objetivos, en el logro de la misión y visión de la organización, en el funcionamiento de las instituciones, en el éxito o fracaso de las mismas e involucramiento de éste en los procesos de mejora continua.

Fernández Díaz, Ma. J. et al. (2002) refieren que el liderazgo de la dirección es un factor determinante contemplado en todos los sistemas o modelos de calidad. Añaden que una escuela de futuro demanda nuevas formas de hacer y gestionar las instituciones educativas. En esta nueva realidad el equipo de liderazgo de un centro escolar debe romper esquemas jerárquicos de dirección y dar paso a modelos más participativos, estimular el desarrollo del conocimiento, de la investigación, involucrar a todo el personal en la toma de decisiones, para favorecer su compromiso, impulsar la innovación y, especialmente, profesionalizar la acción de gestión mediante la planificación estratégica y financiera.

En los actuales momentos el liderazgo no se concibe separado de la función directiva. Al respecto Manes (2008), señala:

...todavía se resiste el concepto de gerenciamiento por parte de los líderes directivos en las instituciones educativas. Esto se debe a que el directivo actual no sólo debe dirigir los rumbos pedagógicos, sino también incorporar las habilidades del gerenciamiento institucional (p. 58).

No cabe duda, como cualquier organización, una institución educativa, además de su rol socio-educativo, tiene también como finalidad la rentabilidad en diferentes plazos, de acuerdo con las metas fijadas por la política de la institución. Es obvia la particularidad y

especificidad de los servicios educativos que presta, pero esto no le exime de ir a la par y evolucionar en su forma de gestión al ritmo de muchas otras organizaciones que se han constituido en referentes a seguir. Lamentablemente, los centros educativos se han quedado en un debate que apenas les ha permitido avanzar de manera proactiva, persisten prácticas rutinarias y tradicionales en muchas de sus funciones, no es la excepción la función administrativa.

La tarea del gestor educativo es determinante, debe orientarse a la conducción de grupos humanos y a la implementación efectiva de las transformaciones que definen el futuro de las instituciones educativas.

Como bien lo señala Münch, et al. (2010) “la dirección es trascendental porque a través de ésta se ejecutan todas las fases de la administración, a tal grado que en muchas ocasiones se confunden administrar y dirigir” (p. 129).

Añaden además, que la dirección es vital porque:

- Es determinante en el clima organizacional y, por consecuencia, en la productividad y calidad educativa.
- Establece la comunicación necesaria para que la organización funcione.
- El éxito de las organizaciones depende de un liderazgo adecuado.

En años recientes (González, 1997, 2001) referido por González, et al. (2008) desarrolla la visión del director como líder cultural, señalando que la escuela puede ser concebida como una organización que no siempre funciona de modo racional, que al contrario, evidencia una débil articulación en cuyo contexto no es tan importante la estructura y lo explícito, sino también de manera fundamental, los significados, interpretaciones, creencias y costumbres, entre otros aspectos, que sus integrantes propician y desarrollan en ella. Enfatizando que estos atributos determinan que el mejor o peor funcionamiento de un centro escolar no depende tanto de que la organización se encuentre bien planificada o gestionada técnicamente, sino de que las personas que la integran demuestren sentido de pertenencia institucional, estén comprometidas con una idea de escuela y aúnen voluntades para ejecutarla conjuntamente, siendo esto, una cuestión cultural.

En la época actual el tema de la cultura en las organizaciones ha cobrado gran relevancia por el impacto que tiene en el cumplimiento de la misión y visión de las organizaciones, en la motivación, desempeño y vida de las personas que laboran en la misma.

No cabe duda que una institución educativa se ve influenciada por factores sociales, culturales, políticos, económicos producto del devenir de la sociedad a la que pertenece, sin embargo, al interior de cada centro se va gestando una cultura, una forma de actuar, producto de unas tradiciones, costumbres y, fundamentalmente, de un estilo de gestión, de liderazgo y una forma de ser y de relacionarse de sus integrantes.

Se define a la cultura escolar como:

Conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela, como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerza la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (Pérez Gómez, 1998, como se citó en González, M. et al. 2008, p. 170).

Según esta autora, la cultura de la escuela, condiciona de manera directa el tipo de vida que en ella se desarrolla, desde esta perspectiva es pertinente deliberar ¿se debe dejar al azar la conformación de esta cultura? ó ¿es necesario organizarse y establecer normas participadas, proyectos, fórmulas y prácticas que afiancen una cultura que facilite una convivencia armoniosa y motivadora y, por lo tanto, consiga logros de aprendizaje satisfactorios?. Se considera importante tomar en cuenta este segundo aspecto, siempre será factible mejorar la organización de la escuela, establecer un ideario, generar acuerdos, privilegiar la práctica de valores, establecer tradiciones, proyectos y programas escolares que tengan como finalidad afianzar atributos y actitudes en los miembros de la comunidad educativa.

Construir escuelas eficaces, demanda, interés y clara intencionalidad de parte de todos los protagonistas, de manera especial del gestor educativo, éste tiene la responsabilidad de idear nuevas formas de gestionar el centro, emprendiendo el camino para profesionalizar la gestión directiva con procedimientos experimentados, adaptándolos, desde luego, a la idiosincrasia de cada institución educativa, cuya razón de ser trasciende la de cualquier otra organización.

1.2.3.2. La función del docente.

Se reconoce que una institución o país que se caracteriza por ofrecer una educación de calidad, necesariamente cuenta con un equipo docente competente y muy bien preparado, esto es válido para todos los niveles educativos.

Marina (2011), docente de Bachillerato de España, en su aporte para la Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado, es de la opinión que:

la profesión docente se ha hecho cada vez más amplia y más compleja. Una sociedad heterogénea, con cambios acelerados, que basa su prosperidad en la técnica y el conocimiento, se ha convertido en realidad en una sociedad del aprendizaje continuo, lo que da al sistema educativo un protagonismo aún mayor que el que ha tenido en otras épocas (p.2).

Desde esta perspectiva el cuestionamiento fundamental sería identificar ¿qué competencias fundamentales deben desarrollar los docentes para desempeñar su función de manera exitosa?, se considera que en primer lugar es prioritario que cada profesor/a tome conciencia de que es urgente transitar por nuevas necesidades formativas, considerar otros puntos de vista, que no es suficiente con la formación inicial o el cúmulo de experiencia acumulada a través de los años, que se está ante nuevas realidades sociales, ante un nuevo tipo de estudiante, ante una sociedad impregnada de información y comunicación, que demanda de otras habilidades, de otras formas de impartir educación, que es necesario desarrollar competencias procedimentales donde la iniciativa, la capacidad de decisión, la creatividad, la comunicación asertiva, el trabajo en equipo, uso de las TIC, resolución de problemas, la evaluación y reflexión constante, juegan un papel determinante para lograr la tan anhelada calidad educativa.

Sigue en vigencia la función tradicional del profesor/a en los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo que incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados; sin embargo, pocos docentes son los interesados realmente en buscar mecanismos para fortalecer de innovación su accionar, adquirir nuevas competencias e interesarse por asumir funciones alternativas, que van más allá de solamente transmitir conocimientos, que tienen que ver con la formación de los estudiantes como seres integrales.

Se concibe a la función docente como:

Tejada (2001) refiere que la función docente está configurada en función del contexto de intervención donde opera el profesor, señalando tres niveles: sociocultural (transmisión de valores, conocimientos y formas de actuar para la conservación de la cultura), institucional (los roles del docente depende de las características de la institución) e instructivo (funciones como instructor y como organizador).

Es importante resaltar que en estas funciones el estilo del docente es determinante para favorecer procesos de aprendizaje y climas de grupo gratificantes o al contrario establecer dinámicas rutinarias y poco motivadoras. Un estilo docente totalmente autocrático, generaría clases centradas en el profesor, coartando toda posibilidad de innovación en el manejo de estrategias didácticas, en tanto que un estilo de docente participativo sería compatible con clases activas, donde el alumno sería el protagonista principal de los procesos de aprendizaje.

De lo mencionado se puede sintetizar enfatizando que lo importante es no postergar la revisión de los estilos docentes, funciones y roles que desempeñan los profesionales de la educación, que es imperante pasar de la revisión a la reflexión y acción, que es urgente asumir funciones, alternativas que permitan fortalecer la formación de los estudiantes, que evidencien por parte de cada docente el interés por el cambio, por la investigación, por el trabajo cooperativo, por la posibilidad de interactuar con el entorno, de manejar las herramientas tecnológicas como soporte de clases más dinámicas e interactivas, que irrumpen esquemas tradicionales y rutinarios de educación dando paso a clases atractivas y dinámicas.

Al profesor le corresponde ser mediador y facilitador de los aprendizajes, le corresponde diseñar deliberadamente actividades retadoras, pertinentes, contextualizadas a la edad, a los intereses, a la época en la que están interactuando sus docentes para desarrollar en ellos la avidez por nuevos aprendizajes.

Como bien lo mencionan Zabalza y Zabalza (2012) se considera clave encontrar el punto de equilibrio entre el respeto a la función docente y el deseo de dominarla, únicamente de esta manera se avizorará un futuro más alentador, lógicamente teniendo como aliados a los demás factores (institución, familia, sociedad) que también tienen su nivel de corresponsabilidad, como escenarios que interactúan.

1.2.3.3. La función del entorno familiar.

Es evidente que la institución familiar a través del tiempo ha ido sufriendo modificaciones como respuesta también a los cambios sociales, su estructura, sus funciones y organización están modificándose, esta realidad termina impactando en las instituciones escolares que se ven abocadas a afrontar situaciones cada vez más complejas derivadas de la diversidad de estructuras y dinámicas familiares, con la creciente realidad que no siempre están preparadas para actuar con pertinencia y eficacia por falta de conocimiento.

Existe coincidencia en afirmar que la familia es el marco de referencia más importante en la vida de los niños/as, es en el ambiente del hogar donde se experimentan las primeras relaciones, los lazos de afecto, el contexto que favorece la autovaloración personal al otorgar seguridad y confianza como también propiciar la configuración del carácter. Ángela Marulanda, conferencista internacional, educadora familiar, expresa que “la escuela del corazón es la familia”, esta reflexión otorga a los padres una gran responsabilidad en la educación de sus hijos/as, misma que debe estar centrada en la formación en virtudes y valores y, en el desarrollo de competencias afectivas; añade además, que los padres deben enseñar “que la felicidad no es una meta u objetivo, es un resultado de obrar bien y hacer el bien”, es decir, una de las funciones principales de la familia, además de satisfacer otro tipo de necesidades, sería buscar en todo momento y a través del ejemplo, la excelencia humana.

Educar viene del latín “ducere” que significa guiar. Lo que determina la responsabilidad que tiene la familia de conducir a sus miembros hacia el desarrollo de sus facultades, de su mente y corazón, incidiendo en su perfeccionamiento. También se conoce que el término proviene de “educere”, que significa extraer, de lo que se deduce que el entorno familiar debe propiciar el descubrimiento de capacidades y talentos procurando extraer lo mejor de cada hijo/a.

La Institución Católica del OPUS DEI define a la función familiar como “la interrelación y transformación real que se opera en la familia a través de sus relaciones o actividades sociales, así como por efecto de las mismas”. Identifica como principales funciones las siguientes: económica (presupuestos de gastos de la familia en base a sus ingresos, satisfacción de necesidades materiales); biosocial (procreación y crianza de los hijos, formación emocional); espiritual y cultural (satisfacción de las necesidades culturales de sus miembros, superación, educación).

Construir familias exitosas e hijos/as felices requiere tiempo, pensamiento, planeación y prioridades, demanda toda la energía, el talento, el deseo, la visión y la determinación que se puedan reunir para cumplir de la mejor manera posible las diferentes funciones que se le atribuye a la familia, mismas que no se limitan a atender las necesidades físicas de los hijos/as sino también, las intelectuales, sociales, morales, espirituales, entre otras, promoviendo y favoreciendo desde la infancia hasta la edad adulta su formación de carácter, su madurez y sabiduría, por estas razones, se considera, como bien lo señaló Juan Pablo II que su función es insustituible, por cuanto no puede ser usurpada ni delegada completamente “porque la relación de amor que se da entre padres e hijos es única y constituye el alma del proceso educativo” (OPOUS DEI).

Las instituciones educativas coadyuvan en la educación de niños/as y jóvenes, sin embargo, la familia ha sido, es y será la principal responsable; su legado es trascendente, por cuanto puede favorecer el desarrollo de habilidades de vida, equipar a sus integrantes de esas herramientas y valores que propicien su felicidad y contribuyan a lograr la de otros, en definitiva, se puede señalar que la familia es uno de los principales ejes de transformación social, y por qué no, el más importante.

Por todo lo señalado, fortalecer la vida familiar, repensar su función, demostrar genuino interés por generar un ambiente matizado de firmeza empática y, fundamentalmente, predicar con el ejemplo, debe constituirse en una prioridad, conscientes de que aquello que se cultiva en el ambiente familiar tiene un valor extraordinario y decisivo para el resto de la existencia, a la vez que favorece la consecución satisfactoria de los objetivos académicos.

1.2.3.4. La función del estudiante.

Los cambios que se han dado y se vienen dando de manera vertiginosa en la sociedad, han propiciado lo que se ha dado en llamar una cultura planetaria, facilitando a que las personas se expresen de una manera común, mediante los lenguajes convencionales como en el lenguaje científico e informático. Este nuevo contexto social determina que las instituciones educativas se transformen para alinearse a estas nuevas características, tanto profesores como estudiantes están llamados a responder de manera eficiente y eficaz a estos cambios.

Los centros escolares deben estar dispuestos a brindar atención a un tipo de estudiantes diferentes a los que se tenía años atrás, por ningún motivo, se debe ignorar sus características, sus intereses y necesidades, por cuanto esto es importante al momento de diseñar los procesos de aprendizaje y adecuar las metodologías de trabajo pedagógico, es decir, las prácticas docentes.

La relación entre docente y alumno/a debe ser diferente a la que imperaba en tiempos pasados donde el profesor/a era el centro del proceso educativo, actualmente, el estudiante es considerado el protagonista principal del mismo, el responsable de apropiarse del conocimiento a través de un rol activo, con actitud renovada, impregnada de motivación, responsabilidad, creatividad, disposición para indagar, trabajar de manera interdependiente, sin descuidar procesos de reflexión y autoevaluación.

Los estudiantes desde esta perspectiva son considerados personas competentes, críticas, nativos digitales, con capacidades insospechadas que demandan ser escuchados e involucrados de manera significativa en la panificación del currículum, para dar forma a la noción que ellos tienen de aprendizaje producto de la sociedad en la que han nacido y se

han desarrollado revolucionada por el conocimiento, la información y la comunicación, la tecnología, la internacionalización de la cultura.

El nuevo marco de la escuela del siglo XXI reclama a los docentes y estudiantes asumir nuevos roles y funciones, no es posible continuar con la zona de confort donde la transmisión de conocimientos por parte del profesor y la actitud receptiva y pasiva del estudiante es lo relevante, al contrario, debe imperar la reconstrucción del conocimiento para lo cual se requiere reinventar las actividades docentes y, por parte de los estudiantes asumir nuevas tareas, un papel protagónico, crítico, reflexivo, orientados por la asunción de nuevos hábitos de estudio y técnicas de trabajo intelectual, que contemplen la introducción de las tecnologías, con una visión no solo recreativa y de contacto social sino como fuente de conocimiento y de información que les permita con la mediación de sus profesores, como facilitadores, enriquecer su experiencia vital, resolver problemas más cercanos a la vida real, potenciar su creatividad, en definitiva, asumir nuevas perspectivas de acción.

Es importante reconocer que si bien es adecuado educar a los estudiantes en determinadas áreas disciplinarias específicas, esto no es suficiente. Al respecto la Organización del Bachillerato Internacional, refiere que es igualmente significativo explorar contenidos pertinentes para los estudiantes, que vayan más allá de las disciplinas tradicionales, precisando que Ernest Boyer sostuvo que “para estar verdaderamente educado, un estudiante también debe hacer conexiones entre las disciplinas, descubrir maneras de integrar materias separadas y, en última instancia, relacionar lo aprendido con la vida real” (Boyer, 1195).

Por lo tanto, entre sus funciones los estudiantes deben estructurar esquemas de comportamiento e ideales constructivos, asumiendo una actitud activa de aprendizaje, poniendo en juego la imaginación, iniciativa, emprendimiento, el sentido de la responsabilidad y el deseo de superación constante, con disposición para el trabajo colaborativo, con mentalidad abierta, sin descuidar, por ningún motivo, el aprender a aprender y la autorregulación de sus procesos.

Chavarría (2004) al referirse a los cambios que ha sufrido la sociedad y lo modelos educativos menciona:

No obstante los acelerados cambios en los contenidos y formas de enseñanza-aprendizaje, los modelos educativos van a un ritmo diferente del de evolución de la humanidad. La ciencia y la técnica avanzan y se transforman a ritmo más veloz que la investigación pedagógica, psicopedagógica y humanística en general. Los

modelos educativos van “por detrás”, adaptando y corrigiendo “sobre la marcha” (p. 16).

Lamentablemente, lo expresado por esta autora, es una verdad, que exige de parte de todos los involucrados en el hacer pedagógico, reflexión y toma de acciones para que el devenir de la educación no sea resultado de una improvisación o de un ajuste no reflexionado, no concebido como producto de una seria investigación y diagnóstico certero.

De no darse esta adecuación de roles a los nuevos requerimientos sociales las instituciones educativas dejarán de ser concebidas como ejes de transformación social y como instancias formadoras de personas; profesores y estudiantes deben convertirse en productores y planificadores estratégicos del conocimiento.

1.2.3.5. Cómo enseñar y cómo aprender.

La necesidad de una educación para el siglo XXI es integral, ya que promueve en los estudiantes un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para alcanzar éxito en la vida personal y en el trabajo, por lo tanto, es necesario contar con docentes capacitados, que sepan gestionar los procesos de clase, con competencias y conocimientos necesarios para guiar el aprendizaje que han de construir los alumnos/as, proponiendo modelos de educación diferentes a los vigentes, inclusive en la actualidad.

El aprendizaje centrado en el estudiante promueve un cambio de roles en los principales actores del acto educativo, el alumno/a tiene mayor autonomía y responsabilidad, el profesor en su nuevo rol de facilitador, le posibilita al estudiante construir conocimientos, lo empodera de la clase y lo estimula a través de metodologías activas a realizar las investigaciones sobre el tema que se está tratando y problemas reales, favorece el contexto del aprendizaje, reflexiona sobre los resultados, ejerce liderazgo mediante el respeto y consideración y, fomenta el trabajo colaborativo.

Al respecto Blázquez (2001) es de la opinión que en la medida que la sociedad de la información multiplica la posibilidad de acceso a datos y hechos, los profesores de hoy no deben tener como preocupación central suministrar información, sino más bien posibilitar que todos con responsabilidad puedan acceder a ésta, seleccionarla con buen criterio, manejarla y utilizarla de la mejor manera. Esto convierte la función del profesor en una misión más complicada pero necesaria si se quiere dejar de lado viejos esquemas de trabajo e implementar renovadas estrategias pedagógicas.

Dar respuesta a diferentes interrogantes permitirá identificar varios motivos que tienen actualmente los docentes para innovar, por ejemplo, ¿qué es lo que se espera que hagan los profesores y estudiantes en estos nuevos escenarios?, ¿existen nuevas tareas que deben asumir?, ¿se puede conseguir resultados diferentes, haciendo lo mismo?, ¿qué queremos que nuestros estudiantes comprendan y sean capaces de hacer?, en relación con esta última pregunta la Organización del Bachillerato Internacional menciona que la respuesta está en nuestro compromiso con la definición de lo que es significativo y pertinente, y con el énfasis en la calidad antes que en la cantidad. Además, agrega que el énfasis en cubrir los programas académicos va en detrimento de la construcción de significado y la comprensión, y que los estudiantes adquieren habilidades y competencias para toda la vida cuando el aprendizaje es auténtico, interesante y se da dentro de un contexto.

Asumir el constructivismo, la investigación o indagación como enfoques pedagógicos, posibilitará que los estudiantes participen activamente en su propio aprendizaje, se interesen por cuestionarse, y cuestionar realidades o problemas, se planteen objetivos y establezcan planes de acción encaminados a dar respuesta a esas preguntas o hipótesis retadoras, diseñando sus propias indagaciones, evaluando los diversos medios disponibles para realizarlas y los resultados. Los planes y programas de estudio deben ser contruidos por docentes y estudiantes mediante el diseño de un currículos flexibles y multidisciplinarios, integrados que faciliten la comprensión reflexiva y crítica de la realidad, dando paso a la escuela de la escucha antes que de la propuesta, los materiales, no deben estar centrados en el único texto de la asignatura sino en las ideas e intereses de los estudiantes y sus conocimientos previos.

Se debe considerar que el objetivo principal del proceso educativo es adquirir un conjunto de competencias y habilidades aplicables a la solución de problemas reales, por lo que los métodos pedagógicos deben alinearse al aprendizaje mediante la experiencia, la investigación, el descubrimiento, la clase abierta.

La Escuela Activa a través de un proceso de reflexión, de vivencias, y evaluación ha logrado fortalecerse cambiando de manera profunda la práctica en el aula de clase, proponiendo alternativas diferentes a las propuestas por la escuela tradicional. Pero, ¿cuáles son estas nuevas formas de enseñar y de aprender que propugna la Escuela Nueva o Activa y que irrumpen en los postulados clásicos de la enseñanza? Realmente son muchas, y dignas de considerarse. Por ejemplo, como bien lo precisa Chavarría (2004) el mérito más importante de la corriente de la Escuela Activa fue cuestionar y atreverse al cambio, dejando como

legado a la pedagogía moderna nuevos paradigmas relacionados fundamentalmente con el constructivismo que centra su atención en:

- El rol del alumno como sujeto activo de su propio proceso educativo.
- La función del docente como promotor y facilitador del proceso de aprendizaje.
- La versatilidad de los medios en el proceso educativo.
- Nuevos planteamientos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que inciden en propuestas como: El aprendizaje significativo, la programación neuro-lingüística, las inteligencias múltiples, la estimulación de hemisferios cerebrales.
- La importancia radical de conectar la escuela con la vida.

El aprendizaje significativo tiene como su más claro representante a David Ausubel, psicólogo educativo, quien a partir de la década de 1960 realiza estudios acerca de la actividad intelectual en el ámbito escolar.

El “aprendizaje significativo” deriva de una concepción constructivista del aprendizaje según la cual aprender es un proceso de elaboración -de construcción- del contenido cognitivo por parte del alumno que pasa por el descubrimiento, la selección la organización y la correlación de la información que recibe con sus esquemas mentales y conocimientos previos para transformarla en una adquisición cognitiva personal.

La función del profesor es la de desarrollar en los estudiantes la capacidad de “aprender a aprender” mediante la cual les proporciona las herramientas que les permite ser responsables de su propio aprendizaje, y de esta manera comprender cómo aprenden mejor, cuáles son sus procesos de pensamiento y sus estrategias de aprendizaje.

La PNL proporciona a la educación una serie de técnicas que apoyan el aprendizaje de conductas exitosas a partir de un proceso de aprender- desaprender-reaprender, en el que los aprendizajes anteriores se adaptan ajustan o cambian según las necesidades presentes. Facilita también la agudeza sensorial favoreciendo la selectividad de la información que llega del mundo exterior y, por otro lado, desarrolla empatía en la comunicación lo que es muy positivo en la relación estudiante/ profesor.

El reconocimiento de las inteligencias múltiples posibilita el respeto a la diversidad de los estudiantes, según Gardner (2013) “una inteligencia es el potencial biológico y psicológico para analizar información de formas específicas, con el objetivo de solucionar problemas o crear productos valiosos para la cultura”.

Lo ideal es que en la educación se potencien todas estas inteligencias con actividades debidamente planificadas y se identifique diferentes modos de aprender por parte de los estudiantes lo que debe conllevar a exigencias de pluralidad metodológica en los procedimientos de realización y evaluación del aprendizaje, en palabras de Gardner los estudiantes se diferencian en la intensidad de estas inteligencias, potenciar el desarrollo de un tipo de inteligencia en detrimento de otras no posibilita una formación integral de los estudiantes, el currículo debe ser amplio, flexible e incitador, por ejemplo, considerar la estimulación de inteligencia emocional, de la estética, de la musical y no únicamente polarizado en la potenciación de la inteligencia numérica y/ o verbal.

Especialmente en la actualidad urge fortalecer las competencias afectivas en los estudiantes toda vez que facilitan el trabajo en equipo, favorecen el desarrollo de habilidades sociales, el autoconocimiento, la capacidad de liderar con acierto, entre otras ventajas; se debe considerar que el cociente emocional es tan importante como el cociente intelectual para garantizar el éxito de una persona, no sin razón, actualmente, es quizá más valorado en los procesos de reclutamiento de personal, por cuanto genera sinergia, colaboración, actitud empática, tan importante en los ambientes de trabajo.

1.3. Cursos de formación

1.3.1. Definición e importancia en la capacitación docente.

Organismos nacionales, internacionales como también las propias instituciones, especialmente las que ofertan educación particular están conscientes de que es importante abrir espacios de discusión, de debate, de reflexión con el propósito de alinear acciones que contribuyan a fortalecer el quehacer educativo.

A pesar de la transcendencia de la profesión docente, no siempre existe de parte de los interesados la responsabilidad y compromiso de estar atentos a su evolución y crecimiento profesional tanto en las materias que imparten, cuyo cuerpo de conocimiento está en continua transformación, como en el arte y ciencias del aprender a enseñar.

De la literatura revisada los docentes a lo largo de su trayectoria profesional tienen la posibilidad de aprender tanto a través de su formación inicial como mediante la actualización en servicio. Es en esta segunda instancia en la que los cursos de formación adquieren particular importancia, siempre y cuando estén concebidos y planificados como verdaderos espacios de reflexión y aprendizaje. Al respecto Latapí (2003) menciona:

Los cursos de formación y los programas formales de superación académica aportan también si en ellos se presentan y discuten experiencias significativas por maestros que las han realizado; de lo contrario esos cursos solo dejan un conocimiento libresco, alejado de las necesidades de la práctica e inclusive inducen al maestro a apartarse de su profesión (p.18).

Desde la experiencia personal se puede definir a los cursos de formación como oportunidades crecimiento profesional que buscan incidir en el mejoramiento de las competencias de los docentes, generar espacios de reflexión, intercambio de experiencias y propiciar la apropiación de nuevos conocimientos, técnicas, instrumentos, estrategias metodológicas y habilidades inherentes al desarrollo de aprendizaje y a tono con la evolución de la sociedad. Deben marcar un antes y un después, por cuanto nada se obtendría si a pesar de los continuos cursos de formación los docentes se empeñan en seguir actuando de la misma manera. Además, es importante considerar que los mismos deben ser facilitados por expertos de probada solvencia profesional, solamente de esta manera podrán impactar en el oficio de ser docente, generando un cambio de actitud en los profesores/as.

Al respecto, Latapí (2003), al referirse a cómo aprenden los maestros señala que la formación de éstos no solo redundaría en el mejoramiento de la educación sino que reoxigena el sistema educativo, son el espacio para que el sistema renueve sus prácticas y cuestione sus tradiciones.

Este aporte evidencia la importancia de los cursos de formación como mecanismos que propugnan cambios de paradigmas, renovación de prácticas e imprimen nueva vitalidad a los procesos de enseñar y de aprender. En la medida que cada docente tome conciencia de lo determinante que es contar con una buena formación, cualquiera sea la función o nivel educativo en el que actúe se vislumbrará un accionar más fructífero, responsable y ético.

La formación debe tener algunas características como ajustarse a las necesidades, solución de conflictos y expectativas de los diferentes actores del sistema educativo, ser permanente, flexible e innovadora que permita el desarrollo de procesos para asistir en forma oportuna y pertinente a los actores de los procesos educativos. Además, no se debe olvidar que si es necesario transformaciones estructurales, hay que hacerlo, pero pidiendo el punto de vista de todos los involucrados, y especialmente partiendo de los resultados de investigaciones educativas y trabajos realizados, que identifiquen las verdaderas necesidades de los docentes.

1.3.2. Ventajas e inconvenientes.

Chiavenato (2007) al referirse a la evaluación de los procesos de desarrollo profesional hace referencia al continuum de situaciones que se pueden dar en estos procesos de capacitación, mencionando que en el extremo izquierdo de la escala, el desarrollo es casual (ocurre de forma aleatoria cuando surge una necesidad), fortuito (involucra solo a determinadas personas), reactivo (resuelve problemas y carencias que ya existen), visión de corto plazo (la capacitación busca solucionar problemas presentes), basado en la imposición (se impone a las personas). Bajo estas condiciones o características, se pueden extraer desventajas que derivarían en paliativos que no determinan un real proceso de mejora, no responden, como bien lo menciona este autor, a un desarrollo planeado que tome en cuenta la planificación estratégica de la institución, como base para la capacitación de las personas para el futuro.

De hecho, en el extremo derecho del continuum refiere este autor, el desarrollo es planeado, intencional, proactivo con visión de largo plazo y basado en el consenso, donde la opinión de los directamente involucrados cuenta, generando una disposición de colaboración y motivación.

De lo mencionado se puede deducir las principales ventajas y desventajas de los procesos de formación considerando las diferentes situaciones en las que se dan.

Ventajas:

- Un curso de formación profesional puede movilizar la energía de los participantes para aportar con iniciativas y creatividad a la solución de las dificultades encontradas o con criterio prospectivo diseñar un mejor futuro para la organización.
- Al ser intencionales apuntan a alcanzar los objetivos de corto, mediano y largo plazos posibilitando cambios en la actitud y comportamiento de los docentes coherentes con las transformaciones que se le exige a la institución educativa.
- Al sintonizar los cursos de formación con la planificación estratégica institucional se dirige con mayor certeza a lograr cambios definitivos y globales.
- Si los cursos se organizan considerando las diferentes perspectivas de los docentes, de acuerdo con sus intereses, necesidades y aspiraciones, se garantiza una mayor motivación e interés por plasmar lo aprendido e interiorizado en la práctica pedagógica.
- Los cursos de formación debidamente concebidos permiten que los docentes adquieran nuevos conocimientos teóricos a la vez que desarrollen nuevas habilidades y

competencias acordes a los adelantos tecnológicos y a los nuevos descubrimientos en materia de aprendizaje.

- Son valiosas oportunidades para propiciar la interacción y el trabajo colaborativo entre colegas facilitando el intercambio de experiencias e identificando necesidades y posibles soluciones. Los cursos validan las aptitudes profesionales y generan motivación y autovaloración lo que redunda positivamente en los estudiantes.
- “Brindar oportunidades para el desarrollo personal continuo y no solo es sus puestos actuales, sino también para otras funciones más complejas y elevadas” (Chiavenato, 2007, p. 387).

Desventajas:

- Cuando los cursos son impuestos, la carencia de motivación y genuino interés por lograr nuevos conocimientos y aplicarlos no generan compromiso de cambio.
- Si los docentes deciden seguir un curso de formación por cualquiera otra razón que no tenga que ver con el afán de mejorar su práctica, lo abordan de manera superficial, sin comprometer su responsabilidad por lograr procesos de aprendizaje diferentes, les anima el hecho de lograr puntos para escalar un mejor posicionamiento en su carrera docente.
- Cuando los cursos no son resultado de una evaluación o diagnóstico de necesidades reales, se corre el riesgo de diseñar éstos enfocados en aspectos poco relevantes que en nada afectan la dinámica o calidad de educación.
- Si cada docente no reflexiona sobre su desempeño personal y tiene la suficiente valentía para reconocer las dificultades que presenta difícilmente podrá aprovechar las oportunidades que la institución o el medio le pueden ofrecer. La coevaluación y el nivel de tolerancia alto ante la crítica permitirán emprender cambios que redunden en beneficio personal y organizacional.
- Latapí (2003) es de la opinión que “para aprender hay que querer aprender”. Añade además que esto demanda ciertas disposiciones anímicas, que no siempre están presentes en los docentes como: aceptarse como vulnerable, proponerse enseñar mejor, estar dispuesto a la crítica y autocrítica, considerar que se puede aprender de los demás, que por más experiencia que se tenga siempre habrá algo que conocer e incluir al repertorio profesional.
- La poca calidad y cualificación profesional de los facilitadores pueden generar desmotivación en los participantes del curso y pérdida de tiempo. De ahí que la selección adecuada es determinante para el éxito de los mismos. No se puede por ejemplo, concebir, que los facilitadores de preferencia impartan el curso con charlas

magistrales, descuidando otras metodologías constructivistas de vanguardia. De ahí que cobra relevancia las competencias que deben tener los formadores de formadores.

El Ministerio de Educación está empeñado en fortalecer la formación de los docentes en servicio, sin embargo, sería adecuado conocer si los mismos reúnen las características señaladas por Chiavenato (2007), de ser así, de responder a una planificación estratégica, proactiva, sustentada en el consenso de los beneficiarios, se considera que los resultados de las diferentes evaluaciones evidenciarán las bondades de los mismos.

Algo importante de enfatizar, es el hecho de que cada profesional de la educación debe procurarse sus propios ambientes de aprendizaje, con voluntad decidida para salir del aislamiento e involucrarse con grupos de profesionales que comparten mismos intereses y desafíos, más aún en la actualidad, en que las nuevas tecnologías lo facilitan, propiciando adecuación de tiempos y diversos cursos en la modalidad online.

1.3.3. Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.

De manera reiterativa se menciona que para mejorar la calidad de la educación es importante dar prioridad a la preparación de los docentes en su formación inicial y formación permanente. Las evaluaciones evidencian situaciones apenas resueltas, profesores con preparación inicial, que en mucho de los casos no les habilita para ejercer la función docente, calificaciones bajas en las pruebas, poca actualización ante un mundo en acelerado proceso de cambio que demanda nuevas competencias pedagógicas.

Lo señalado anteriormente justifica ampliamente la urgente necesidad de ayudar a los docentes a prepararse para la asunción de estos nuevos roles y competencias, mejorando cuantitativamente y cualitativamente su formación mediante el diseño y planificación de cursos formativos. Pero, para que estos rindan los frutos esperados es necesario tomar en cuenta algunos requisitos que a decir, de Anijovich, R. et al (2009) podrían ser los siguientes:

- Centrar el protagonismo en quienes se forman: La experiencia de formación debe tener en cuenta la subjetividad de quien se forma y las creencias sobre las que sustenta su práctica, es decir, considerar al sujeto de formación de manera integral.
- Abordar la formación como un proceso complejo que implica una interacción entre el que se forma, el facilitador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo.
- Considerar la formación como un trayecto pero sin considerar que este trayecto es un camino totalmente predefinido. Concebir la formación como un proceso con la posibilidad de que los docentes en formación definan algunas de las instancias

formativas, lo que permite inferir que la formación es mucho más que la simple acumulación de conocimientos.

El diseño y planificación de los cursos de formación debe partir dando respuesta a una serie de preguntas que permitirán clarificar la pertinencia y finalidad del mismo, determinar la factibilidad, establecer los objetivos, delimitar el campo de acción, por ejemplo, ¿cuál es el perfil profesional de los docentes a quienes va dirigido el curso?, ¿cuántos años tienen de experiencia docente?, ¿cuántos tienen formación inicial en docencia?, ¿cuándo, dónde, cómo y quién va actuar como facilitador?, entre otras.

La revista electrónica ISICS (Cómo hacer planes formativos), al referirse a los proyectos de formación centrados en personas adultas con necesidad de reciclaje profesional, resalta la importancia de la formación continua para mantener el nivel de exigencia profesional, considerando también que:

No es posible que el mundo laboral se separe del mundo educativo y formativo, ambos se requieren mutuamente y obligan a una interacción, de tal forma que la investigación y la acción están haciéndose en un devenir continuo (p.3).

Establece las directrices siguientes para en el diseño y planificación de los mismos, por su relevancia se citan las más importantes:

1. Finalidad del curso de formación: Cubrir necesidad existente en el campo de la educación.
2. Detección de necesidades: Identificación de la situación actual, identificación de la situación deseable, análisis del potencial, identificación de las causas, definición del problema (priorización y búsqueda de soluciones).
3. Objetivos de la formación: Relacionados con conocimientos (interiorización, integración personal y/o innovación), ámbito de las competencias (puntuales y/o procesuales) y con el ámbito de las actitudes o compromiso profesional. Éstos deben ser claros, medibles, realistas, tener una relación coherente con la naturaleza de los problemas que se pretende solucionar.
4. Aspectos a considerar al momento de diseñar un plan formativo: Los formadores (características de los formadores: experiencia docente, experiencia investigadora, capacidad de aprendizaje y actualización, identificación con la cultura formativa de la institución en la que impartirá el curso). Modalidad, presencial o a distancia. Los

potenciales usuarios (docentes que demandan formación), se necesita conocer el perfil de los destinatarios y las necesidades específicas de formación, los estilos de aprendizaje, tener claro las habilidades que necesitan desarrollar, el tiempo necesario para que sea factible la asimilación de los conocimientos, el desarrollo de las técnicas específicas, evaluación del plan formativo. Se sugiere para la identificación de las características aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas; establecer grupos de discusión, entre otros.

5. Metodología: Desempeña un papel esencial en el desarrollo de cualquier programa o curso de formación, por cuanto proporciona la herramientas, las técnicas y, en definitiva los métodos a través de los cuales se intenta transformar la realidad con el propósito de mejorarla. Ésta debe ser cuidadosamente elegida, probada y convenientemente evaluada en función de los objetivos planteados. Se recomienda la metodología activa, misma que propicia en el docente esfuerzo personal de reflexión, de construcción del conocimiento y postura crítica.
6. Temporalización: Antecedente del diseño del plan de formación (tiempo de diseño del plan) y desarrollo y duración del plan de formación (duración del curso y localización dentro del curso escolar, se debe presentar en forma gráfica).
7. Evaluación: Proceso que permite explicar y valorar los resultados de las acciones ejecutadas, como también identificar los errores y aciertos a fin de corregirlos en el futuro. El tipo de evaluación se enfocará según el momento en el que se encuentre el plan de formación (diagnóstica, de planificación, de proceso, sumativa).

En relación con los recursos se diseñarán y seleccionarán en función de los objetivos planteados, metodología aplicada, sin descuidar la utilización de los recursos tecnológicos que posibilitan el diseño de actividades creativas, colaborativas y la obtención de información de variadas fuentes.

Con certeza la adopción de estas directrices en el diseño y planificación de los cursos de formación garantizará resultados eficaces propiciando gratificación tanto para los formadores como para los docentes que buscan su perfeccionamiento.

Es conveniente revitalizar la idea de que educación permanente no es exclusiva de los estudiantes, sino también de los profesionales que tienen claro que no bastan los conocimientos iniciales para afrontar con eficacia y pertinencia la trayectoria profesional, que es trascendental abordar con decisión procesos de formación continua para lograr instituciones educativas de calidad y competitivas. Siempre existirá la posibilidad de idear

acciones o proyectos que generen autofinanciamiento para la realización de propuestas de formación, como el establecimiento de alianzas con otras organizaciones o instituciones donde el ganar-ganar esté presente, sin descuidar, por obvias razones el aporte de la organización.

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

Ronald Feo en la Revista Iberoamericana de Educación, al abordar el tema sobre “Una mirada estratégica a la formación docente de calidad” refiere que “educar es apropiar al hombre del contexto donde ha nacido; mediar situaciones de aprendizaje individuales y colectivas para el logro de las competencias y conocimientos sobre los cuales se sustenta la sociedad que le acoge” (Feo, 2011, p.1).

Esta definición genera una reflexión crítica acerca de si los docentes están verdaderamente preparados para facilitar en sus estudiantes la apropiación de esas competencias y conocimientos que reclama la sociedad actual, caracterizada, como bien los señala este autor, por el abundante flujo de información, la demanda de competencias específicas, la globalización, la pluralidad, la interculturalidad, la diversidad concertada, la verificación científica y el tecnicismo ante el compartir de saberes. Se considera urgente una revisión profunda de los paradigmas tradicionales de educación y, por lo tanto, una reasignación de las tareas docentes a la luz de las nuevas necesidades imperantes, es importante reconocer que el hombre se forma en sociedad y, que por lo tanto, el aprendizaje no puede quedar limitado a un acto de estímulos y respuestas casi exclusivamente (Educación, para Todos, 2008 como se citó en Feo, 2011).

En los diferentes encuentros, debates, congresos y conferencias realizados a nivel mundial se precisan declaraciones que alertan a los países del mundo a adoptar medidas certeras en pro de la educación. Por ejemplo, la idea propuesta en la Declaración Mundial sobre Educación Superior (1998) exige preparar a las nuevas generaciones con la visión estratégica que les permita actualizar las competencias y sus conocimientos ante un entorno en constante cambio; que además, se convierta en el eje orientador de las acciones que fortalezcan la formación docente en beneficio de una educación de calidad.

De acuerdo con lo señalado, la formación de los profesores es determinante por cuanto favorece la actualización y fortalecimiento constante de las habilidades conseguidas en la formación inicial como también la apropiación y desarrollo de nuevas competencias contextualizadas a las nuevas realidades, que imponen la profesionalización docente desde todo punto de vista.

Para que la formación sea eficaz debe “suponer un proceso continuo, que evolucione de manera sistemática, integradora y estratégica, a la par de los modelos y tendencias, así como también de las exigencias del contexto donde se desarrolla el sujeto (Feo, 2011. p. 3).

El propósito de dicha formación sistemática e integradora es fundamentalmente el cambio o el ajuste del rol del profesor a los nuevos requerimientos, empoderándole de nuevos conocimientos, habilidades y procedimientos que lo faculten a actuar de manera diferente, propiciando el desarrollo de actitudes y valores pertinentes, y buscando sobre todo, la tan difícil tarea de integrar la teoría con la práctica.

Si bien el sistema educativo no es el responsable exclusivo de la formación de los docentes, juega un papel importante e impulsor dentro de todo este proceso socializador de saberes, es su responsabilidad promover el aprendizaje estratégico en los programas de formación. Por otra parte, cada docente debe considerarse como agente activo de su formación, iniciador de procesos de cambio, con disposición para su auto desarrollo profesional, para la construcción de acciones creativas, reflexivas y críticas en bien de la educación.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

2.1 Contexto

La investigación se llevó a cabo en el Colegio Internacional Rudolf Steiner, particular y mixto ubicado en la Zona Urbana Norte de la Ciudad de Quito. Al momento atiende cerca de 600 estudiantes en los 3 niveles educativos: Educación Inicial, Básica y Bachillerato.

Tabla N°1. Tipo de institución.

	Frecuencia	Porcentaje
Fiscal	0	0,0
Particular	20	100,0
Fiscomisional	0	0,0
Municipal	0	0,0
No contesta	0	0,0
TOTAL		100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes Colegio Rudolf Steiner

El Colegio Internacional Rudolf Steiner, es ecuatoriano y actualmente tiene 33 años de vida, su misión está fundamentalmente encaminada a la formación del ser humano. Establece estrictos requisitos para la enseñanza y el aprendizaje, hace hincapié en el papel responsable del estudiante, y apoya sólidamente su proceso educativo. Concibe como principios fundamentales en el hacer pedagógico la calidad y calidez en el trabajo, la cooperación e interacción abierta, la confianza y el respeto mutuos, busca altos estándares en educación.

Al momento el Colegio cuenta con la acreditación de los tres programas que oferta la Organización del Bachillerato Internacional, constituyéndose en una de las pocas instituciones en el país que, en poco tiempo, ha logrado obtener el continuo de los mencionados programas.

Dinámico, visionario y con una clara orientación humanística, el Colegio ha experimentado un gran crecimiento tanto por el número de alumnos, profesores como en su infraestructura que se ha tornado elegante, tecnificada y funcional.

El Colegio Rudolf Steiner está consciente de los constantes cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales, y por lo tanto evalúa constantemente sus programas para suplir las necesidades de sus alumnos y las exigencias del siglo XXI. Condensa su filosofía en la misión y visión siguientes:

Misión

El Colegio Internacional Rudolf Steiner, forma seres humanos felices con valores, habilidades y conocimientos para interactuar en un mundo dinámico con una educación que trasciende. Cuenta con un equipo de profesionales altamente cualificado en una pedagogía humanista y científica. Entrega a la sociedad personas integrales, comprometidas con la realidad nacional y el mundo.

Visión

Hasta el año 2015 el Colegio Internacional Rudolf Steiner de Quito, se consolidará como una institución líder en el ámbito educativo, por su reconocido prestigio, confianza y credibilidad a nivel nacional e internacional, resultado de su innovador sistema pedagógico, alta tecnología utilizada, calidad de sus integrantes y por la proyección del compromiso social de sus alumnos.

Inculca valores como elemento fundacional del éxito y considera que el Programa del Líder en Mí puede ayudar a desarrollar el carácter, principios y destrezas de liderazgo del siglo XXI en sus estudiantes de una manera más estructurada asegurando, al mismo tiempo, la sostenibilidad del proyecto a largo plazo.

El enfoque educativo está sustentado en un modelo pedagógico de tendencia constructivista y está apoyado en un sistema tutorial que busca una educación personalizada para los estudiantes. Ofrece dos tipos de bachillerato el Bachillerato en Ciencias y el Programa del Diploma certificado por la Organización del Bachillerato Internacional.

Tabla N°2. Tipo de bachillerato.

	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato en Ciencias	20	100,0
Bachillerato Técnico	0	0,0
TOTAL		100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner.

Los docentes tienen titulación en diferentes carreras, no precisamente alineadas a la educación, muy pocos están iniciando estudios de postgrado en maestrías afines a la educación. Determinados docentes muestran interés por su desarrollo profesional y evidencian ser autodidactas, el hecho de pertenecer al Bachillerato Internacional favorece su formación profesional.

Al grupo de padres de familia, le interesa sobremanera que sus hijos/as terminen el bachillerato, es un objetivo que se convierte en prioritario por el hecho de estar convencidos de que eso es lo mejor para ellos, ya que entonces podrán seguir la universidad y eso les permitirá ser profesionales quienes luego, podrán insertarse en la vida productiva del país a niveles gerenciales, bien sea en los negocios propios o en entidades de carácter público o privado. El hecho es que tienen claro los familiares, que a mejor y mayor educación, mejores condiciones futuras de vida.

A un 45% de los bachilleres, les preocupa alcanzar buenos resultados y aplicar a las diferentes universidades del extranjero y del país, para poder optar por becas de estudios. Un 9 a 10%, lo consigue y son becas que alcanzan entre 15.000 y 20.000 dólares anuales. Esto se ha convertido en un reto para muchos estudiantes, y sus padres se dan cuenta que la inversión que han hecho en un Colegio que les ofrece calidad, puede ser retribuida con la consecución de una beca nacional o en el exterior, por cantidades importantes de dinero.

El proyecto educativo en el cual sustenta su accionar pedagógico persigue como fin la excelencia académica, cuya manifestación más importante es el estilo de sus alumnos. Enuncia como metodología pedagógica, necesaria para alcanzar el éxito de una educación integral, la aplicación de un modelo tutorial propio y alineación a modelos educativos de vanguardia.

El Colegio consciente de la necesidad de reflexionar sobre los cambios sociales y las causas que los provocan y especialmente de buscar respuestas satisfactorias a los nuevos enfoques que deben darse en los sistemas educativos, cree necesario perfeccionar los procesos a través de la utilización de las tecnologías de la información y comunicación; mediante este mecanismo la institución, una vez más, afronta con decisión el compromiso contraído con sus estudiantes de ofrecerles formación excelente que les permita, no sólo desenvolverse en el mundo actual, sino estar plenamente preparados para asumir con éxito las demandas de este nuevo milenio donde están llamados a vivir.

2.2 Participantes

El Colegio Internacional Rudolf Steiner concibe como principios fundamentales en el hacer pedagógico la calidad y calidez en el trabajo, la cooperación e interacción abierta, la confianza y el respeto mutuos, busca altos estándares en educación. Es uno de los pocos colegios que en el país cuenta con el continuum de los tres programas que oferta la Organización del Bachillerato Internacional: PEP (Programa de Escuela Primaria Internacional) para estudiantes de 3 a 11 años, el PAI (Programa de Años Intermedios) para

alumnos de entre los 11 y 15 años de edad y el Programa del Diploma (PD), destinado a jóvenes de 16 y 19 años, es un programa educativo riguroso y equilibrado con evaluaciones finales que constituye una excelente preparación para la universidad y la vida adulta. Aborda las dimensiones intelectual, social, emocional y física del bienestar de los alumnos.

Los estudiantes al egresar del Colegio tienen la posibilidad de obtener dos títulos de bachillerato, el otorgado por el Ministerio de Educación del país y el Diploma del Bachillerato Internacional.

Los programas del Bachillerato Internacional, preparan a los estudiantes para participar eficazmente en una sociedad cada vez más globalizada, que evoluciona con una rapidez vertiginosa y, demanda de los docentes un genuino y particular interés por su formación y desarrollo profesional constante.

Una vez concedida la autorización por las autoridades del Colegio, se procedió a aplicar el cuestionario, diseñado para el efecto por la Universidad Técnica Particular de Loja, a 20 docentes que imparten clases en el bachillerato, constituyendo el 100% de la población. El objetivo de la aplicación de este cuestionario está centrado en conocer el perfil profesional de los docentes investigados y sus necesidades de formación, información relevante para la posterior planificación de la propuesta de mejora.

Los participantes en el proceso de investigación se identifican de la manera siguiente:

- a) Investigador:** Siempre será importante considerar quién o qué grupo de personas van a llevar a efecto la investigación. En este caso, la investigadora fue directiva por 5 años de la Sección Secundaria y, actualmente, es directora de la Sección Primaria de la Institución, lo que permite conocer de primera mano aspectos sobresalientes de la dinámica pedagógica, organizativa y de gestión de la institución.
- b) Personal Directivo:** El equipo de liderazgo de la Sección Secundaria conformado por el Rector, Directora de Estudios, Coordinador del Programa del Bachillerato Internacional, fueron considerados debido a que sus criterios y opiniones, con seguridad, están revestidos de gran validez e importancia, por cuanto conocen la dinámica del bachillerato, tienen la posibilidad de tomar decisiones e impulsar planes estratégicos de mejora institucional, entre ellos establecer políticas de capacitación y desarrollo profesional, organizar las actividades educativas e institucionales de manera que se consigan los objetivos de la educación y propiciar el desarrollo adecuado de cada docente.

Se evidencia, que de alguna manera prevalece, un liderazgo de dirección jerarquizado, lo que posiblemente resta importancia a la participación de todos los involucrados en la toma de decisiones, en el diseño de propuestas de mejora; sería conveniente brindar más protagonismo a los docentes para ir gestando una comunidad de aprendizaje que comparte y reflexiona, aportando elementos de juicio desde su vivencia personal. Al respecto Fernández Díaz, 2002) refiere “que el ejercicio de la dirección centrado en su personal se considera como el valor social y estratégico por excelencia”.

c) Docentes de Bachillerato: El Colegio Internacional Rudolf Steiner cuenta con una planta de docentes integrada por 54 profesionales, de los cuales 20 docentes equivalente al 11%, imparten clases en el bachillerato, son personas capacitadas, comprometidas, responsables, con su misión de educar, con gran disposición para emprender cambios y asumir desafíos, cualidades que han permitido lograr la acreditación del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, y posicionar a la organización como una institución de prestigio en el medio, que ha superado el carácter tradicional de educación para convertirse en una institución moderna y emprendedora, consciente de que la educación de calidad únicamente es posible si se promueve el aprendizaje estratégico en la formación del equipo docente.

En relación con la información general de los investigados, distribuida según los rangos de género, estado civil y edad, cargo que desempeñan y otros aspectos; los datos estadísticos, condensados en tablas reflejan lo siguiente:

Tabla N°3. Género

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	9	45,0
Femenino	11	55,0
No contesta	20	100,0
TOTAL		100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

De los 20 docentes investigados 9 equivalente al 45% son hombres y 11 equivalente al 55% son mujeres. Esta realidad se repite en las demás secciones del Colegio y todavía de manera más determinante, existe predominancia del sexo femenino. Esto lleva a considerar que cada vez las mujeres están teniendo más protagonismo en la docencia y en cargos directivos. Cualidades como meticulosidad, organización, tenacidad, además de la capacidad y profesionalismo, son atributos considerados a la hora de reclutar personal.

Esto refleja que en la actualidad, existe una mayor aceptación de la idea de que las mujeres pueden entrar al mundo laboral, en igualdad de condiciones que los hombres, sea porque lo necesitan, en el afán de colaborar en el sustento económico de la familia, o porque les asiste el derecho de lograr una autonomía personal y concretar su proyecto de vida. Su aporte en las organizaciones puede ser muy valioso por demostrar competencias, que en algunos casos, son diferentes a las de los hombres.

Tabla N° 4. Estado Civil

	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	5	25,0
Casado	13	65,0
Viudo	0	0,0
Divorciado	2	10,0
No contesta	0	0,0
TOTAL		100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

El mayor porcentaje de los investigados equivalente al 65% son casados y el 35 % restante soltero y divorciados. Se considera que la estabilidad familiar incide también de alguna manera en la estabilidad laboral, en este aspecto al ser la mayoría casados, tienen responsabilidades que asumir y, por lo tanto, interés por cuidar su trabajo y garantizar su permanencia en la institución. Desde otra perspectiva, toda organización debe idear maneras o incentivos que favorezcan un mejor desempeño de los empleados, consciente de que los motivos humanos se basan en la satisfacción de necesidades, mismas que pueden ser de distinto tipo, primarias o secundarias. Al respecto Maslow, investigador científico, se interesó por descifrar que es lo que en realidad causa el comportamiento en los individuos, contribuyendo al entendimiento de la motivación que es la voluntad, el deseo de hacer algo que está condicionado por la habilidad necesaria para realizarlo y la satisfacción de esas necesidades del individuo.

Al respecto Chiavenato (2007) refirió que uno de los problemas básicos de cualquier organización es cómo motivar al trabajador, añadiendo que esto en una sociedad moderna no es tarea fácil, ya que es conocido que muchas personas obtienen escasa satisfacción de sus empleos y gozan de muy poco sentido de realización y de creatividad.

Generar incentivos mediante programas de desarrollo profesional, de políticas institucionales que contemplen ayudas a los hijos/as de los docentes entre otras actividades motivacionales favorecerá su desempeño eficaz en las labores asignadas y sentido de pertenencia institucional, es decir, no se debe olvidar la importancia del salario emocional.

Tabla N° 5. Edad

	Frecuencia	Porcentaje
De 20 - 30 años	3	15,0
De 31 - 40 años	5	25,0
De 41 - 50 años	7	35,0
De 51 - 60 años	2	10,0
De 61 - 70 años	1	5,0
Más de 71 años	0	0,0
No Contesta	2	10,0
TOTAL	20	100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

El 35% de docentes se encuentra en el rango de edad entre 41 y 50 años, el 10% entre 51 y 60 años, dato significativo como indicador de competencia, sin embargo, también la experiencia demuestra que la edad es un factor determinante ante los desafíos, a más edad mayor resistencia a la innovación y revisión de paradigmas, lo que no es conveniente, especialmente en una época como actual en la que el cambio es lo único seguro. Por otro lado, el interés por el desarrollo profesional puede verse afectando considerándose que pronto se acogerán a la jubilación, sin embargo, también se debe considerar que la madurez o mayor edad es sinónimo de buen juicio. Un 40 % del personal prácticamente es joven, esto es positivo por cuanto permite la sinergia entre la experiencia y conocimientos más actualizados, como nativos digitales.

Tabla N° 6: Cargo que desempeña

	Frecuencia	Porcentaje
Docente	17	85,0
Técnico docente	0	0,0
Docente con funciones administrativas	3	15,0
No contesta	0	0,0
TOTAL	20	100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

Los datos reflejan que el 85% se desempeñan como docentes y apenas el 15% son profesores con funciones administrativas (Directora de Estudios, Coordinador CAS y Coordinador del Programa del Diploma). El hecho de compartir la docencia con cargos directivos, se considera positivo, por cuanto les permite tener un diagnóstico objetivo de la realidad, compartir las necesidades de los profesores y, por lo tanto, comprender su situación, lo que favorece el lineamiento de estrategias y toma de decisiones en aspectos pedagógicos, organizativos, de formación, entre otros.

Tabla N° 7: Tipo de relación laboral

	Frecuencia	Porcentaje
Contratación indefinida	16	80,0
Nombramiento	0	0,0
Contratación ocasional	2	10,0
Reemplazo	0	0,0
No contesta	2	10,0
TOTAL	20	100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes Colegio Rudolf Steiner

El 80% de los docentes investigados tiene contratación indefinida lo que es indicativo de que han superado la etapa de prueba y que pueden mantenerse en la Institución por tiempo indefinido, apenas un 10% equivalente a 2 docentes tiene una contratación ocasional. Esto es favorable para el Colegio por cuanto permite la continuidad y consolidación de los programas y garantiza que la inversión que se realiza en capacitación se revierta en bien de sus estudiantes, además es muestra de estabilidad laboral.

Tabla N° 8: Tiempo de dedicación

	Frecuencia	Porcentaje
Tiempo completo	15	75,0
Medio Tiempo	3	15,0
Por horas	2	10,0
No contesta	0	0,0
TOTAL	20	100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

Se verifica también que el 75% de docentes se dedican a tiempo completo al Colegio, lo que es positivo y está determinado, entre otras razones, porque los salarios de la Institución son competitivos, además de responder a una política institucional. Un 15%, equivalente a 3 docentes tiene una dedicación a medio tiempo y, un 10% trabaja por horas, lo que generalmente, no es positivo.

Esto garantiza exclusividad para la institución y favorece el cumplimiento de los procesos académicos como también la atención más personalizada a los estudiantes no sólo en el terreno del aprendizaje, sino en sectores más amplios de su vida. Igualmente permite la organización de proyectos interdisciplinarios que requieren el aporte de todos los docentes, quienes trascienden los límites de sus materias para favorecer la indagación de grandes temas.

Tabla N° 9: Nivel más alto de formación académica

	Femenino		Masculino	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato	0	0,0	0	0,0
Nivel técnico o tecnológico superior	0	0,0	0	0,0
Lic. Ing. Eco, Arq. etc. (3er nivel)	0	0,0	15	75,0
Especialista (4to nivel)	0	0,0	2	10,0
Maestría (4° nivel)	0	0,0	3	15,0
PHD (4° nivel)	0	0,0	0	0,0
Otro Nivel	0	0,0	0	0,0
No contesta	0	0,0	0	0,0
TOTAL	0	0,0	20	100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

En relación con la formación docente los resultados demuestran que el 75% de los profesores poseen título de tercer nivel, no necesariamente relacionados con educación, únicamente 3 profesores equivalente al 15% tienen una maestría. Se considera importante esta información para reflexionar si la formación de pregrado es suficiente para incursionar en el ámbito de la profesión docente, o se debería completar la formación con estudios de postgrado afines al trabajo que están desempeñando, información que sería muy valiosa para que las instituciones de educación superior adapten sus ofertas curriculares en función de las necesidades de los docentes de bachillerato.

Como refirió Marcelo y Vaillant (2009) el papel del profesor se ha transformado entre otros motivos porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades, así como también por el aumento de las exigencias a las que debe dar respuesta. Los docentes deben poseer conocimientos, valores, manejo exitoso de métodos de enseñanza, competencias comunicacionales que les permitan interactuar de manera positiva con los estudiantes, padres de familia y colegas; sin descuidar la apropiación de técnicas derivadas de los avances más innovadores de las tecnologías de la información y la comunicación como la capacidad de reflexión acerca de sus praxis pedagógicas.

Anijovich, R. et al. (2009) refiere que en la actualidad las universidades presentan ofertas diferentes, que van desde cursos aislados a carreras sistematizadas, que centran su atención de manera significativa en la preparación pedagógica de los docentes, es decir, que las posibilidades de formación existen, sin embargo, falta interés de los docentes para transitar con mayor decisión por el camino de la formación. Es momento de asumir nuevos compromisos por el bien de la educación.

2.3 Recursos

Los principales recursos que hicieron posible el proceso de investigación fueron los siguientes:

2.3.1. Talento Humano.

El equipo está integrado por profesionales que poseen sus propias individuales y características, con mayor o menor experiencia, con diferentes competencias, niveles de compromiso, intereses y proyecciones por lo que sus aportes al bienestar de la institución y de los estudiantes es diferente.

El talento humano en toda organización debe ser valorado como el bien más significativo por cuanto las personas aportan con su inteligencia, conocimientos y habilidades al desarrollo del colegio. Examinar de manera sistemática cómo las diversas formas en que los docentes piensan, aprenden y trabajan y su impacto en el funcionamiento y operatividad de la institución educativa, se considera importante para afianzar las fortalezas y proponer estrategias de mejora, en caso de ser necesario. La investigación y diagnóstico de situaciones y necesidades orientan la ruta para instaurar procesos de mejora continua.

El talento humano utilizado en la presente investigación está integrado por el grupo de 20 docentes que imparten clases en el bachillerato del Colegio Internacional Rudolf Steiner, las autoridades y la investigadora. Además, de los profesionales asignados por la Universidad Técnica Particular de Loja, cuya experiencia y solvencia profesional avala la concreción de proyectos de investigación como el presente, que tienen como propósito favorecer la formación de los profesionales de la educación del país, más aún en estos momentos de transición, matizados por reformas educativas, como la propuesta del Bachillerato General Unificado.

2.3.2. Institucionales.

- Universidad Técnica Particular de Loja.
- Colegio Internacional Rudolf Steiner.

2.3.3. Materiales.

- Bibliografía especializada de acuerdo con el tema de investigación.
- Materiales de oficina: papel, tinta, carpetas, copias, impresiones, empastado.

- Equipos informáticos: internet, laptop, flash memory, impresora.
- Vídeos
- Movilización, transporte.

2.3.4. Económicos

N	CONCEPTO	CANTIDAD	COSTO U.	COSTO TOTAL
1	<u>Bibliografía especializada</u>			
	Libros	7	70	490
	SUBTOTALES			490
	<u>Materiales de Oficina</u>			
2	Suministros de oficina (papel, tinta, carpetas, etc.)		120	120
3	Impresiones	500	0,07	35
3	Copias	800	0,05	40
4	Anillados	4	3	12
	SUBTOTALES			207
	<u>Equipos Informáticos</u>			
5	Internet	50	1	50
7	Flash memory	1	10	10
8	Impresora	1	120	120
	SUBTOTALES			180
	<u>Movilización</u>			
9	Transporte	1	40	40
	SUBTOTALES			40
	<u>Gastos de Grado</u>			
10	Derechos y certificados			\$220
	SUBTOTALES			\$220
	TOTAL DE GASTOS			\$1.137,00

2.4 Diseño y métodos de investigación

2.4.1 Diseño de la investigación.

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

- Es un estudio **transeccional/transversal** puesto que se recogen datos en un momento único.
- Es **exploratorio**, debido a que en un momento específico, realiza una exploración inicial, en donde 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 a desarrollar en la presente investigación, como parte del **diseño metodológico**, está basado en un enfoque *cuantitativo* (datos numéricos) que luego de tabulado y presentado en tablas estadísticas, amerita la utilización de métodos de orden *cualitativo*, por cuanto se busca determinar, conocer, interpretar y explicar criterios de los actores investigados, los docentes de bachillerato, para en función de su experiencia y vivencia, establecer puntos de reflexión positivos o negativos para determinar las reales necesidades de formación. Empezar investigaciones centradas en el tipo de investigación-acción permite a los docentes profundizar la comprensión de su realidad en diferentes aspectos de su accionar pedagógico.

2.4.2 Métodos de investigación.

Los métodos teóricos de investigación se relacionan y complementan, sin embargo, los utilizados por su mayor afinidad con la naturaleza de la investigación fueron los siguientes:

Método analítico-sintético: Para llegar a conclusiones o inferir resultados necesariamente se tiene que partir de un proceso de análisis de los datos obtenidos en el proceso de la investigación, en este caso, los relacionados con el cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato cuya finalidad fue explorar e indagar sus necesidades de formación. El método

analítico admite la disgregación de un todo, descomponiéndolo en sus partes o elementos para observar las causas, la naturaleza y los efectos. Permite conocer más del objeto de estudio, con lo cual se puede: explicar las relaciones entre elementos, hacer analogías, comprender mejor su comportamiento y hasta establecer nuevas teorías.

En la presente investigación, el análisis del diagnóstico permitió fundamentar la propuesta que tiene como propósito subsanar las necesidades formativas detectadas en los docentes investigados. Se complementó este método con el sintético que logró integrar dichas partes para estudiarlas de manera holística e integral, generando una visión de unidad, logrando juicios de valor, abstracciones, conceptos que ayudaron a la comprensión y conocimiento de la realidad investigada.

Método deductivo – inductivo: La deducción como método de razonamiento permitió en esta investigación extraer conclusiones generales para explicaciones particulares orientando el diseño de la propuesta para que satisfaga los requerimientos de las necesidades de formación de los docentes. Parte de los datos generales aceptados como valederos, para deducir por medio del razonamiento lógico, varios supuestos. El método se inicia con el análisis de los postulados, teoremas, leyes, principios, entre otros, de aplicación universal y de comprobada validez, para aplicar a soluciones o hechos particulares.

De la misma manera el método inductivo a través del razonamiento permite obtener conclusiones que partiendo de situaciones particulares generen la posibilidad de postular algún principio u orientar los fundamentos de alguna teoría relacionada con el campo educativo. Se aplicó este método, cuando de la observación y diagnóstico de los hechos particulares, se derivan proposiciones o propuestas generales como consecuencia del análisis o estudio del hecho particular. La inducción permite a través de un proceso mental inferir de algunos casos particulares observados la ley general que los rige y que bien puede ser aplicada para todos los de la misma especie. Bajo este criterio algún dato significativo extraído de la investigación realizada a los docentes de bachillerato del Colegio Internacional Rudolf Steiner bien puede ser aplicado a profesores/as de otros establecimientos con características similares.

Método estadístico: La presente investigación se sustenta de manera significativa en el método estadístico ya que hace acopio de procesos de recolección, recuento, presentación, síntesis y análisis favoreciendo el manejo de los datos cuantitativos y cualitativos de la misma. Hizo factible organizar la información alcanzada, con la aplicación del cuestionario y facilitó los procesos de validez y confiabilidad de los resultados.

2.5 Técnicas e instrumentos de investigación

2.5.1 Técnicas de investigación.

Para la recolección y análisis de la información teórica y empírica se utilizaron las técnicas e instrumento siguientes:

Técnica bibliográfica y de lectura analítica: Para sustentar el marco teórico se utilizaron estas técnicas que permitieron fundamentar el mismo considerando investigaciones previas, textos centrados en la temática, revistas educativas de vanguardia, entre otros, relacionadas con las necesidades de formación de los docentes. De hecho, la lectura fue un medio importante para conocer, analizar y seleccionar aportes teóricos, conceptuales y metodológicos sobre el tema motivo de la investigación. Esta exploración del conocimiento generó la posibilidad de darle un mejor contexto al enfoque investigativo.

La entrevista: Realizada a las autoridades de la Institución con el objetivo de conseguir la autorización correspondiente para el trabajo investigativo y, además, obtener información confiable y válida para contrastar la información obtenida a través del cuestionario.

Mapas conceptuales y organizadores gráficos: Se utilizaron como medios para facilitar los procesos de comprensión y síntesis de los apoyos teórico-conceptuales.

2.5.2. Instrumentos de investigación.

En cuanto a los instrumentos de la recolección de datos en el presente estudio se utilizó el **cuestionario**, éste según Pérez (1994) “es un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve” este instrumento se utiliza de manera preferente en el desarrollo de investigaciones de corte social o educativo, es una técnica ampliamente aplicada en la investigación de carácter cualitativa. A pesar de esto su construcción, aplicación y tabulación poseen un alto grado científico y objetivo.

El cuestionario aplicado permitió la recuperación de la información de campo y tuvo como objetivo conocer cuáles son las Necesidades de Formación de los docentes de bachillerato del Colegio Rudolf Steiner, con la finalidad de establecer un diagnóstico que guíe el diseño y posterior aplicación de una propuesta orientada a favorecer su formación continua y desarrollo profesional, a la luz de las nuevas demandas de la LOEI y su Reglamento. Consta de preguntas abiertas y cerradas relacionadas con diferentes elementos coherentes con la naturaleza e intención de la investigación como son: información acerca de la institución, del investigado, formación docente, cursos de formación, necesidades formativas, la persona en

el contexto formativo, reflexión sobre la práctica pedagógica y tarea educativa, entre otros aspectos.

Las preguntas relacionadas con la práctica pedagógica sugieren una autoevaluación sobre aspectos inherentes al desarrollo de procesos de clase, aplicación de metodologías, conocimiento de técnicas de evaluación, manejo de la acción tutorial, interés por la comprensión del Bachillerato Unificado, entre otros aspectos.

El cuestionario de la presente investigación fue tomado de instrumentos previamente validados, no obstante, ha sido contextualizado al entorno nacional por parte del equipo de planificación del presente proyecto (Universidad Técnica Particular de Loja), y fundamentalmente, considerando la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su respectivo Reglamento.

Durante la realización del cuestionario la investigadora estuvo presente para clarificar cualquier inquietud de parte de los docentes, a pesar de que el mismo imparte instrucciones claras y precisas y, consta de partes muy bien diferenciadas, indaga variables que permiten cuantificar la opinión de los investigados en relación con las necesidades de formación y aspectos relacionados.

El hecho de ser anónimo otorga libertad al investigado para presentar sus respuestas u opiniones lo más apegadas a la realidad, sin embargo, como se verá posteriormente, en el análisis de resultados, especialmente en las preguntas que requieren autoevaluación y reflexión pedagógica existe la tendencia a calificarse con los puntajes más altos (5), desconociendo, que siempre habrá la posibilidad de mejorar y perfeccionar el desempeño profesional.

2.6 Procedimiento

Los procesos y actividades llevados a cabo para concretar la presente investigación se pueden condensar en fases metodológicas, que determinaron el cumplimiento de metas, mismas que se complementan para alcanzar los objetivos propuestos, la primera fase relacionada con todo lo concerniente al proceso de investigación y la segunda centrada, fundamentalmente, en el análisis, discusión de resultados, extracción de conclusiones, recomendaciones y elaboración de la propuesta de formación.

Para facilitar la comprensión, se las sintetiza en el organizador gráfico siguiente:

Tema: “NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE BACHILLERATO DEL COLEGIO INTERNACIONAL RUDOLF STEINER, DE LA PROVINCIA DE PICHINCHA, CIUDAD QUITO, PERÍODO 2012-2013

1. FASE DE INVESTIGACIÓN

MARCO TEÓRICO

- Selección de bibliografía especializada relacionada con el tema.
- Identificación de referentes teóricos, conceptos y conocimientos científicos que fundamentan el tema de investigación (necesidades de formación de los docentes).
- Revisión y análisis de las nuevas reformas educativas del país.
- Planteamiento de preguntas para facilitar la reflexión.
- Redacción del **Marco Teórico**.
- Revisión del Marco Teórico considerando orientaciones de la Directora de Tesis.
- Redacción definitiva del mismo.

IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES (DIAGNÓSTICO)

- Solicitud de autorización a las autoridades del Colegio para llevar a cabo la investigación.
- Se estructura en la situación actual del Colegio Rudolf Steiner.
- Reunión focalizada con los docentes de Bachillerato (sensibilización sobre la importancia de la investigación y explicación de las bondades de la misma).
- Aplicación del cuestionario al 100% de docentes de bachillerato (20).
- Tabulación de datos.
- Elaboración de la matriz de resultados y tablas estadísticas.

2. FASE DE DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

ANÁLISIS DE DATOS

- Exposición de datos en tablas con su referente teórico (análisis e interpretación de resultados, triangulación de la información).
- Identificación de problemas, debilidades, fortalezas.
- Elaboración de la matriz **FODA**.
- Interpretación de información y comprensión de la problemática.
- Redacción de conclusiones y recomendaciones.
- Revisión y redacción del informe escrito.

DISEÑO DE LA PROPUESTA

- Selección de la propuesta en función de las necesidades y problemas detectados.
- Planteamiento del curso de formación /capacitación docente.
- Rediseño de la propuesta en base a las orientaciones impartidas.
- Redacción definitiva, presentación de la propuesta.

CAPÍTULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1 Diagnóstico de las necesidades formativas

El análisis de las necesidades de formación docente clarifica el conocimiento de aquellos aspectos del desempeño profesional en los que los profesores/as, en este caso de bachillerato, presentan insuficiencias o identifican como relevante para emprender su labor diaria.

Según refiere Jaramillo (2013), González Tirados en la presentación del Programa de Formación Continua para el profesorado de la Universidad Politécnica de Madrid (abril-julio 2005), manifiesta que “La formación se está empezando a valorar como una investigación apropiada para la adaptación a los cambios, vinculada con las estrategias de la organización y como uno de los elementos de desarrollo del factor humano y de eficacia organizacional”; menciona además que es necesario aunar voluntades para potenciar no solo el desarrollo personal, humano y profesional sino también para cambiar actitudes, actualizar métodos de enseñanza, adaptarse a las necesidades y exigencias del mundo laboral y a los cambios de la propia estructura social. Este planteamiento es por demás revelador de la urgente necesidad de generar en las instituciones educativas políticas que apunten a lograr este objetivo.

Los datos obtenidos sobre las necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Internacional Rudolf Steiner reflejan lo siguiente:

Tabla N° 10. Titulación y su relación con el ámbito educativo

	Frecuencia	Porcentaje
Licenciado en educación (diferentes menciones)	10	50,0
Doctor en Educación	1	5,0
Psicólogo educativo	0	0,0
Psicopedagogo	0	0,0
Otra Ámbito	1	5,0
No contesta	8	40,0
TOTAL	20	100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

Se puede observar que el 50% de docentes tienen licenciaturas en educación, el 5% doctorado en educación (1 docente); el 40% restante no contesta, posiblemente porque su titulación de pregrado no tiene relación con el área educativa sino con otros ámbitos profesionales. La institución debe emprender procesos de formación profesional e instar a sus docentes para que adquieran títulos de profesionalización que avalen su desempeño laboral.

Como mencionaron Zabalza y Zabalza (2012) una buena formación del profesorado debe responder de manera objetiva tanto a las características generales de un proceso de formación de profesionales docentes como a las características particulares de la etapa educativa en la que vaya a ejercerla, al respecto se debe señalar que no necesariamente una formación en tercer nivel en cualquier campo del saber, habilita a un profesional para trabajar como docente de adolescentes, se necesita además, del dominio de contenidos, preparación y conocimiento sobre áreas determinantes, como la psicología de la edad, el manejo de grupos y, una fundamental, ser expertos en didácticas y metodologías innovadoras, muy diferentes a los procesos de clase tradicionales matizados de metodologías meramente expositivas.

La mayoría de universidades ecuatorianas lamentablemente, no ofrecen carreras de formación pedagógica alineadas a las necesidades de sector educativo del país. Por esta razón contar con datos como éstos pueden orientar a los Centros de Educación Superior sobre qué ofertas educativas serían necesarias para capacitar a profesionales que sin ser docentes están operando como tales.

Tabla N° 11. Titulación y su relación con otras profesiones

	Frecuencia	Porcentaje
Ingeniero	6	30,0
Arquitecto	0	0,0
Contador	0	0,0
Abogado	0	0,0
Economista	1	5,0
Médico	0	0,0
Veterinario	1	5,0
Otras profesiones	1	5,0
No contesta	11	55,0
TOTAL	20	100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

En relación con los datos, sumados los porcentajes, se puede concluir que la institución cuenta con un 45% de docentes pertenecientes a otras ramas profesionales, especialmente ingenieros. Esta realidad alerta a la institución a tomar medidas y reflexionar si únicamente se debe dar importancia al dominio de contenidos o también y de preferencia, al dominio de las ciencias del aprendizaje, a los procesos metodológicos, a la formación integral de los estudiantes. Los ingenieros, economista como es el caso, estarán preparados, para incidir en el aspecto formativo de los estudiantes, conocerán aspectos inherentes a la psicopedagogía para favorecer y promover los aprendizajes de sus alumnos; posiblemente

la experiencia les permita tener elementos de juicio para actuar de la mejor manera posible y suplir las carencias de la formación inicial, sin embargo, es evidente que no es suficiente.

Estas interrogantes deben ser contestadas, para vislumbrar procesos de mejora, sin olvidar que la investigación y reflexión acerca de las prácticas de los docentes es fundamental para diseñar planes estratégicos encaminados a superar dificultades encontradas. Al respecto Zabalza y Zabalza (2012) mencionaban que si enseñar es la función que desarrollan los profesionales de la docencia cabe la suposición de que éste debe ser el ámbito en cuyo dominio un buen docente ha de evidenciar ser competente. Acotaban además, que esta competencia se adquiere, según la teoría de las profesiones y a través de una formación acreditada.

Tabla N° 12. Titulación de postgrado y relación con formación docente

	Frecuencia	Porcentaje
Ámbito Educativo	4	20,0
Otros ámbitos	16	80,0
No contesta	0	0,0
TOTAL	20	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

EL 80% de los investigados menciona tener titulación de postgrado (4to Nivel) en otros ámbitos y únicamente 4 docentes equivalente al 20% refieren que su titulación de 4to nivel se relaciona con el ámbito educativo. Al respecto Marcelo y Vaillant (2009) consideraban que la identidad profesional es un proceso evolutivo que nunca se detiene y que se entiende como aprendizaje a lo largo de la vida. Estos resultados ponen en evidencia la urgente necesidad de que los docentes de la institución asuman acciones que favorezcan su desempeño profesional como docentes e insta a las autoridades del colegio a tomar medidas al respecto, procurando que todos sus profesores/as tengan titulación en docencia, es decir, tengan cualificación pedagógica.

De acuerdo con lo mencionado por estos investigadores los profesores/as deben asumir el reto de una actualización permanente, más aún si su decisión es continuar en la docencia a pesar de tener una formación inicial en otra profesión. Ser docentes de bachillerato, demanda el desarrollo de habilidades específicas para tener éxito en la formación de adolescentes, “no se trata, pues, de revivir lo que otros vivieron y pensaron, sino leer con ellos el tiempo y el mundo actuales” (Gimeno, 1999 como se citó en Márquez Aragonés, 2009, p. 125). Es urgente adecuar su formación a la realidad de la enseñanza en este nivel educativo, no se debe dejar de lado que quien educa debe estar preparado para hacerlo, así

lo ha entendido el Ministerio de Educación, cuyas políticas están tomando medidas para, por un lado, favorecer la formación permanente de los profesores y, por otro, exigiendo la titulación respectiva.

Con esto se busca también que la sociedad valore más la profesión de la docencia porque sus representantes estarán en capacidad de ofrecer un servicio que sea digno de ser reconocido por la calidad y excelencia.

Tabla N° 13. Interés por obtener titulación de cuarto nivel

	Frecuencia	Porcentaje
Si	16	80,0
No	2	10,0
No contesta	2	10,0
TOTAL	20	100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

Hay que destacar que al 80% de los docentes les resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel. Estos datos son alentadores, evidencian el compromiso que tienen los profesores/as del Colegio Steiner por lograr un desarrollo profesional, por profesionalizarse en la educación.

Según refiere Marchesi (2010) en el documento básico “Las metas educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios” El ritmo de la sociedad de la información está suponiendo retos, inimaginables hace unos años, para la educación y el aprendizaje. Tal vez, lo más relevante sea que nos encontramos con una nueva generación de aprendices que no han tenido que acceder a las nuevas tecnologías, sino que han nacido con ellas y que se enfrentan al conocimiento desde postulados diferentes de los del pasado. Añade además, que esto implica un desafío enorme para los docentes, la mayoría de ellos migrantes digitales.

Parece ser que ésta y otras necesidades son sentidas por los docentes de la institución, razón por la cual experimentan la motivación por prepararse para responder de manera más asertiva a estos retos, a este nuevo tipo de estudiante. Los nuevos escenarios educativos marcan nuevas rutas, nuevas formas de relación entre docentes, estudiantes y contenidos de materia. Los estudiantes con mentalidad abierta deben egresar de una escuela abierta, que se preocupe por acercarlos a la realidad social evitando su segregación a entornos limitados.

Tabla N° 14. Interés de formación en postgrados

	Frecuencia	Porcentaje
Maestría	17	85,0
PhD	0	0,0
No contesta	3	15,0
TOTAL	20	100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

Es gratificante constatar que el 85% estaría interesado en seguir una maestría, se puede inferir que la motivación está presente, cada vez más docentes están tomando conciencia de la imperiosa necesidad de capacitarse para convertirse en profesores eficaces. Si bien sus titulaciones de pregrado de alguna manera respaldan el conocimiento de las materias que imparten no siempre habilitan cómo enseñarlas. Una maestría en pedagogía o educación debidamente diseñada generaría comunidades de aprendizaje y propiciaría el desarrollo de competencias profesionales imprescindibles en los momentos actuales.

En nuestro país como en otros países de Latinoamérica se han diseñado estándares para caracterizar lo que un docente debe saber y hacer para lograr resultados satisfactorios en los educandos. Falta un gran camino que recorrer sin embargo, se ha empezado a generar en el país el interés por una cultura evaluativa, que propicie reflexión y reconducción de acciones, la experiencia permitirá afianzar y corregir desaciertos, si fuere el caso.

Se aspira que la creación de la Universidad de Educación en el país permita mejorar la calidad de la educación, favoreciendo, según, los defensores del proyecto la capacitación continua y la especialización del maestro ecuatoriano, centrando la atención en aspectos relacionados con la didáctica de cada asignatura y no únicamente en el dominio de los contenidos.

De la misma manera que se ve imprescindible desarrollar competencias en los estudiantes para que a lo largo de su vida puedan continuar aprendiendo, los docentes deben ser referentes a seguir. Al respecto (García, L. et al.2009) señalaba que “educar no implica plasmar sin más unos contenidos o destrezas aprendidos, sino saber dotarles de sentido y saber aplicarlos en cada situación de forma autónoma y responsable” (p.60).

Por lo tanto, es responsabilidad de cada profesor/a identificar el verdadero sentido de la educación buscando la integración y desarrollo de saberes y competencias y, suscitando en los estudiantes su capacidad de reflexión, discernimiento y creatividad; se vuelve urgente volver a repensar los procesos de clase, buscando que éstos sean espacios enriquecedores, porque promueven la comprensión significativa de conceptos perdurables.

Tabla N° 15. Interés por capacitación en temas educativos

	Frecuencia	Porcentaje
Si	20	100,0
No	0	0,0
No contesta	0	0,0
TOTAL	0	100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

El 100% de los docentes investigados considera importante seguir capacitándose con el propósito de desarrollar y mejorar el repertorio de competencias profesionales que les faculte poder enseñar, lograr estabilidad y promociones en su trabajo. En el medio existe un abanico de posibilidades de formación desde programas, talleres y cursos hasta carreras de postgrado que complementarían su formación inicial. Tener buenas políticas de desarrollo profesional a nivel de país y de la institución permitirá asegurar las competencias que los profesionales de la educación van a requerir en su largo recorrido profesional. Al respecto las Universidades del país podrían ofertar, a nivel de postgrado, la especialización en Didáctica, que aporte a la cualificación pedagógica de los docentes.

Tabla N° 16. Preferencia por modalidad de capacitación.

	Frecuencia	Porcentaje
Presencial	8	34,8
Semipresencial	10	43,5
A distancia	2	8,7
Virtual-Internet	3	13,0
Presencial y Semipresencial	0	0,0
Semipresencial y distancia	0	0,0
Distancia y Virtual	0	0,0
TOTAL		100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

Al ser requerida su opinión sobre la modalidades de capacitación un 44% se orienta por la modalidad semipresencial, un 35% por la modalidad presencial, un 9% prefiere a distancia y un 13% virtual. Este dato resulta significativo para las Universidades, las que a la hora de ofertar sus cursos de formación deben considerar realidades como ésta, posiblemente por la edad, por ser migrantes digitales, los docentes prefieren cursos presenciales y semipresenciales, antes que a distancia o virtuales. Al respecto los centros de educación superior podrían hacer alianzas con los colegios para ofrecer capacitación en nuevas tecnologías y motivar la incursión de los profesores en cursos de formación virtual o a

distancia, que necesariamente demandan el conocimiento de las tecnologías, pero también permiten la optimización del tiempo.

Como se mencionó Marcelo y Vaillant (2009) son de la opinión que el paradigma tradicional a través del cual el desarrollo profesional docente se establece en torno a unidades discretas de conocimientos o habilidades impartidas por expertos, en lugares alejados de los centros escolares, con una duración limitada, con escaso seguimiento y aplicación práctica, no tienen trascendencia y por lo tanto, la posibilidad de cambiar las creencias y prácticas docentes de los profesores es limitada, por no decir nula.

De esto se infiere que las universidades y las instituciones educativas tienen la responsabilidad de planificar y desarrollar programas de formación que realmente y de forma efectiva impacten en los profesores mejorando su práctica pedagógica. Dar preferencia a la investigación educativa, partiendo de ejemplos prácticos, de la reflexión basada en la observación de la enseñanza podrían ser valiosas estrategias para diseñar ofertas de capacitación o formación continua, no se debe olvidar que la colaboración aumenta el crecimiento.

Tabla N° 17. Horarios de preferencia para recibir capacitación presencial o semipresencial

	Frecuencia	Porcentaje
De lunes a viernes	8	40,0
Fines de semana	10	50,0
No contesta	2	10,0
TOTAL	20	100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

Los horarios de preferencia, de acuerdo con esta información, hacen referencia en primer lugar a los fines de semana (50%), entendible, por el trabajo y ocupaciones durante la semana, sin embargo, el 40%, preferiría un horario de lunes a viernes.

Las universidades deberían adaptar sus ofrecimientos, en lo posible, a los requerimientos de los profesionales de la educación, y considerar afianzar las ofertas de capacitación on - line especialmente, como complemento de cursos o programas presenciales y buscando ampliar la participación de los docentes. Estos cursos en entornos de aprendizaje virtual favorecerían aún más el trabajo colaborativo, el compartir experiencias e interactuar con docentes de diferentes culturas, con certeza enriquecería el bagaje profesional de cualquier docente interesado en su formación.

Tabla N° 18. Temáticas de interés para recibir capacitación

	Frecuencia	Porcentaje
Pedagogía	4	4,8
Teorías del aprendizaje	3	3,6
Valores y Educación	2	2,4
Gerencia/Gestión educativa	7	8,4
Psicopedagogía	4	4,8
Métodos y recursos didácticos	9	10,8
Diseño y recursos didácticos	3	3,6
Evaluación del aprendizaje	5	6,0
Políticas educativas para la administración	2	2,4
Temas relacionados con las materias a su cargo	14	16,9
Formación en temas de mi especialidad	11	13,3
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	14	16,9
Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	5	6,0
TOTAL		

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

Con relación a las temáticas en las que les gustaría capacitarse el equipo de docentes investigados, considerando que cada uno podía señalar más de una alternativa, en orden de prioridad, señalan las preferencias siguientes: A un 17% le gustaría hacerlo en nuevas tecnologías aplicadas a la educación y temas relacionados con las materias a su cargo, a un 13% en temas de su especialidad, 9 docentes equivalente al 11% demuestran su preferencia por métodos y recursos didácticos, 7 docentes equivalente al 8% evidencian interés por prepararse Gerencia y Gestión Educativa.

De lo mencionado se deduce que no existe un consenso en las respuestas emitidas. Al respecto Bradshaw (1972) identificaba categorías de necesidades que consideraba fundamentales: normativas, comparativas, sentidas y expresadas y prospectivas.

Las necesidades sentidas constituyen desajustes percibidos por los mismos interesados, lo que es ideal para iniciar un cambio, la percepción de carencias formativas propias manifiesta estados de disconformidad con la respuesta del docente a las situaciones y demandas de la práctica pedagógica. El equipo investigado parece estar consciente de esta realidad demostrando su interés por capacitarse, por ejemplo, en nuevas tecnologías aplicadas a la educación, en métodos y recursos didácticos, con plena conciencia de que si siguen abordando los procesos educativos de la misma manera que los hacían antes no conseguirán resultados diferentes.

Las necesidades prospectivas son consideradas como tales en función de un momento futuro que exigirá una formación específica como consecuencia de cambios previsibles. Si en épocas pasadas se considera analfabeto a quien no sabía leer y escribir, actualmente, se habla de analfabetos digitales; de lo que se deduce que es vital tanto en docentes como en estudiantes asumir una actitud de aprendizaje durante toda la vida, asumiendo como herramienta fundamental el aprender a aprender.

En relación con el interés de los docentes de continuar formándose en aspectos inherentes a su materia, es positivo, sin embargo, cabe reflexionar si ¿es suficiente mantenerse al día en cuestiones que inciden en el conocimiento de sus materias? ó también, si se está ejerciendo la profesión de docentes, ¿no será fundamental prepararse en otros aspectos, formarse como profesores?.

No cabe duda que sí, como lo mencionaron Zabalza y Zabalza (2012) los docentes poseen una identidad profesional doble (o múltiple), cada una de ellas con sus condiciones y requisitos específicos, una cosa es ser ingeniero, economista o biólogo y otra, muy distinta ser profesores de matemáticas, economía o biología. En todo caso, añaden “estamos llamados a ser especialistas en nuestro campo científico y especialistas en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestra disciplina” (p.82).

Este es el reto que se debe asumir, de manera urgente, la preocupación debe estar centrada en afianzar las dos identidades profesionales, polarizar el interés en una descuidando la otra podría tener un impacto negativo en la calidad de la educación y, por lo tanto, en la formación de los estudiantes.

Cambiar los paradigmas educativos y ponerlos en sintonía con los requerimientos de la sociedad de la información y del conocimiento posibilitará el contar con docentes competentes. Al respecto Mañú y Goyarrola (2011) mencionan que “está en nuestras manos el que cambios que actualmente disfruta el 20% más desarrollado del planeta pueda llegar a todos los lugares del mundo” (p. 35).

Es responsabilidad de la institución fomentar la vocación docente de su profesorado propiciando el sentido de responsabilidad, dando importancia a la especialidad como a las técnicas y metodologías de su trabajo pedagógico, promoviendo la conciencia de solidaridad y del trabajo compartido y, el compromiso ético con la tarea de educar.

Los resultados de la pruebas PISA evidencian la importancia de contar con profesores competentes dispuestos a elevar el nivel educativo de sus estudiantes, identificar como bien

lo señala Mañú y Goyarrola (2011) que hay de común entre los mejores profesores, orientará acciones a seguir.

Tabla N° 19. Obstáculos que le dificultan capacitarse

	Frecuencia	Porcentaje
Falta de tiempo	12	28,6
Altos costos de los cursos o capacitaciones	12	28,6
Falta de información	6	14,3
Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución	7	16,7
Falta de temas acordes con su preferencia	5	11,9
No es de su interés la capacitación profesional	0	0,0
Aparición de nuevas tecnologías	12	31,6
Falta de cualificación profesional	2	5,3
Necesidades de capacitación continua y permanente	13	34,2
Actualización de leyes y reglamentos	7	18,4
Requerimientos personales	4	10,5
TOTAL		

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

En relación con los obstáculos que se presentan para la capacitación, el 34%, percibe como una dificultad las necesidades de capacitación continua y permanente, se considera que éstas deberían ser entendidas como oportunidades de desarrollo profesional, quizá, el criterio tenga relación con el costo que representan las capacitaciones sistemáticas. El 32% hace referencia a la aparición de nuevas tecnologías, posiblemente esto tiene que ver con el hecho, de que por su edad, algunos de ellos, son migrantes digitales, y les cuesta emprender el camino para desarrollar competencias alineadas con este requerimiento, sin embargo, en la sociedad de la información y del conocimiento éste se convierte en un imperativo de obligado cumplimiento, imposible dejarlo de lado en el campo de la educación.

Un 29% de respuestas obtenidas también hacen referencia a la falta de tiempo y a los altos costos de los cursos y capacitaciones, el 17 % alude a falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución y un 14% de respuestas también refieren la falta de información. Desde esta perspectiva la planificación y organización e información debida permitirán a los docentes dar respuesta a las necesidades de capacitación, no se puede olvidar, como señalan los expertos, como Gimeno (1999) que la calidad de una institución no supera la calidad de los docentes. Por lo tanto, su formación continua, su deseo de superación profesional deben estar siempre presentes, si se quiere avanzar al ritmo que la

sociedad demanda, los obstáculos que los docentes deben librar en el camino tendrán que ser asumidos con mucha responsabilidad, compromiso ético y convicción de servicio.

Además, se ve conveniente, de acuerdo con esta información que los Centros de Educación Superior, revisen los costos de maestrías, mejoren sus infraestructuras cibernéticas y promuevan de manera más focalizada las ofertas educativas de 4to nivel; la información, permite tener mejores elementos de juicio al momento de tomar decisiones. Por otro lado, la institución debe privilegiar en su planificación estratégica y presupuesto, la atención a las necesidades de capacitación de sus docentes para responder de manera satisfactoria a las demandas de los dos bachilleratos que imparte.

Tabla N° 20. Motivos para asistir a cursos/capacitaciones

	Frecuencia	Porcentaje
La relación del cursos con la actividad docente	17	39,5
El prestigio del ponente	2	4,7
Obligatoriedad de asistencia	1	2,3
Favorece mi ascenso profesional	7	16,3
La facilidad de horarios	2	4,7
Lugar donde se realiza el evento	1	2,3
Me gusta capacitarme	13	30,2
TOTAL		100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

Se observa en esta pregunta que el 40% de respuestas toman en cuenta la relación del curso con su actividad docente, el 30% considera como motivo el gusto personal por capacitarse y un 16% porque favorece su ascenso profesional.

Acertar en el crecimiento profesional debería ser un objetivo de todos los docentes, claro está contando con el contingente de la institución que tiene responsabilidades paralelas en cuanto a, brindar oportunidades, reconocer y valorar el esfuerzo y los logros de sus maestros en materia de capacitación profesional; para que la motivación se mantenga siempre latente.

En la actualidad los docentes requieren múltiples estrategias y conocimientos para dar respuesta a las variadas interrogantes que se les presentan en el día a día, derivadas de las demandas de la sociedad en general, la apropiación de éstos solamente será posible a través de una adecuada formación. Urge analizar los enfoques sobre las prácticas pedagógicas y reconducir acciones en base a consideraciones teóricas, resultados de investigaciones y de reflexión sobre la práctica.

La institución educativa debe deliberadamente establecer una atmósfera cultural que afiance la asimilación de contenidos pedagógicos por parte de sus docentes.

Tabla N° 21. Razones por las que se imparten los cursos/capacitaciones.

	Frecuencia	Porcentaje
Aparición de nuevas tecnologías	12	31,6
Falta de cualificación profesional	2	5,3
Necesidades de capacitación continua y permanente	13	34,2
Actualización de leyes y reglamentos	7	18,4
Requerimientos personales	4	10,5
TOTAL		100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

Según los docentes investigados los motivos por los que se imparten los cursos y capacitaciones tienen que ver con las necesidades de capacitación continua y permanente y con la aparición de nuevas tecnologías, con un 34% y 32% de respuestas, respectivamente.

Como se indicó anteriormente, los cambios que la sociedad del conocimiento ha traído al ámbito educativo son variados y significativos, demandan ser considerados para establecer el perfil docente en la actualidad y con proyección al futuro; uno de éstos está determinado por la presencia de las TICs que modifican las metodologías y objetivos de la educación, ya no es únicamente el maestro el que conoce y tiene la información y el saber, ya no es únicamente la institución la que educa, el conocimiento y la información se encuentra al alcance de todos, los estudiantes requieren aprender a procesar y transformar esa información, al respecto coincidiendo con la Organización del Bachillerato Internacional, es importante enseñar a los estudiantes aprender a aprender para que puedan interactuar en entornos colaborativos y generar productos de aprendizaje responsables y creativos.

Sotomayor (2011) se refería a la formación continua como un proceso permanente en el cual están inmersos la disposición personal y el crecimiento de las competencias para la enseñanza. Estos elementos a juicio del autor deben ser aplicados durante toda la carrera profesional si se desea impactar positivamente en el desarrollo integral de los estudiantes, las respuestas dadas son coherentes con este planteamiento.

La institución educativa debe hacer su mayor esfuerzo por favorecer la formación de sus docentes buscando alinear el interés de éstos con los intereses del centro, buscando la optimización de tiempo y de recursos.

Tabla N° 22. Aspectos más importantes en el desarrollo de un curso/capacitación

	Frecuencia	Porcentaje
Aspectos teóricos	0	0,0
Aspectos técnicos/prácticos	4	20,0
Ambos	16	80,0
No contesta	0	0,0
TOTAL		100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

En relación con esta pregunta es significativo que el 80% de respuestas valoren tanto los aspectos teóricos como los técnico//prácticos, el 20% se inclina por otorgar mayor valor a los aspectos técnicos/prácticos.

Los investigados demuestran interés por incursionar en capacitaciones continuas que les aporten aspectos teóricos y técnicos/ prácticos, advierten la importancia de la conexión que debe haber entre estos dos aspectos, considerándolos complementarios y no excluyentes. Un buen fundamento teórico siempre será básico para implementar y nutrir procesos de buena práctica docente. Sin embargo, no es menos cierto, que en ocasiones, al participar en cursos de formación, se escucha como expectativas de los docentes, querer cosas prácticas, antes que teoría, señalando que en la realidad las situaciones se dan de manera diferente de lo que se expresa en las teorías.

Al respecto, es importante señalar que para que una acción tenga sentido y cumpla con unos objetivos tiene que partir de un cuerpo de conocimientos, debe tener una teoría que la fundamenta, y que a su vez surge de una práctica reflexiva.

3.2 Análisis de la formación

3.2.1. La persona en el contexto formativo.

La preocupación de las instituciones educativas en la formación de sus docentes debe ser una acción constante, toda vez que son espacios para reflexionar sobre sus prácticas y mejorarlas, como bien lo señala el Ministerio de Educación, el objetivo de los programas de capacitación es brindar apoyo continuo a profesores y directivos para conseguir cambios sustanciales en su hacer profesional, de tal manera que puedan imprimir también mejoras significativas en los logros académicos de los estudiantes y en la gestión institucional en general.

Tabla N° 23. Autoevaluación de la persona en el contexto formativo

La persona en el contexto formativo	1 Nunca		2 Rara vez		3 A veces		4 Casi Siempre		5 Siempre		No Contesta	Total
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Conoce diferentes técnicas básicas para la investigación en el aula.	0	0	0	0	1	5	9	45	7	35	3	20
2. Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal.	0	0	0	0	3	15	4	20	12	60	1	20
3. Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente	0	0	0	0	2	10	8	80	10	50	0	20
4. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante.	0	0	0	0	5	25	8	40	5	25	2	20
5. Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la Comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)	0	0	0	0	0	0	13	65	7	35	0	20
6. Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes.	0	0	0	0	0	0	9	45	10	50	1	20
7. Percibe con facilidad problemas de los estudiantes.	0	0	0	0	2	10	6	30	10	50	2	20
8. La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país.	0	0	0	0	4	20	3	15	10	50	3	20
9. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos.	0	0	1	5	1	5	8	40	8	40	2	20
10. Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida.	0	0	0	0	0	0	7	35	12	60	1	20
11. Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlas /os y ayudarles en su solución.	0	0	1	5	0	0	5	35	14	70	0	20
12. La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes	0	0	0	0	1	5	5	25	13	65	1	20
13. El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa.	0	0	0	0	0	0	4	20	16	80	0	20
14. Como docente evalúo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s.	0	0	0	0	2	10	5	25	10	50	3	20
15. Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales, discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico-motora, trastornos de desarrollo).	0	0	0	0	3	15	7	35	8	40	2	20
16. Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura.	0	0	0	0	0	0	11	55	6	30	3	20
MEDIA ARITMÉTICA	0	0	0,13	0,63	1,5	7,5	7	38,13	9,88	49,38	1,5	

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

Las respuestas a estas preguntas evidencian el sentir, hacer y las condiciones del personal docente de bachillerato en la institución investigada de acuerdo con el aspecto formativo. El 80% de los encuestados refiere que aplica una evaluación continua a los estudiantes, sin descuidar sus diferentes tipos. Se considera a la evaluación como un proceso cíclico el cual puede servir como momento de partida, sin embargo, puede también ayudar al docente en el camino a establecer medidas correctivas en sus funciones, en sus aspectos metodológicos y generar de esta manera aprendizajes satisfactorios, no se debe olvidar que ante todo la evaluación involucra mejora, crecimiento, reflexión. Para identificar lo que los estudiantes saben, comprenden, pueden hacer y sienten en distintas etapas del proceso de clase es necesario que el docente a manera de registro anecdótico reúna y analice cuidadosamente información sobre el desempeño de cada estudiante.

El 70% considera tener habilidad y escucha empática para ayudar a los estudiantes en sus dificultades; aspecto positivo, si se toma en cuenta que el 50% de docentes de bachillerato no tiene formación en educación, ni en gestión tutorial. El 70% hace referencia a que su expresión oral y escrita es satisfactoria lo que permite que los estudiantes comprendan la asignatura que imparten y, fundamentalmente, favorece la relación interpersonal.

En general el 50% de investigados evidencia tener una autovaloración profesional satisfactoria se atribuyen la calificación de 5 en algunas competencias profesionales, que de ser así, favorecería significativamente los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Generalmente los procesos de autoevaluación tienen como finalidad propiciar una reflexión honesta en función de la realidad de cada persona, de cada organización, lamentablemente, no siempre es así, la auto percepción, a veces no coincide con la percepción que tienen los estudiantes u otras personas involucradas en el contexto educativo.

Entre los aspectos condensados en esta tabla que ameritan un fortalecimiento se menciona a los siguientes: únicamente el 35% de los investigados señala que tiene un muy buen conocimiento de técnicas básicas para la investigación en el aula. Al respecto se considera que esto debería ser una fortaleza en todos los docentes, quienes deberían transformar las aulas en verdaderos laboratorios de investigación educativa, utilizando diferentes estrategias y técnicas de observación, de discusión; reflexionando de manera crítica y sistemática sobre su praxis pedagógica, sobre los resultados de aprendizaje que obtienen, sobre el tipo de aprendizaje pasivo o activo que imprimen en sus clases. Asumiendo esta actitud no únicamente mejorarían su práctica docente sino también serían un referente positivo para sus estudiantes.

Un 25% de los docentes encuestados expresa conocer muy poco sobre aspectos relacionados con la psicología del estudiante, entendible, por cuanto durante su formación inicial, seguramente no estuvieron expuestos a examinar estos aspectos y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes; indagar sobre cómo aprenden los alumnos/as, sus tipos de inteligencia, sus rasgos de personalidad, sus intereses en relación con cada etapa evolutiva, permitirá a los docentes ser más asertivos en la acción de educar y de formar con criterio holístico, favoreciendo aprendizajes significativos.

Tedesco (1996) es de la opinión de que existe un consenso generalizado en la que la escuela de hoy no está cumpliendo satisfactoriamente con la función de formar a las nuevas generaciones que necesitan de nuevas capacidades para desempeñarse satisfactoriamente en la sociedad. El Ministerio de Educación afirma que a más de fortalecer el currículo será necesario mejorar todo lo concerniente a la calidad educativa, aplicando métodos pedagógicos que sobretodo desarrollen en los estudiantes las habilidades de pensamiento, las habilidades sociales, las de investigación, no se debe enseñar conocimientos, se debe desarrollar competencias.

3.2.2. La organización y la formación.

El entorno actual de las instituciones educativas se caracteriza por un mercado competitivo e incierto impactado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación que sugiere innovar de manera constante para subsistir. Es importante reconocer el valor estratégico del capital humano en la consecución de los objetivos, por tal razón invertir en su formación, para adecuar su desempeño a la exigencias de la organización y sociedad, es considerado un factor clave y decisivo. En relación con la gestión educativa de la institución los docentes tienen los criterios siguientes:

Tabla N° 24. La institución ha propiciado cursos en los dos últimos años

	Frecuencia	Porcentaje
Si	16	80,0
No	3	15,0
No contesta	1	5,0
TOTAL		100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

En lo referente al interés de la institución por organizar cursos el 80% de los investigados se pronuncia positivamente, en tanto que el 15% considera que no.

Esta realidad evidencia que la institución tiene un compromiso con la formación de sus docentes, existiendo la intencionalidad de ofertarlos de manera sistemática antes que aislada. En función del perfil profesional de los profesores, que como se analizó anteriormente, un buen porcentaje de ellos no tienen formación como docentes, se ve la necesidad de atenuar esta insuficiente preparación pedagógica con cursos, seminarios o talleres que tengan como objetivo facilitar su renovación metodológica orientándoles sobre estrategias y técnicas que propicien aprendizajes activos y colaborativos.

.Tabla N° 25. Conoce si la institución está propiciando cursos/seminarios

	Frecuencia	Porcentaje
Si	9	45,0
No	9	45,0
No contesta	2	10,0
TOTAL		100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

Con relación a si la institución está propiciando cursos el 45% de docentes encuestados menciona conocer y un porcentaje similar (45%) menciona desconocer.

Al respecto se puede señalar que posiblemente el desconocimiento se deba a que el colegio, no ha transparentado las políticas de capacitación a sus docentes, o que se facilita las capacitaciones en función de las necesidades de los Departamentos Académicos o reformas y actualizaciones demandas por la Organización del Bachillerato Internacional.

Se ve también la necesidad de que los directivos de la institución socialicen con oportunidad la relación de talleres o cursos que se van a impartir, justificando sus objetivos, pero también, y fundamentalmente, involucrando en la elección e intencionalidad de los mismos, a los docentes, sin olvidar que el liderazgo participativo conlleva motivación y mejores resultados.

Es importante recordar que un compromiso que asume una institución al formar parte de la Organización del Bachillerato Internacional es propiciar de manera sistemática el desarrollo profesional de sus profesores, responsables de implementar los programas y lograr los resultados esperados. Bajo este criterio el colegio todos los años debe realizar su mayor esfuerzo para facilitar, promover y financiar cursos o programas de formación dirigidos a todos los docentes de la institución.

Tabla N° 26. Realización de los cursos y ámbitos con los que se relacionan

	Frecuencia	Porcentaje
Áreas de conocimiento	6	27,3
Necesidades de actualización curricular	4	18,2
Leyes y reglamentos	1	4,5
Asignaturas que usted imparte	2	9,1
Reforma curricular	0	0,0
Planificación y programación curricular	1	4,5
	0	100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

El análisis de los porcentajes indica que los cursos que desarrolla la institución están en función en primer lugar de las áreas de conocimiento (27%), en segundo lugar considerando las necesidades de actualización curricular (18%), y en tercer lugar tomando en cuenta las asignaturas que imparte cada docente (9%).

Con los datos expresados se puede afirmar que la institución brinda la oportunidad de capacitaciones más o menos sistemáticas, que al parecer están centradas, fundamentalmente, en las áreas de conocimiento y necesidades de actualización curricular, posiblemente determinadas por las exigencias de la Organización del Bachillerato Internacional y, actualmente, también por las del Ministerio de Educación, con todas sus reformas, planes y programas vigentes.

El equipo de desarrollo profesional del Bachillerato Internacional trabaja decididamente por ser líderes en el diseño de servicios de desarrollo profesional para educadores internacionales. Dichos servicios innovadores y de alta calidad persiguen como finalidad, ayudar a directivos y docentes a comprender, apoyar y ofrecer eficazmente los programas, haciendo acopio de los conocimientos de una red de educadores del IB en todo el mundo. Propicia las capacitaciones a través del desarrollo de talleres in situ, presenciales y en línea que se caracterizan por ser pertinentes, eficaces y accesibles, brinda la posibilidad de que los educadores amplíen sus carpetas de trabajo profesionales como parte de su compromiso con el aprendizaje durante toda la vida (Organización del Bachillerato Internacional, 2010).

Por otro lado, considerando el nuevo currículo, del Bachillerato General Unificado, también se percibe la intención de la institución de capacitar a los docentes bajo esta nueva perspectiva. Sin embargo, es importante no centrar los cursos solamente en áreas de conocimiento o necesidades de actualización curricular sino también en aspectos

relacionados con la psicopedagogía del aprendizaje, metodologías activas y currículo evaluado, entre otros aspectos.

Tabla N° 27. Interés de los directivos de la institución por fomentar cursos de formación permanente

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	2	10,0
Casi siempre	6	30,0
A veces	9	45,0
Rara vez	1	5,0
Nunca	0	0,0
No contesta	2	10,0
TOTAL		100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes Colegio Rudolf Steiner

Se observa que el 45% de los encuestados, en relación a que si los directivos de la institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promuevan su formación permanente, opinan que a veces, el 30% considera que casi siempre.

Se ve la necesidad de que los directivos incentiven la formación de sus docentes, “el liderazgo de la dirección es un factor fundamental contemplado en todos los sistemas o modelos de calidad, resulta difícil transformar la escuela sin la voluntad e implicación de equipos directivos líderes” Fernández, Ma. J. (2002).

Una forma de fomentar esta participación puede ser con el ejemplo, directivos comprometidos con su desarrollo profesional suscitarán en los docentes también interés y responsabilidad por hacerlo; la institución debe estar abierta a toda posibilidad de crecimiento pedagógico ideando proyectos, actividades o programas que encaminados a este fin.

Es digno de reconocer que los directivos de la Institución en los meses de verano y durante el año escolar planifican talleres inherentes a las necesidades de los equipos docentes, con la finalidad de generar espacios de reflexión y de mejora de los proyectos y programas vigentes.

Además, como política institucional todo directivo y docente que participa en un curso de formación o de actualización tiene la responsabilidad de socializar al resto del equipo de profesores/as, en el afán de lograr un compromiso de cambio y de renovación en todo el personal.

Tabla N° 28. Evaluación referente a la organización y formación: escala del 1 al 5

LA ORGANIZACIÓN Y LA FORMACIÓN	1 Nunca		2 Rara vez		3 A veces		4 Casi siempre		5 Siempre		No Conte sta	Total
	F	%	F	%	F	%	f	%	f	%		
1. Analiza los elementos del currículo propuestos para el bachillerato.	0	0	0	0	1	5	7	35	12	60	0	20
2. Analiza los factores que determinan el aprendizaje de la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar.).	0	0	0	0	3	15	8	40	6	30	3	20
3. Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes...).	0	0	5	15	9	45	3	15	4	20	0	20
4. Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato.	0	0	2	10	1	5	11	55	5	25	1	20
5. Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y entendimiento en el trabajo...).	0	0	2	10	4	20	7	35	6	30	1	20
6. Conoce el tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la Institución educativa	2	10	2	10	2	10	7	35	4	20	5	20
7. Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa.	0	0	3	15	6	30	7	35	3	15	1	20
8. Describe las funciones y cualidades del tutor.	0	0	0	0	1	5	5	25	12	60	2	20
9. Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes).	0	0	0	0	7	35	2	10	9	45	2	20
10. Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula.	0	0	0	0	0	0	8	40	9	45	3	20
11. Analiza la estructura organizativa institucional (Departamentos, áreas, gestión administrativa...).	0	0	1	5	4	20	7	35	3	15	5	20
Media aritmética	0,2	0,9	1,4	5,9	3,5	17,3	6,5	32,7	6,6	33,2	2,1	

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

Un 60% del total de los encuestados menciona tener preocupación por conocer y analizar los elementos del currículo propuesto para el bachillerato, esto es positivo por cuanto, les va a permitir adoptar una postura crítica y reflexiva sobre los aciertos y debilidades, adaptarlo dentro de lo posible a la realidad del colegio, asumir nuevos retos de capacitación, realizar un estudio comparativo entre los dos bachilleratos que ofrece la institución, encontrar puntos coincidentes, entre otros aspectos. Otro dato digno de mencionar y resaltar es el hecho de que un 60% de los docentes expresa conocer las funciones y atributos del tutor, este conocimiento llevado a la práctica permitirá fortalecer la función tutorial y contribuir a la formación integral de los estudiantes, incidiendo de manera intencionada en su aspecto formativo.

De acuerdo con los datos evidenciados se ve la necesidad de que los docentes se interesen por conocer y manejar variables relacionadas con la psicología del aprendizaje, psicología de la edad para que logren identificar los factores que determinan los aprendizajes en los estudiantes y puedan aplicar estrategias para favorecer y potenciar los mismos. Lamentablemente, estos conocimientos no son abordados en todas las profesiones, son afines a las ciencias humanísticas y de educación, por lo que al ser algunos docentes especialistas en otras áreas, desconocen estos aspectos que son determinantes en la dinámica escolar. La tabla evidencia que únicamente el 30% de docentes se percibe con esta competencia en grado positivo.

Se identifica como preocupante que apenas el 20% de los docentes encuestados conozcan aspectos relacionados con el proceso de carrera docente. Se evidencia descuido en el manejo de la LOEI y su Reglamento, el hecho de ser docentes de una institución particular no les exime la responsabilidad de conocer sobre el marco jurídico en el que se sustenta el Ministerio de Educación.

Otro dato importante es el relacionado con el desconocimiento que algunos docentes menciona tener en relación con el tipo de liderazgo ejercido por los directivos del bachillerato, apenas el 20% de los encuestados refiere identificar el tipo de liderazgo, los demás no se muestran seguros.

Este dato orienta a las autoridades del nivel a buscar mecanismos que permitan mantener una mejor comunicación, un mayor involucramiento, con un trabajo colaborativo, con la generación de un liderazgo participativo, que faculte, que empodere a las personas.

Siendo docentes de bachillerato se debe analizar y reflexionar sobre los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en este nivel educativo, determinar con claridad los objetivos, cumplir rigurosamente la normativa y exigencia de los programas que se ofrecen, sin descuidar la evaluación continua que demanda del profesor la atención constante al desarrollo del proceso educativo de sus estudiantes, con el propósito de garantizar que el perfil de salida de los bachilleres sea eficaz y les habilite a continuar sus estudios universitarios de manera exitosa, sin ninguna dificultad, por lo que la acción educativa de la institución debe llevar en todo momento a los estudiantes a la comprensión del momento socio-cultural que están llamados a vivir.

La enseñanza de bachillerato tiene unas características particulares que la diferencia de la educación inicial, general básica y de la superior; coincidiendo con Márquez (2009) el nuevo docente no debe ser únicamente un transmisor de contenidos o evaluador de resultados de

aprendizaje, ni un técnico que aplica rutinas derivadas del conocimiento, sino un intelectual reflexivo e investigador que facilita en sus estudiantes el desarrollo habilidades de pensamiento, de indagación, de comunicación, de reflexión, siendo en primer lugar referente de las mismas. Al respecto los datos reflejan que un 25% de profesores encuestados mencionan la disposición para analizar factores inherentes a la calidad de la enseñanza en el bachillerato. De la misma manera solo el 15% de docentes son afirmativos al aseverar que analizan y reflexionan sobre la estructura organizativa institucional, es importante, entonces, cambiar actitudes y demostrar acciones que busquen la calidad de la enseñanza.

3.2.2.1. *Análisis FODA de la formación docente.*

El FODA como herramienta de análisis estratégico, permite considerar elementos internos y externos (Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas), en este caso, relacionadas con la situación, formación y desempeño profesional de los docentes de Bachillerato del Colegio Internacional Rudolf Steiner, con el propósito de implementar acciones, correctivos o generación de programas o proyectos que conlleven el mejoramiento continuo e incidan en su capacitación y desarrollo profesional, y por lo tanto, en su hacer pedagógico.

Para la elaboración del cuadro de la situación actual de los docentes del Colegio se ha considerado los resultados del cuestionario aplicado, la entrevista con las autoridades, vivencia directa como directiva de la Institución, lo que ha permitido contar con criterios más ajustados a la realidad. Con estos datos se ha elaborado un diagnóstico, mismo que orienta y posibilita la toma de decisiones acordes con los objetivos y políticas del centro.

La previsión de oportunidades y amenazas permitirá al equipo de liderazgo pedagógico la construcción de escenarios anticipados que permitan reorientar el rumbo del colegio, considerando las necesidades de formación de su equipo docente.

Las debilidades detectadas serán de suma importancia al momento de rediseñar la planificación estratégica, misma que deberá contemplar acciones encaminadas a convertir éstas debilidades en fortalezas que garanticen procesos de aprendizaje exitosos. Esta identificación de necesidades será el punto de partida para el diseño y elaboración de la propuesta sobre formación docente.

A continuación se realiza el Análisis FODA considerando los aspectos de mayor significación, considerando tanto los datos del cuestionario como otros extraídos de la vivencia directa de la investigadora.

ELEMENTOS INTERNOS	ELEMENTOS EXTERNOS
FORTALEZAS (F)	OPOTUNIDADES (O)
• El 80% de docentes de bachillerato tienen contratación indefinida, lo que garantiza estabilidad y contribuye a generar sentido de pertenencia institucional. • Dedicación de tiempo completo a la institución por parte de un alto porcentaje de docentes. • Las materias que imparten tienen relación con su formación profesional. • El 65% de docentes tienen más de 11 años de experiencia y servicio a la educación, lo que puede favorecer procesos educativos exitosos. • La mayoría de docentes evidencian un interés significativo por seguir una Maestría como parte de su formación profesional. • El 90% de investigadores han recibido en los últimos 6 meses algún curso de capacitación lo que demuestra interés por su formación continua. • Preocupación de la Institución por auspiciar cursos y capacitaciones a sus docentes. • Todos los docentes consideran importante el seguir capacitándose en temas	• Formar parte de la Organización del Bachillerato Internacional. • Acceso a los servicios que ofrece la Organización del Bachillerato Internacional. • Posibilidad de acceso a capacitaciones ofertadas por el Ministerio de Educación. • Impacto de las leyes y políticas laborales del país en el desempeño de los docentes de la Institución. • Naturaleza de los cambios o reformas educativas que se están generando y llevando a la práctica, como resultado de las políticas educativas de la actual administración (Ministerio de Educación). • Uso de las nuevas tecnologías de la información en los sistemas educativos. • Impacto de las mega tendencias de la educación en la formación de los docentes. • Posibilidad de alianzas con otras instituciones educativas y centros de educación superior a nivel nacional como internacional. • Posibilidad de capacitaciones y desarrollo profesional mediante

educativos especialmente en métodos y recursos didácticos, en temas de su especialidad y nuevas tecnologías aplicadas a la educación. • Compromiso por analizar los elementos del currículo propuestos para el Bachillerato. • El hecho de pertenecer a la Organización Bachillerato Internacional propicia la formación docente sistemática.	talleres o cursos on –line.
DEBILIDADES	AMENAZAS
• El 45% de docentes de bachillerato no cuenta con titulación en pregrado relacionada con el ámbito educativo, lo que incide negativamente en los procesos de aprendizaje, tendencia a la clase magistral y expositiva, centrada en el docente. • El 80% de docentes tiene titulación de postgrado en otros ámbitos, no precisamente relacionados con educación. • Falta de tiempo y los altos costos de los cursos y capacitaciones constituyen los principales obstáculos para capacitarse. • La Institución no cuenta con mecanismos adecuados para socializar la información sobre programas de capacitación a sus docentes, ausencia de políticas	• Falta de reconocimiento al status docente por la sociedad. • Situación económica y financiera del país. • Elevados costos por maestrías o cursos de capacitación. • Exigencia del Ministerio de Educación de contar con título profesional idóneo para ejercer en el ámbito educativo.

sobre desarrollo profesional. • Tendencia de la Institución a privilegiar cursos de capacitación centrados en áreas de conocimiento restando importancia a aquellos que tienen que ver con planificación, metodología, programación curricular y aspectos psicopedagógicos. • Existe en algunos docentes desconocimiento del tipo de liderazgo que ejerce la autoridad de bachillerato, como de las herramientas que utiliza para planificar actividades en la Institución. • Desconocimiento de algunos docentes de los factores que determinan el aprendizaje de los estudiantes, mismos que pueden estimular o sesgar los resultados académicos. • Falta de interés de la mayoría de docentes por conocer aspectos relevantes de la LOEI y su Reglamento. • Falta profundizar de parte de algunos docentes el análisis sobre los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato.	
--	--

3.2.3. La tarea educativa.

Dadas las demandas que plantea la sociedad a los centros escolares es urgente revitalizar y fortalecer la práctica docente para ampliar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes de todos los niveles. Ser docente en los tiempos actuales implica un importante reto profesional, sobre la educación recae el progreso de una sociedad. Por esta razón, es importante revisar, reordenar, fortalecer y consolidar la tarea educativa, considerando las mega tendencias de la educación en la actualidad y, sobre todo, asumiendo un compromiso personal de mejora, sin olvidar que la actitud personal es lo que cuenta al momento de asumir cambios.

Tabla N° 29. Las materias que imparte tiene relación con su formación

	Frecuencia	Porcentaje
Si	16	80
No	2	10
No contesta	2	10
TOTAL		100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

En relación con esta pregunta, se evidencia que un 80% de los docentes encuestados afirman que sí. Sin embargo, se debe recalcar que la formación profesional que tienen no necesariamente corresponde a la educación. Un ingeniero de cualquier especialidad está capacitado para impartir, matemáticas, física, cuenta con el dominio de los conocimientos, pero quizá no con la solvencia en currículo enseñado, es decir, en metodologías que faciliten la comprensión de los conocimientos por parte de los estudiantes y orienten experiencias de aprendizaje significativo.

Al respecto Marcelo y Vaillant (2009) referían que es importante reflexionar sobre qué tipos de conocimientos son relevantes para la docencia y su desarrollo profesional, qué conocen y deben conocer los profesores/as, qué tipo de conocimiento es esencial para la enseñanza, entre otras interrogantes. Acotaban, además haciendo referencia a los aportes de Bill y Cohen (1999) que los profesores deberían comprender bien la materia que imparten, de forma totalmente diferente a la que aprendieron como estudiantes, y que no sólo deben conocer en profundidad los conocimientos sino también la forma cómo éstos se conectan con la vida y ayudan a resolver problemas. Además, deberían interesarse por conocer cómo son, cómo aprenden y qué les interesa a sus estudiantes. En este sentido la evaluación de necesidades constituye el punto de partida para identificar situaciones deficitarias o

insatisfactorias que reclaman atención y asignación de recursos para fortalecer en los docentes el conocimiento pedagógico.

Tabla N° 30. Años de bachillerato en los que se imparte asignaturas

	Frecuencia	Porcentaje
Primero	8	24,2
Segundo	8	24,2
Tercero	14	42,4
No contesta	3	9,09
TOTAL		100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

El 42% de los investigados imparte asignaturas en el 3er año de Bachillerato, el resto se distribuye entre el 1ero y 2do Año, en un porcentaje igual (24%).

Existe un mayor número concentrado en el último año en función de la organización del currículo del Programa del Diploma que posibilita que los estudiantes elijan materias de los seis grupos de asignatura que propone (Estudios de Lengua y Literatura, Adquisición de Lenguas, Individuos y Sociedades, Ciencias Experimentales, Matemáticas e Informática y Artes), es decir, cada estudiante puede armar su currículo, realizar múltiples combinaciones de asignaturas de acuerdo con sus aptitudes, intereses y perspectiva profesional futura.

A lo largo de los dos años del programa del Diploma, los estudiantes cursan seis asignaturas, una de cada uno de los seis grupos de asignaturas, redactan una monografía, completan el curso de Teoría del Conocimiento (TdC) y participan en Creatividad, Acción y Servicio (CAS).

Las actividades de CAS además de desarrollar habilidades transdisciplinarias inciden de manera directa en el aspecto formativo de los estudiantes, quienes tienen la posibilidad de sensibilizarse ante situaciones del entorno local como internacional, poner a prueba las actitudes y atributos del Perfil de la Comunidad de Aprendizaje del IB (valores) y, desarrollar un liderazgo de servicio.

Algunos de los proyectos que se han realizado han involucrado a toda la comunidad escolar, y especialmente han revitalizado el compromiso de docentes y estudiantes de aportar, con trabajo responsable, por el bien común, sin olvidar que como lo señala la Organización del Bachillerato Internacional somos ciudadanos del mundo.

Tabla N° 31 Autoevaluación análisis de la tarea: escala del 1 al 5

ANÁLISIS DE LA TAREA EDUCATIVA	1 Nunca		2 Rara vez		3 A veces		4 Casi siempre		5 Siempre		Contesta No	Total
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
1. Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos.	0	0	0	0	2	10	9	45	7	35	2	20
2. Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes.	0	0	0	0	0	0	2	10	17	85	1	20
3. Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva.	0	0	2	10	3	15	8	40	5	25	2	20
4. Realiza la planificación macro y micro curricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de acción, tareas, experiencias, plan de aula).	2	10	0	0	1	5	7	35	10	50	0	20
5. Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje.	0	0	0	0	2	10	7	35	11	55	0	20
6. Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos.	0	0	2	10	0	0	4	20	14	70	0	20
7. Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, vídeos).	0	0	0	0	1	5	9	45	10	50	0	20
8. Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas.	0	0	0	0	2	10	5	25	12	60	1	20
9. Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevistas, cuestionario..).	0	0	2	10	3	15	7	35	6	30	2	20
10. Diseña planes de mejora de la propia práctica docente.	0	0	0	0	4	20	7	35	7	35	2	20
11. Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres.	0	0	0	0	4	20	6	30	7	35	3	20
12. Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor).	0	0	0	0	3	15	10	50	5	25	2	20
13. Utiliza adecuadamente la técnica expositiva.	0	0	0	0	2	10	10	50	6	30	2	20
14. Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje	0	0	0	0	0	0	6	30	13	65	1	20
15. El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente.	0	0	0	0	1	5	7	35	10	50	2	20
16. Diseña estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes.	0	0	0	0	0	0	7	35	12	60	1	20
17. Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación	0	0	0	0	0	0	3	15	17	85	0	20
Media aritmética	0,1	0,6	0,4	1,8	1,6	8,2	6,7	33,5	9,9	49,7	1,2	

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

La información expuesta permite establecer el análisis siguiente:

De los encuestados 17 docentes equivalente al 85% consideran que valoran y toman en cuenta las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, esto dentro de su práctica pedagógica es muy positivo, por cuanto personalizan los aprendizajes, facilitan la

construcción de los mismos a partir de realidades personales, respetan la diversidad y adecuan las exigencias pedagógicas según las necesidades de los estudiantes.

El 70% menciona que elaboran pruebas para la evaluación de sus estudiantes, ésta es una tarea directa de un docente, sin embargo, lo importante sería determinar la calidad de pruebas que elaboran, si son mixtas, si propician el razonamiento antes que la memorización, si las pruebas están acompañadas de las respectivas matrices de valoración y si son entregadas con antelación a los estudiantes para que sepan sobre qué criterios van a ser evaluados.

De la misma manera 13 docentes, equivalente al 65%, se califican con el máximo puntaje porque de acuerdo, con su criterio consideran que siempre utilizan los recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje. Vincular el colegio con la comunidad, con el entorno, permite que los estudiantes se sensibilicen, adquieran responsabilidad social y demuestren interés por ejercer un liderazgo de servicio. Son múltiples los recursos que se pueden obtener del medio, más ahora que se cuenta con todas las herramientas de las nuevas tecnologías que posibilitan que los estudiantes sean ciudadanos del mundo e interactúen en verdaderas comunidades de aprendizaje.

Se debe reconocer que hay docentes que a pesar de las limitaciones que puedan tener en sus funciones, generan espacios, materiales y acontecimientos que permiten que los estudiantes obtengan de la realidad aquello indispensable que les permite conectar la teoría con la práctica, generando de esta forma un aprendizaje holístico y real.

El 60% de docentes se percibe como experto en diseñar programas de asignatura y llevar a la práctica las unidades didácticas. Lo ideal sería que esta planificación sea colaborativa, que trascienda el límite de asignatura para servir de apoyo a otras disciplinas, que les posibilite aprender más sobre sí mismos y sobre otros mientras comparten, trabajan juntos en situaciones que se dan en el colegio.

Bien lo señalaba Zabalza y Zabalza (2012), el maestro individual ha terminado. Es importante aprender a construir relaciones profesionales positivas que conduzcan a una mejora en el aprendizaje de los estudiantes. Alineado a este criterio Marina (2009) también mencionaba que “se ha acabado el tiempo del profesor aislado, es el centro educativo el que educa, y los docentes tenemos que ser expertos en colaboración”. Por lo tanto esa tendencia de trabajar aisladamente debe cambiar y dar apertura al trabajo cooperativo, a una verdadera coordinación horizontal que facilite el diseño del currículo y enseñanza que se imparte a los estudiantes.

Los docentes se muestran poco familiarizados con el diseño y aplicación de técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorios y talleres, bien podría ser este aspecto motivo de una capacitación focalizada.

Los diseños de instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de asignatura y del profesor), tampoco están considerados como una fortaleza al contrario, se ve la necesidad de capacitarse en este aspecto, y sobre todo considerar la autoevaluación y la coevaluación como oportunidades de reflexión de reconducción de acciones, de desarrollo profesional.

En relación con la aplicación o no de técnicas para la acción tutorial: como son las entrevistas personalizadas, cuestionarios, dinámicas de grupo, entre otros; un 30% afirma que lo hacen mientras un 20% prefiere no opinar, en general se percibe desconocimiento de las mismas. Se considera importante fortalecer la acción tutorial por cuanto incide en el desarrollo armónico de la personalidad de los estudiantes y constituye pieza fundamental del proceso educativo.

De acuerdo con la misma tabla en análisis, se percibe que en relación a si los profesores diseñan y realizan planes de mejora a la práctica docente, apenas un 35% de los encuestados dicen hacerlo eficazmente y un 20% no contesta, es importante que la institución formule planes de mejora continua para sus docentes, que sean los mismos profesores quienes identifiquen sus propias necesidades y se pronuncien en favor de una perfección en su práctica docente.

La institución debe también impulsar programas de formación en acción tutorial valorando el hecho de que ésta coadyuva significativamente en la formación integral de los estudiantes, lo ideal sería contar con tutores/as con actitud indagadora y reflexiva conscientes de su responsabilidad en la formación de sus alumnos/as.

Recordando la etimología del término formación, se observa que proviene del latín *formatio*, -onis que significa acción y efecto de formar o formarse; tiene como base la expresión *forma*, concebida como la configuración externa o modo de proceder de algo. Al respecto Anijovich, R. et al. (2009) referían que:

Formar es algo que tiene que ver con la forma, por lo tanto formarse tiene que ver con adquirir una forma. Si esa forma, es la del campo profesional particular, debería estar orientado a adquirir el perfil profesional esperado y las competencias para cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión. (p. 18).

A la institución le corresponde ayudar a los docentes a que adquieran esas formas, considerando afianzar o retomar mecanismos y estrategias, que de alguna manera, ya se han venido realizando, como por ejemplo, siendo anfitriones de congresillos sobre diferentes temáticas pedagógicas, propiciando círculos de estudio y reflexión mediante jornadas pedagógicas, organizando propuestas de formación intencionadas que apunten a subsanar necesidades o dificultades detectadas por los mismos profesores, es decir, buscando mediaciones. “Las distintas mediaciones posibilitan y orientan la dinámica del proceso formativo” (Ferry, 1997 como se citó en Anijovich, R. et al, 2009).

Tabla N° 32. Análisis de la formación

Análisis de la formación	Media obtenida											Total
	1 Nunca		2 Rara vez		3 A veces		4 Casi siempre		5 Siempre		No contesta	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
La persona en el contexto formativo	0	0	0,13	0,63	1,5	7,5	7	38,13	9,88	49,38	1,5	
Análisis de la tarea educativa	0,1	0,6	0,4	1,8	1,6	8,2	6,7	33,5	9,9	49,7	1,2	
Análisis organizacional	0,2	0,9	1,4	5,9	3,5	17,3	6,5	32,7	6,6	33,2	2,1	

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

La tabla No. 32 es un condensado de las medias aritméticas obtenidas en cada uno de los componentes del análisis de la formación. Los porcentajes más representativos nos demuestran que el área que amerita prestarla más atención es la relacionada con análisis organizacional (la organización y la formación) que tiene que ver con la disposición e interés de los docentes por conocer y analizar variables de la organización (institución educativa) y del Ministerio de Educación y su incidencia en su desempeño docente. Por ejemplo, a nivel institucional el clima organizacional, los niveles de motivación, involucramiento en la toma de decisiones, el estilo del liderazgo prevaleciente en la institución como factor que motiva el desarrollo o genera estancamiento, analizar y conocer la estructura organizativa institucional y la gestión administrativa; sin descuidar el análisis de las reformas educativas y demás directrices impartidas por el Ministerio de Educación.

Los otros dos componentes relacionados con la persona en el contexto formativo y análisis de la tarea educativa, evidencian resultados muy similares, en cuanto a la apropiación de parte de los docentes de aspectos inherentes a las responsabilidades y competencias que demandan. Es conveniente trabajar con todos los profesores/as para que adquieran la forma buscada facilitando a través de políticas institucionales, mediante el desarrollo de un

plan estratégico inserto en el PEI capacitaciones que sean determinantes en el éxito de la labor docente.

Es importante resaltar que no siempre los procesos de autoevaluación reflejan la veracidad de las acciones, la percepción de los docentes, es una, la de los estudiantes puede ser otra, como también diferente, el criterio de los asesores pedagógicos o autoridades. Al respecto lo ideal sería que tanto la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, sean coincidentes, al menos en aspectos fundamentales. En el cuestionario aplicado, en las preguntas relacionadas con reflexión pedagógica, se observa la tendencia de los docentes a calificarse predominantemente con 5 (siempre) y 4 (casi siempre), que de ser verdad garantizaría un aprendizaje exitoso, sin embargo, no siempre la dinámica de las clases observadas evidencian esta realidad. No se debe olvidar que las personas y los procesos son perfectibles y, que por lo tanto, siempre habrá la posibilidad de mejorar.

3.3 Los cursos de formación

Tabla N° 33. Relación de cursos asistidos en los dos últimos años.

	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5	11	55,0
De 6 a 10	9	45,0
De 11 a 15	0	0,0
De 16 a 20	0	0,0
De 21 a 25	0	0,0
De 26 a 30	0	0,0
De 31 a 35	0	0,0
De 36 a 40	0	0,0
De 41 a 45	0	0,0
De 46 a 50	0	0,0
Más de 51	0	0,0
TOTAL		100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

Los resultados expuestos hacen referencia que 55% de docentes han asistido entre 1 y 5 cursos de capacitación en los últimos años, mientras que un 45% de los investigados se ubica en el rango de 6 a 10 cursos. De esto se deduce que es evidente el interés de los propios docentes o de la institución por participar en cursos, seminarios o talleres de formación que tienen como objetivo fortalecer la acción docente, debido a necesidades sentidas o con criterio proactivo.

Al respecto Chiavenato (2007) al referirse a la evaluación de los procesos de desarrollo profesional hacía referencia al continuum de situaciones que se pueden dar en estos procesos de capacitación, enfatizando que lo ideal sería que el desarrollo responda a una

planificación intencional, sea proactivo con visión de largo plazo y especialmente basado en el consenso, donde los opinión de los docentes, directamente involucrados, cuenta y genera colaboración y motivación. Además, un proceso de capacitación eficiente debe utilizar las posibilidades de la ciencia y tecnología contemporáneas.

Tabla N° 34. Totalización en horas

	Frecuencia	Porcentaje
0-25 horas	2	10,0%
26-50 horas	6	30,0%
51-75 horas	4	20,0%
76- 100 horas	3	15,0%
Más de 100 horas	2	10,0%
No contesta	3	15,0%
TOTAL		100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

Los datos condensados indican que 50% de los docentes totalizaron entre 26 y 75 horas de capacitación, y apenas 3 docentes equivalente al 15%, mencionan haber totalizado entre 76 y 100 horas de capacitación, un 10% ha concretado apenas 25 horas o menos. Datos significativos, que imponen la necesidad de ampliar la frecuencia y número de capacitaciones en los docentes, más aún en estos momentos en los cuales se están aplicando rediseños curriculares, procesos de autoevaluación institucional, rendición de cuentas y especialmente por respeto a los estudiantes.

Tabla N° 35. Tiempo del último curso realizado

	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5 meses	6	30,0
De 6 a 10 meses	12	60,0
De 11 a 15 meses	1	5,0
De 16 a 20 meses	0	0,0
De 21 a 24 meses	0	0,0
Más de 25 meses	0	0,0
No contesta	1	5,0
TOTAL		100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

En relación con esta pregunta el 60% de docentes refieren haber realizado un curso de capacitación en los últimos 6 o 10 meses y el 30% en un rango de 1 a 5 meses. Esta información refleja el interés de los docentes y de la institución por los procesos de desarrollo profesional. En palabras de Ruiz (2001) al referirse a la evaluación de necesidades y de los cursos de formación acotaba que la evaluación de impacto permite analizar y reflexionar sobre los resultados de un programa o capacitación a largo o mediano plazo, determinando cómo los beneficiarios del mismo han cambiado sus prácticas de enseñanza y, por lo tanto, incidido en el aprendizaje de los estudiantes.

Esta práctica evaluativa debería ser de obligado cumplimiento en toda institución que se interese por verificar en la práctica las bondades de los cursos, traducidos en cambio de actitud de los docentes, este seguimiento permitiría orientar nuevos procesos, concienciar sobre la importancia del cambio como resultado de la innovación o identificar otras variables que podrían estar interfiriendo en los logros esperados.

También Marcelo y Vaillant (2009) mencionaban que el desarrollo profesional es una estrategia imprescindible para la mejora escolar. Reconocían que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial unidos a la experiencia y práctica no es suficiente para ejercer el trabajo docente en los tiempos actuales, que la capacitación profesional se ha convertido en una necesidad de cualquier profesional y por lo tanto de los docentes. Sin embargo, advierten evitar “una visión del docente como aplicador “automático” de innovaciones, que con frecuencia ni siquiera entiende, y en cuya formulación por supuesto no ha tenido participación alguna” (p.43)

Analizando los datos expuestos se puede suponer que muchos docentes han recibido cursos de capacitación pero, en definitiva, la cantidad de éstos son muy inferiores a las expectativas personales. Es necesario reestructurar esta situación, mediante el compromiso de todos los involucrados en el accionar educativo. En relación con la calidad de los mismos también es importante considerar algunas variables, como experiencia de los facilitadores, actualidad de los contenidos, pertinencia con las necesidades de los interesados, un buen ejemplo a seguir podría ser la política de desarrollo profesional que propone el Bachillerato Internacional.

Es importante considerar como precisaba González (2008), que no basta con disponer de todos los conocimientos, sino también es pertinente aplicarlos con destreza: “el ejercicio de las funciones correspondientes a la ocupación requiere no sólo conocimiento, sino un grado considerable de destreza técnica, que se asentará no obstante, en tal conocimiento” (p. 153).

Si bien los cursos de formación, dictados por facilitadores expertos, con amplia práctica en educación son claves, no es menos importante reconocer que el trabajo colaborativo entre docentes y con otros profesionales puede constituirse en una valiosa oportunidad de formación, porque involucra, apoyo, interés por diseñar mejores caminos para alcanzar una meta común, por comunicar experiencias y enriquecerse con las de otros colegas. Al respecto Lourdes, Montero Mesa, Catedrática de la Universidad de Santiago de Compostela, en su aporte para la Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado, marzo (2011) menciona “la colaboración es una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y

mañana, un deber de todo profesional, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora”. Que esta reflexión anime a los profesionales de la educación a compartir conocimientos, experiencias, a buscar aprendizajes producto de reflexiones compartidas.

Tabla N° 36. Auspicio del último curso

	Frecuencia	Porcentaje
Gobierno	1	5,0
De la institución donde labora	15	75,0
Beca	1	5,0
Por cuenta propia	2	10,0
Otro auspicio	0	0,0
No contesta	1	5,0
TOTAL		100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes del Colegio Rudolf Steiner

El 75% de docentes investigados consideran que los cursos o talleres los realizaron con auspicio de la Institución, apenas 1 docente, que posiblemente trabaja también en la educación pública menciona haber recibido un curso con auspicio del Gobierno. Además, únicamente el 10%, equivalente a 2 docentes mencionan haberlo hecho por cuenta propia. Considerando esta información es importante valorar y reconocer el aporte de la Institución, sin embargo, falta un mayor compromiso personal para incursionar en capacitaciones, hay cursos que organizan determinados centros de Educación Superior, que son gratuitos, demandan de los docentes organización del tiempo y la decisión por innovar y por lograr un mejor desarrollo profesional.

En las instituciones educativas al docente se le pide o exige un nuevo comportamiento profesional, una nueva actitud hacia los estudiantes, una apropiación de conocimientos y habilidades pedagógicas flexibles, según las distintas situaciones y contextos educativos. Se le exige solvencia en el tratamiento de la materia y en los métodos pedagógicos, un dominio en aspectos organizativos, en saber impulsar y motivar el trabajo de los estudiantes (Villa, 1987). Para cumplir a satisfacción con estos requerimientos siempre será necesario transitar por el campo de la formación docente, otorgando especial atención tanto a la formación inicial como a la permanente.

Por otro lado, el Ministerio de Educación también debería prestar atención a la capacitación de los docentes que laboran en las instituciones privadas, se forma parte de un mismo sistema, de un mismo marco jurídico, se comparte una misma visión, lo ideal sería generar un acercamiento entre docentes de educación pública y privada para compartir experiencias profesionales y generar alianzas.

CAPÍTULO 4: CURSO DE FORMACIÓN

***“La vida sólo puede entenderse conociendo
nuestro pasado, pero debe vivirse mirando
hacia el futuro”***

Soren Kirkegaard

Una investigación para que cumpla con su objetivo debe propiciar reflexión y adopción de estrategias y decisiones que permitan mejorar significativamente las dificultades o necesidades identificadas. Luego de analizada e interpretada la matriz problemática derivada del cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Internacional Rudolf Steiner, de la entrevista mantenida con las Autoridades del Colegio, más la observación directa de la dinámica y procesos de clase por parte de la investigadora, quien ocupa un cargo directivo en la Institución, se resalta la necesidad de efectuar una renovación metodológica educativa que incida en el mejoramiento de las competencias pedagógicas de los docentes y, por lo tanto, en la calidad de educación que imparte la Institución.

4.1 Tema del Curso

Renovación de la metodología educativa de los docentes de Bachillerato del Colegio Internacional Rudolf Steiner a través de la práctica de un trabajo cooperativo sustentado en la aplicación de técnicas activas de aprendizaje.

4.1.1. Justificación.

La práctica de la docencia es, sin duda, una actividad retadora, fascinante, en continua transformación, entre otras razones, porque los profesores/as deben asumir un mayor número de responsabilidades como también responder a nuevas exigencias implícitas en la sociedad del conocimiento, que hacen reflexionar sobre la necesidad impostergable de mejorar el desempeño profesional y nivel educativo a través de la formación permanente, con plena conciencia de que la formación inicial no es suficiente, más aún cuando, como es el caso, el 45% de profesores investigados, tienen titulación de pregrado en otros campos profesionales.

Anijovich, R. et.al. (2009) es de la opinión que formar es algo que tiene relación con la forma, por lo tanto, formarse tiene que ver con adquirir una forma. Si esa forma, tiene que

ver con el campo profesional particular, debería estar orientado a adquirir el perfil profesional esperado y las competencias para cumplir con las tareas exigidas para ejercer esa profesión.

La situación actual de los docentes de la Institución refleja un dominio de los contenidos de su cátedra pero falencias en las metodologías que aplican en los procesos de aprendizaje, prevalece la clase magistral, expositiva no participativa, no constructivista; esto según datos e información vertidos por los investigados, tiene relación con su formación de base, la mayoría no son educadores, poseen titulación de pregrado, en ingenierías, finanzas y otras profesiones, cuentan con un nivel de formación académica de tercer nivel y algunos de cuarto nivel pero afines a su ámbito profesional.

En relación con lo mencionado anteriormente se debe precisar, que el ejercicio de una profesión demanda competencias para ejercerla, las competencias se desarrollan con la formación, con la experiencia y con la decidida intencionalidad de adquirirlas. Los conocimientos teóricos y prácticos que se pueda tener de una rama del conocimiento no avalan y, no son suficientes, para ejercer a cabalidad y con éxito la docencia. El enseñar, el formar, exige eso y mucho más. Así, es necesario conocer paradigmas educativos, herramientas psicopedagógicas, principios básicos de pedagogía, manejo de grupos, de metodologías didácticas sustentadas en estrategias y técnicas activas de aprendizaje, que incidan en el desarrollo de habilidades de pensamiento, de comunicación, de investigación, de meta cognición en los estudiantes y los considere como protagonistas de su aprendizaje.

Se debe examinar también que los estudiantes en este nuevo contexto socio-cultural han desarrollado, por su propia cuenta, nuevos estilos de aprendizaje, y que por lo tanto, la educación tradicional debe ser cuestionada y reconsiderada a la luz de estas demandas y de las nuevas tecnologías informáticas, que ofrecen a los docentes innumerables posibilidades de estrategias fáciles, novedosas, creativas, retadoras y, propician el trabajo cooperativo y oportunidades de mejoras profesionales, no se puede dejar de reconocer, como bien lo señalan Díaz Barriga, F. et.al. (2008) que los desarrollos tecnológicos han venido a favorecer la dinámica académica por cuanto promueven la construcción colaborativa del conocimiento, mediante prácticas innovadoras capaces de impulsar el desarrollo y formación de sus destinatarios.

Además, de lo expuesto, según criterio de los docentes investigados, en relación con las necesidades sobre cursos y capacitaciones, evidencian su interés por temas relacionados con las materias a su cargo, metodologías y recursos didácticos y nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Por esta razón, la presente propuesta de formación abordará

algunos aspectos relacionados con este interés de los docentes, sin pretender que ésta sea suficiente. Será necesario de manera constante apropiarse de nuevos conocimientos, poner en práctica estrategias colaborativas, estar atentos a la crítica de los estudiantes, adquirir la forma deseada, a decir de Anijovich (2009) a través de mediaciones, estas mediaciones son variadas: los formadores, las lecturas, las circunstancias, la relación con los demás, entre otros; son factores que pueden actuar como mediadores. “Las distintas mediaciones posibilitan y orientan la dinámica del proceso formativo (Ferry, 1997 como se citó en Anijovich, R. et al. (2009).

La entrevista con las autoridades y la observación directa de clases, respaldan también la necesidad de privilegiar el abordaje de estos aspectos con miras a favorecer la práctica sistemática de procesos de aprendizaje activos que irrumpen en metodologías válidas quizá, para otros tiempos, pero no para los actuales.

Por lo expuesto, la renovación de metodologías educativas, es decir, del currículo enseñado, se percibe en la institución investigada, como un proceso que es fundamental encarar para una actualización de la oferta educativa, que responda a estándares de calidad, y que alcance la esencia del acto de educar, más aún, si el Colegio pertenece la Organización del Bachillerato Internacional, que considera a los estudiantes como ciudadanos del mundo, demanda de las instituciones afiliadas desarrollo profesional continuo y actuaciones de carácter estratégico para la renovación e impulso de prácticas pedagógicas renovadas, que nada tienen que ver con estilos tradicionales y den paso a otras formas de hacer educación, que provoquen en los estudiantes desequilibrio cognitivo, que les inste a pesar, a reflexionar, a ser críticos, investigadores y emprendedores.

J.M Barbier (1999) citado por Anijovich, R. et al. (2009) en su obra “Transitar por la formación pedagógica”, menciona que este autor distingue entre el mundo de la formación y el de la profesionalización. El primero se enfoca predominantemente sobre la transmisión de conocimientos y el segundo sobre el desarrollo de capacidades que se aprenden y se transfieren al mundo del trabajo, señalando que se puede dar un entrecruzamiento entre ambos. Es aspiración de este curso de formación que los profesores/as del colegio desarrollen nuevas habilidades docentes, las interioricen y creativamente las pongan al servicio de sus estudiantes.

La presente propuesta se basa en un proceso a mediano plazo, con la participación de personal experto y facilitadores, que servirán de asesores en el desarrollo de la misma, considera orientaciones y experiencias extraídos de talleres y cursos impartidos por la Universidad de las Américas, el Bachillerato Internacional, bibliografía afín a la temática y,

fundamentalmente, el aporte de los diferentes módulos desarrollados a través de la presente Maestría. Una vez concluida la primera fase, se realizará la realimentación pertinente, determinando los aciertos, las falencias, diseñando acciones para corregir, si fuere el caso y, posterior a esta revisión, emprender una segunda fase de capacitación, conscientes que el aprendizaje, el perfeccionamiento y mejoramiento continuo es la clave del éxito para cualquier gestión exitosa.

4.2 Modalidad de estudios

Considerando los resultados del cuestionario (preferencia de los investigados sobre modalidad de estudios) y que la columna vertebral del curso de formación hace referencia al trabajo cooperativo y metodologías activas de aprendizaje, necesariamente la modalidad que se propone es presencial. Interesa que los docentes vivan el constructivismo, trabajen en equipos, establezcan sinergia, aporten ideas, experiencias, que se apropien de las técnicas, las apliquen y reflexionen sobre las mismas.

Mediante las diferentes sesiones de trabajo se pretende evidenciar que los objetivos educativos se alcanzan de mejor manera coordinando acciones y que se debe concebir al equipo docente como agente colectivo que busca de manera colaborativa impactar en la formación de los estudiantes. Se trata de que los profesores/as se apropien de algunas estrategias, valoren la planificación colaborativa y trabajo cooperativo como oportunidad de formación y revitalicen la idea de que es hora de dejar atrás el aislamiento, el trabajo individual, la competencia, para dar paso al encuentro entre docentes, entre docentes y estudiantes, entre el centro escolar y la sociedad; conscientes que esta forma de trabajo puede convertirse en la clave educativa para la renovación pedagógica.

Muchos cursos de formación docente coinciden en la importancia de facilitar en las aulas mecanismos, procesos didácticos y metodologías que propicien el hecho de que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su aprendizaje, sin embargo, el abordaje de los mismos están centrados en técnicas expositivas poco participativas, se considera que debe haber una coherencia entre las ideas que se imparten y su aplicación práctica.

A pesar de que existe consenso en que se debe innovar, que los procesos metodológicos deben cambiar buscando el protagonismo del estudiante, se debe reconocer que la escuela tradicional persiste. Se basa ésta en la clase magistral, orientada a un grupo de estudiantes receptivos, fundamentada en una comunicación preferentemente unidireccional, el saber procede del docente, experto con autoridad indiscutible sobre la materia. Por lo señalado, es prioritario dar paso al aprendizaje cooperativo, modelar en el taller las maneras o formas de

aplicarlo, tomando en cuenta que éste favorece el aprovechamiento de las potencialidades de aprendizaje y la interacción entre profesores/as; la renovación metodológica-didáctica demanda un nuevo estilo de trabajo de los docentes.

4.3 Objetivos

4.3.1. Objetivos Generales.

- Proporcionar oportunidades de mejoras profesionales considerando las dificultades detectadas en los docentes de bachillerato del Colegio.
- Promover la renovación en los procesos de enseñanza - aprendizaje de los docentes de bachillerato del Colegio Internacional Rudolf Steiner a través del aprendizaje cooperativo y aplicación de metodologías activas.
- Dinamizar un modelo educativo propio sustentado en metodologías innovadoras coherentes con las demandas de la sociedad del conocimiento y de la comunicación.

4.3.2. Objetivos Específicos.

- Replantear la temática de las metodologías educativas en el Colegio a la luz del nuevo perfil docente y de estudiante que exige la sociedad actual.
- Reflexionar sobre la importancia de generar una cultura institucional fundamentada en el trabajo y aprendizaje cooperativo.
- Ofrecer innovadoras técnicas activas de aprendizaje y estrategias para diseminar las buenas prácticas pedagógicas.
- Explorar y socializar herramientas tecnológicas de fácil comprensión que faciliten procesos de aprendizaje desafiantes, creativos e innovadores y propicien el trabajo cooperativo.

4.4 Dirigido a:

4.4.1. Nivel formativo de los destinatarios.

Según el cuestionario aplicado a los docentes investigados, en relación con los años de servicio, los resultados evidencian datos heterogéneos, es decir, existen profesores/as con poca, mediana y gran experiencia, por lo que considerando esta realidad y la señalada en párrafos anteriores referida a su formación de pregrado, el presente curso de formación se abordará considerando una complejidad coherente con un nivel dos, es decir, se propiciará el desarrollo de habilidades docentes y, fundamentalmente, se buscará incidir en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje.

4.4.2. Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.

Para el desarrollo óptimo del curso de formación se requiere que los participantes, tengan conocimientos generales de currículo, planificación, de evaluación, manejo de computadoras, internet y sobre todo establezcan acuerdos que propicien una participación activa, reflexiva y crítica, actitud flexible para romper paradigmas y asumir prácticas pedagógicas innovadoras centradas en el estudiante y la asunción de compromisos concretos para bajar a las clases lo aprendido.

Además de lo señalado se necesita del suministro de los materiales siguientes: papelógrafos, spot-it, masking, lecturas seleccionadas sobre la temática de los talleres, vídeos de reflexión, continuos de aprendizaje, marcadores de pizarra y permanentes de varios colores y, otros en función de las dinámicas y trabajos grupales propuestos.

4.5 Breve descripción del Curso

A partir del análisis y reflexión de las principales necesidades formativas identificadas en los docentes de bachillerato de la Institución se pretende dar respuesta a las dificultades encontradas, explicitadas en la matriz de problemas, diseñando el presente curso de formación que tiene el propósito de incidir en la praxis pedagógica de los docentes estimulando una renovación de las metodologías didácticas, que garanticen procesos de aprendizaje más gratificantes para profesores/as y estudiantes y, especialmente redunden en el fortalecimiento de la calidad de educación.

De lo observado e investigado se evidencia que en general los profesores/as otorgan escasa importancia a las metodologías aplicadas en el logro de aprendizajes de calidad, al contrario concentran sus esfuerzos en la transmisión de contenidos, considerado que esto es sinónimo de enseñanza eficaz. Se puede deducir que esta situación se debe, en algunos de ellos; a su limitada preparación pedagógica-didáctica derivada de la ausencia de formación inicial, por cuanto son especialistas de otros campos profesionales, también de su falta de interés por una formación permanente, se suma a esto la tendencia por el trabajo individual antes que cooperativo, a pesar que los programas del Bachillerato Internacional enfatizan en la necesidad de instaurar en el colegio la planificación colaborativa, la inter y la transdisciplinariedad; la dificultad de implicar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje e incipiente manejo de nuevas técnicas metodológicas alineadas a la constructivismo, a la escuela activa, al modelo socio-crítico; de igual manera, falta de apropiación de las nuevas herramientas tecnológicas que pueden constituirse en grandes aliadas de procesos educativos exitosos.

Considerando lo expuesto el presente curso de formación docente se focalizará en abordar como grandes ejes temáticos los siguientes: una reflexión sobre la escuela tradicional versus escuela innovadora, el constructivismo, como otra mirada del quehacer en el aula, el trabajo cooperativo entre docentes y, entre docentes y estudiantes; descripción y aplicación de principales metodologías activas de aprendizaje, manejo de herramientas tecnológicas sencillas, pero prácticas que favorezcan el trabajo colaborativo y, ofrezcan medios y soportes para enriquecer los procesos pedagógicos de una manera atractiva y estimulante.

Al respecto, Inés Aguerrondo, Catedrática de política educativa y de la planificación de la educación en las maestrías de la Universidad de San Andrés, UDESA (Argentina), y otras, en una entrevista concedida a los medios de comunicación señala que:

uno de los desafíos de los centros educativos es reconceptualizar la escuela dejando de entenderla como El lugar de la enseñanza para definirla como uno de los múltiples entornos de aprendizaje que constituirán los nuevos sistemas educativos del futuro, todo esto en el marco de una inclusión sustantiva (no cosmética) de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje (en todas las edades).

Lo ideal es encaminarse al logro de este desafío, en este transitar, mucho tienen que hacer los docentes, empezando por modificar su actitud ante su fascinante y retadora función de ser profesionales de la educación. Se aspira con este curso inquietar y motivar a los profesores, a descubrir nuevas maneras e interesantes estrategias metodológicas activas, participativas y reflexivas.

4.5.1. Contenidos del curso.

4.5.1.1. *La escuela tradicional versus la escuela activa.*

La memoria de la historia nos recuerda que el concepto de educación que existe en una sociedad depende del concepto de hombre que cada una defiende. Para la escuela tradicional el hombre es un ser racional, inteligente, pensante por lo que considera que se debe incrementar ese intelecto depositando todos los contenidos o conocimientos posibles que reposan en los libros, mismos que pasan a la cabeza del maestro, quien es poseedor de la verdad y los replica a los estudiantes, propiciando y privilegiando la memorización lo que determina aprendizajes a corto plazo y carentes de significación. En tanto que la Escuela Nueva también considera al hombre como un ser inteligente pero que actúa e interactúa en el medio social lo que le permite lograr aprendizajes, incidir en éste, actuar y desarrollarse apropiándose de las circunstancias, retos o problemas que se presentan para generar acciones y afianzar sus conocimientos, por lo tanto, aprender es concebido como sinónimo

de resolución de problemas desde diferentes perspectivas y no de memorización de contenidos.

En lo concerniente al proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene que ver con los métodos y didácticas empleados, el docente es el centro del proceso, más importante es lo que está en los libros antes que lo que puedan indagar, descubrir o aportar los estudiantes. Se concede importancia a los métodos lógicos (analítico, sintético, deductivo e inductivo), mismos que siendo adecuados en determinadas circunstancias, descuidan la lógica de la investigación científica que insta a pensar con un fin, la de llegar a la solución de problemas y, por lo tanto, generar acciones que requieren para su ejecución que los estudiantes pongan a prueba un cúmulo de habilidades sociales, de pensamiento, de investigación, de comunicación, de autocontrol, es decir, posibilita a que los alumnos/as participen activamente y sus iniciativas tengan cabida.

Al profesor le corresponde ser mediador y facilitador de los aprendizajes, le corresponde diseñar actividades retadoras, pertinentes, contextualizadas a la edad, a los intereses, a la época en la que están interactuando sus dicentes para desarrollar en ellos la avidez por nuevos aprendizajes.

Actualmente un estudiante puede saber más que el profesor en distintas disciplinas, especialmente en tecnología. La disponibilidad de información y de conocimiento a través del internet y otros medios, hace que las estrategias pedagógicas deban hoy más que ayer enfocarse en “enseñar a aprender” y la de los estudiantes en “aprender a aprender”, para lograr autonomía, flexibilidad, actitud de aprendizaje de por vida y adaptación a los cambios que exigen nuevas condiciones. La Escuela Activa de manera proactiva ha generado esta revolución pedagógica favoreciendo mediante sus planteamientos y enfoques pedagógicos que los docentes deliberadamente entreguen a sus estudiantes herramientas que les permitan identificar sus propias estrategias de aprendizaje favoreciendo su autonomía y posibilidad de decisión.

De acuerdo con la Organización del Bachillerato Internacional se puede definir el aprender a aprender como la capacidad de hacer consciente nuestras propias formas de aprender, para aumentar la autonomía en la vida cotidiana, se precisa además que está íntimamente relacionado con el concepto de potencial de aprendizaje. Pretende desarrollar las posibilidades de aprendizaje de un individuo, para conseguir por medio de la mejora de sus hábitos de estudio y de las técnicas, destrezas, estrategias y habilidades para aproximarse al conocimiento.

Supone un estilo propio de conocer y pensar, la vida actual obliga a estar adquiriendo permanentemente nuevos aprendizajes (desde utilizar una tableta hasta relacionarnos con personas de diferentes culturas, pasando por las complejidades del cambiante mundo laboral). De hecho, para adquirir sistemáticamente nuevos aprendizajes es vital disponer de mecanismos y herramientas que lo faciliten, estos mecanismos son muy personales, no todos se apropián de los conocimientos de igual forma, por ejemplo, unos tienen un estilo de aprendizaje más visual, otros son más auditivos o kinestésicos.

En una Escuela Nueva o Activa el docente debe considerar que los materiales no son los textos son los criterios de los estudiantes, son sus conocimientos previos. En la clase tradicional el maestro es el protagonista, el método de enseñanza propicia la competición y la jerarquía restando importancia al trabajo en equipo, colaborativo que permite la sinergia de saberes y la posibilidad de llegar a la solución de problemas de manera creativa y asertiva. Hay un apego riguroso al libro de texto, limitando la posibilidad de la indagación estructurada que considere otras fuentes de conocimientos, hay tendencia a la estandarización, con poco respeto a las diferencias individuales, a la diversidad, a los estilos de aprendizaje, no son considerados los distintos niveles de desarrollo y aprendizaje que evidencian los estudiantes por lo que no se satisface sus necesidades ni intereses individuales.

La relación profesor-alumnos es de poder y de sumisión, el maestro decide y los estudiantes acatan, el fin u objetivos de la educación son únicamente conocidos por el docente, inclusive la ambientación de la clase y disposición de las bancas de manera individual no dan paso al trabajo colaborativo.

La Escuela Nueva o Activa cuestiona estas prácticas pedagógicas, se alinea a los requerimientos de los tiempos actuales, propicia el descongelamiento de paradigmas educativos e invita a la reflexión y a la acción, transformando las escuelas en ventanas abiertas al mundo.

Sería ideal que al ingresar a una escuela del siglo XXI se respire el ideario y fundamentos de la Escuela Activa: basada en el diálogo, en la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, estudiantes trabajando en grupos, conversando a partir de situaciones conocidas, relacionadas con su vida diaria, entusiasmados, de forma organizada y disciplinada resolviendo entre todos guías de estudios, webquest, descubriendo y reelaborando el contenido, pupitres dispuestos para facilitar el trabajo en equipo, docentes en el papel de facilitadores del aprendizaje, de mediadores, cuyo objetivo principal es motivar a los estudiantes a que exploren, indaguen y descubran por sí mismos las respuestas a sus

preguntas y puedan aprender, docentes que proporcionan un entorno de aprendizaje seguro donde todos los alumnos/as son valorados y respetados, estableciendo relaciones positivas y fructíferas en una verdadera interacción que favorece el co-aprendizaje.

Aulas alegres llenas de vitalidad y color por la ambientación de sus paredes que a manera de galerías exponen los trabajos producidos por los estudiantes; caracterizadas por actividades basadas en la colaboración y orientadas a un fin. Aulas con ejercicios que instan a pensar, en las que se atribuye un gran valor a la cuidadosa reflexión sobre temas, problemas reales y logros. Aulas en las que existe la diversidad y el equilibrio, éste último reflejado en la atención que los profesores prestan tanto a la búsqueda de la comprensión con variadas técnicas activas de aprendizaje como a la adquisición de conocimientos y habilidades esenciales.

La diversidad presente en la variedad de estrategias y recursos que emplean los docentes para satisfacer las necesidades de cada estudiante. Pero, también diversidad en fuentes bibliográficas (biblioteca de aula), por lo que los estudiantes tienen la posibilidad de acceder, para sus consultas, además del internet, a libros de diferentes autores y editoriales y no únicamente a un solo texto. Estudiantes que en su proceder evidencian liderazgo sustentado en principios, en valores que alimentan actitudes de solidaridad, de respeto, de tolerancia, de creatividad, de actitud empática.

Con las herramientas y el equipaje del aprender a aprender los estudiantes dejando de lado la actitud pasiva y de alumnos receptores, propia de la escuela tradicional, preguntan, comparan, evidencian pensamiento crítico, infieren, debaten, argumentan, deciden, interactúan con los textos y maestro y, cuando se dan cuenta de sus errores se auto-corrigen o corrigen a sus compañeros, como parte de la evaluación formativa.

Sobre todo y a modo de resumen, un colegio, un aula que incentiva como lo señala Chavarría (2011), un saber multifuncional, que potencia las inteligencias múltiples, con un hacer hiperproductivo y un ser arraigado en su esencia, lo que se traduce en la práctica como educar para la vida.

En definitiva, una escuela inteligente donde rara vez se busca la alternativa más fácil y donde las expectativas son elevadas, son espacios donde la creatividad y aprendizaje no tienen límites.

4.5.1.2. *El constructivismo, otra mirada al quehacer en el aula.*

Según Araya, V., Alfaro, M. et.al, (2007) en su artículo, sobre Constructivismo de la revista de educación LAURUS, mencionan que Flórez (2000) identifica algunas posturas del constructivismo aplicado a la educación, señalando cuatro corrientes: evolucionismo intelectual, desarrollo intelectual, desarrollo de habilidades cognoscitivas, construccionismo social.

La corriente evolucionista o desarrollista establece como meta de la educación el progresivo acceso de la persona a etapas superiores de su desarrollo intelectual. Se concibe al sujeto como un ser motivado intrínsecamente al aprendizaje, un ser activo que interactúa con el ambiente y de esta forma desarrolla sus capacidades para comprender el mundo en que vive. Si el estudiante es activo en su proceso de aprendizaje, el docente debe proveer las oportunidades a través de un ambiente estimulante que le rete a superar etapas.

La postura de desarrollo intelectual con énfasis en los contenidos científicos, sostiene que el conocimiento científico es un excelente medio para el desarrollo de potencialidades intelectuales si los contenidos complejos se hacen accesibles a las diversas capacidades intelectuales y a los conocimientos previos de los estudiantes. Dentro de esta postura se hace referencia al aprendizaje por descubrimiento y al aprendizaje significativo, cuyos representantes son Bruner y Ausubel, respectivamente.

La corriente de desarrollo de habilidades cognoscitivas plantea que lo más importante en el proceso de aprendizaje es el desarrollo de tales habilidades y no los contenidos. El proceso de aprendizaje debe centrarse en el desarrollo de capacidades para observar, clasificar, analizar, deducir y evaluar, prescindiendo de los contenidos, de modo que una vez alcanzadas estas capacidades pueden ser aplicadas a cualquier tópico y solución de problemas en general. Saber hacer y aprender a aprender son los dos objetivos formativos esenciales que propone el modelo educativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a las universidades, por qué no impulsarlo desde etapas anteriores, si son evidentes sus bondades.

La corriente constructivista social considera que la creación del conocimiento es más bien una experiencia compartida que individual. La interacción entre aprendiz y ambiente posibilita el que surjan nuevas representaciones y rasgos, lo que implica una relación recíproca entre el individuo y el contexto.

4.5.1.3. *El trabajo cooperativo.*

Sinergia, trabajo en equipo, trabajo cooperativo, coordinación, interacción, son términos que especialmente en los momentos actuales deben ser considerados si se desea emprender acciones creativas en las cuales, como bien lo señala Covey (2002), se pone en evidencia que el todo es más que la suma de las partes. Los objetivos educativos y sociales se consiguen más fácilmente si se coordinan acciones a favor de un beneficio común aceptado y comprendido por todos.

La sinergia aplicada a los procesos educativos proporciona un ambiente que permite a los estudiantes evidenciar una mentalidad abierta, aprender a escuchar y respetar las ideas de los demás compañeros de clase, propicia que el trabajo en equipo favorezca la expresión de la creatividad, tiene efectos en el rendimiento académico de los estudiantes como en las relaciones socio afectivas que se establecen entre éstos, y fundamentalmente, rompe esquemas tradicionales de educación, facilitando la adopción de metodologías renovadas que posibilitan disminuir la dependencia que los alumnos/as tienen de sus docentes y aumenta su responsabilidad por su propio aprendizaje.

Según el Consejo Educativo de Castilla y León (2005) existen actualmente circunstancias oportunas y propicias para desarrollar en la escuela con más persistencia el trabajo y aprendizaje colaborativo, se vive e interactúa en una realidad cada vez más plural, tanto sociocultural como étnica. El aprendizaje cooperativo es una herramienta útil para enfrentar las demandas educativas y sociales actuales, para interactuar y considerar las diferencias como oportunidades de enriquecimiento y posibilidad de lograr situaciones cada vez mejores.

El aprendizaje cooperativo, supone el aprovechamiento de talentos, de potencialidades de aprendizaje, sustentado en la interacción, en la reflexión, en el análisis, en la crítica, que con el modelo tradicional se desechan porque inclusive, entre docentes prevalece el trabajo individual que no da paso al saber compartido. La práctica de la cooperación involucra, esfuerzo común, conjunción de ideas, de acuerdos, inter y transdisciplinariedad e interdependencia entre las personas.

Según Hopkins (2007) citado por Del Moral Santaella (2012) en la Revista de currículum y formación del profesorado, los modelos de enseñanza se agrupan en tres grandes tipos: Modelo de enseñanza directo con toda la clase, modelo de enseñanza de trabajo en grupo colaborativo-cooperativo y modelo de enseñanza a través de la indagación y el

descubrimiento. Por la relación con la temática de la propuesta se hace referencia al segundo modelo (trabajo en grupo colaborativo-cooperativo).

Según este autor el modelo de enseñanza mediante grupos de trabajo es un modelo que tiene un poderoso efecto en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, partiendo de un trabajo en grupo combina una dinámica democrática junto con un proceso de indagación y descubrimiento académico. De esta manera se estimula la participación activa en el aprendizaje y la conducta colaborativa por lo que se trabajan y desarrollan habilidades sociales y académicas, los estudiantes deben implicarse en procesos de negociación, planificación, organización y comunicación, así como en habilidades de definición conjunta de problemas, búsqueda de alternativas para resolverlos, recogida de datos, de informaciones, de evidencias, entre o otros aspectos. El modelo es muy flexible y se construye en una estructura básica en la que los estudiantes forman grupos de trabajo y desarrollan proyectos decididos por ellos mismos o indicados por el profesor. Una vez culminado el proyecto por cada grupo, se socializan en clase los resultados obtenidos y las conclusiones a las que han llegado durante la realización del proyecto. Las fases de este modelo son las siguientes:

- El profesor, o los estudiantes, establecen el contenido de la investigación o el problema a resolver.
- El profesor, o los propios estudiantes, forman grupos de tamaño parecido, y da a cada miembro del grupo un rol o papel para resolver el problema o trabajar el tema planteado.
- Los miembros de los grupos que tienen asignado el mismo rol se encuentran y pueden trabajar juntos.
- Los estudiantes vuelven a sus grupos originarios y llevan la información recogida para resolver el problema o temática planteada. Entre todos discuten las informaciones aportadas por los miembros del grupo.
- Cada grupo presenta en plenaria el trabajo realizado al resto de la clase y se llega a un intercambio de opiniones.

La experiencia demuestra que la competición, en sí misma no posibilita que todos los individuos progresen por igual, sino que por el contrario, incrementa las diferencias individuales. Al respecto, José Emilio Linares, Asesor Técnico de la Consejería de Educación y Cultura de Murcia, señala:

Si queremos hacer realidad una escuela comprensiva atenta a la diversidad intercultural y que dé respuesta a las necesidades heterogéneas que identifican a

los alumnos de nuestras aulas y centros, deberemos incorporar estructuras de enseñanza-aprendizaje cooperativo, ya que la cooperación es el modo de relación entre los individuos que permitirá reducir diferencias, impulsará a los miembros más favorecidos a ayudar a los menos favorecidos y a éstos a superarse.

Coincidiendo con otros pedagogos, añade además que se debe desplazar la preocupación por los contenidos a la preocupación por los procesos, a fin de que las generaciones de jóvenes desarrollen habilidades mentales y sociales necesarias para mejorar nuestra organización social.

Los docentes que deseen alinearse a la pedagogía Vigostkyana deben interesarse por conocer en mayor profundidad la dinámica de los grupos de estudio y aprendizaje, por cuanto el desafío de un trabajo cooperativo, no es únicamente que los estudiantes hagan una síntesis de los contenidos para el logro de aprendizajes señalados por el profesor, sino que sobre todo haya apertura a la colaboración, para que los que más saben, más hayan desarrollado estrategias para “aprender a aprender” estimulen y colaboren con los que poseen un nivel de desarrollo inferior y, tanto unos como otros, logren aprendizajes significativos, bajo el principio que no hay mejor forma que aprender que enseñando a otros.

Igual situación debe replicarse entre docentes, lo que redundará en procesos de aprendizaje más enriquecedores, propiciará la solución de problemas sustentada en razonamientos y en la práctica de estrategias idóneas para tomar decisiones, permitirá que se haga evidente la complementariedad, por la acción conjunta, por el deseo de orientar sus esfuerzos al objetivo común, bajo el criterio que un equipo cumple con su razón de ser cuando, cada integrante, por pertenecer a éste se realiza y potencia gracias al aporte e interacción con los otros. No se debe olvidar que una estrategia poderosa para el desarrollo de valores de democracia, de solidaridad, de tolerancia, de comunicación asertiva, de actitudes altruistas y pro sociales gira en torno al aprendizaje cooperativo estructurado en grupos de aprendizaje, debe ser responsabilidad de los centros educativos promocionarlo y vivirlo a diario.

4.5.1.4. *Técnicas activas de aprendizaje.*

La experiencia pedagógica demuestra que para incrementar el protagonismo de los estudiantes es necesario optar por una renovación metodológica, es decir, hacer acopio de métodos activos, de aprendizajes debidamente concebidos e implementados, centrados en la actividad del estudiante antes que en la del docente, bajo el criterio de que las competencias se potencian cuando se las ejercita, cuando se provocan desequilibrios cognitivos que invitan a pensar, a reflexionar.

Se hace referencia a las principales técnicas activas de aprendizaje que conllevan aprendizajes cooperativos, entre otros aportes, se considera los señalados por María Paz Sáenz, Catedrática de la Universidad de Granada.

Aprendizaje Basado en Problemas

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	
Definición	Técnica didáctica generadora de aprendizaje activo. Propone invertir el proceso de aprendizaje tradicional: En lugar de exponer la información y después buscar su aplicación en la resolución de un problema, el punto de partida es el planteamiento del problema, implica a los estudiantes en las acciones que hay que seguir para resolverlo.
Fundamentación	- El (ABP) considera que el estudiante aprende de un modo más exitoso cuando tiene la posibilidad, de ensayar, de experimentar, de indagar sobre la naturaleza de fenómenos y actividades cotidianas. - El aprendizaje se torna estimulante porque se plantean preguntas que requieren el esfuerzo intelectual de los estudiantes y no de la exclusiva repetición de una rutina de trabajo aprendida. Son los estudiantes quienes deben identificar, encontrar y aplicar los recursos necesarios. - Estimula el autoaprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, el análisis y el aprendizaje significativo. - Al proponer actividades que generalmente se realizan en grupo, fomenta la responsabilidad, el compromiso, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo. Esa colaboración e interacción determina que los estudiantes expongan y argumenten sus puntos de vista y los debatan con otros. - Permite que los estudiantes encuentren la relación entre sus aprendizajes y la aplicación en la vida diaria. - Método centrado en el estudiante, el docente es un facilitador.

Descripción	El método ABP supone cuatro etapas fundamentales (Sáez, 2011) 1. El profesor presenta a los estudiantes una situación problema, previamente seleccionada o elaborada para estimular determinadas competencias, establece las condiciones de trabajo y forma pequeños grupos (5 estudiantes), identificándose roles (coordinador, gestor de tiempos, relator). 2. Los estudiantes identifican sus necesidades de aprendizaje, es decir, lo que no saben para resolver el problema. 3. Los estudiantes recogen información, complementan sus conocimientos y habilidades previos, reelaboran sus propias ideas, entre otros aspectos. 4. Los estudiantes resuelven el problema y aportan una solución que la socializan al profesor y al resto de compañeros de la clase, dicha solución es discutida y puede abrir la posibilidad de nuevos problemas, el ciclo se repite.
Competencias	- Resolución de problemas (toma de decisiones) - Trabajo en equipo. - Desarrollo de la inteligencia interpersonal. - Habilidades de comunicación: Persuasión, argumentación y presentación de información. - Actitudes y valores: Meticulosidad, precisión, revisión, tolerancia, contraste, responsabilidad.

Estudio de Casos o Método del Caso (MDC)

Estudio de casos	
Definición	Técnica didáctica que permite el análisis intensivo y completo de un hecho, problema o caso real con la finalidad de conocerlo, describirlo desde diferentes perspectivas, interpretarlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar y diagnosticarlo. La Universidad de Harvard fue pionera en su implementación en sus procesos de clase.
	- Implica en forma activa a los estudiantes en la resolución de problemas.

Fundamentación	- Propone a los estudiantes el análisis y la toma de decisiones respecto de un hecho concreto. Para esto el facilitador, docente, les aporta toda la información concerniente al tema de estudio para que la investiguen, definan el problema y contrasten ideas. - Se busca que los estudiantes sean capaces de generar sus propias conclusiones y aporten con nuevas ideas y estrategias para solucionarlo (Vásquez, 2010) - El análisis de ejemplos tomados de la realidad engarza dialécticamente la teoría y la práctica en un proceso reflexivo, que se transforma a la vez en aprendizaje significativo, al tener como consigna mostrar y analizar cómo los expertos han resuelto y pueden resolver sus problemas, valores, técnicas o recursos implicados en cada una de las posibles alternativas (Sáez, 2011). - Provoca aprendizaje activo sustentado en la indagación estructurada.
Descripción	El método de caso, en general, podría suponer tres etapas en su desarrollo: 1. Presentación y familiarización general con el tema: Los estudiantes después de un estudio individual del mismo, realizan un análisis inicial en grupo, guiados por el profesor, identificando y clarificando los distintos puntos de vista. 2. Análisis detenido del caso: Identificación y formulación de problemas, identificación de puntos fuertes y débiles, intentando dar respuestas, a cada uno de los elementos que lo componen y la naturaleza de las decisiones a tomar (pequeños grupos o plenaria). 3. Preparación de conclusiones y recomendaciones: De forma cooperativa, encaminadas a la toma de decisiones, evaluando diferentes alternativas para la solución y procurando una reflexión individual. La selección de casos es importante, deben ser atractivos y responder a los objetivos e idea central de estudio.
Competencias	- Trabajo en equipo. - Habilidades intelectuales, interpersonales, de organización.

	- Habilidades de comunicación: Persuasión, argumentación y presentación de información. - Actitudes y valores: Compromiso personal, revisión, tolerancia, contraste, responsabilidad.
--	--

Aprendizaje basado en proyectos

Aprendizaje basado en Proyectos	
Definición	Metodología de enseñanza activa y colaborativa que fomenta el autoaprendizaje de los estudiantes mediante el trabajo en grupo. Pretende que los estudiantes comprendan los conceptos perdurables del currículo a través de su propia investigación y experiencia durante el desarrollo del proyecto, por cuanto deben aplicarlos para lograr su conclusión.
Fundamentación	- Tiene su base en la aplicación de conocimientos al mundo real. - Su planteamiento debe tener en cuenta tanto los conocimientos y competencias que el profesor desea que adquieran los estudiantes, como las capacidades previas que tienen para llevar el proyecto a cabo. - Método basado en el aprendizaje experiencial y reflexivo, en el que tiene gran importancia el proceso de indagación. - De igual manera que las otras técnicas, busca que los estudiantes asuman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje. - Supera el aprendizaje fragmentado y posibilita la interacción de asignaturas propiciando la interdisciplinariedad, el profesor no es la única fuente de información. - Es un aprendizaje orientado a la acción. - Excelente oportunidad para que los estudiantes pongan a prueba sus conocimientos, habilidades y, desarrollen nuevas competencias como producto de su transitar en la realización de proyectos.
Descripción	Su estructura se determina en cuatro fases según Sáez (2011). 1. Información: Los estudiantes recopilan por diferentes fuentes, informaciones necesarias para la realización de la tarea planeada.

	2. Planificación: Elaboración del plan de trabajo, estructuración del procedimiento metodológico, elección de estrategias de solución a seguir. 3. Realización: Supone la acción experimental e investigadora, ejercitándose la creatividad, autonomía y responsabilidad. 4. Evaluación: Los estudiantes informan de los resultados conseguidos y los discuten con el equipo de docentes.
Competencias	- Trabajo en equipo. - Habilidades de investigación, de comunicación, de pensamiento, de planificación. - Habilidades interpersonales. - Actitudes y valores: Compromiso personal, tolerancia, responsabilidad. - Sinergia - Creatividad

¿Por qué formular buenas preguntas?

La práctica demuestra que los procesos de clase se pueden ver enriquecidos con la formulación de buenas preguntas que susciten reflexión, interés, que insten a pensar, a procesar debidamente la información. A pesar de la importancia que se les debe otorgar en los procesos activos de aprendizaje, pocos son los docentes que se detienen a reflexionar sobre la calidad e impacto de las preguntas que formulan a sus estudiantes, investigaciones demuestran que adquirir la habilidad de saber hacer preguntas puede marcar la diferencia en los resultados de aprendizaje y desarrollo de competencias que se desea estimular en los estudiantes.

Al respecto, Anijovich, R. y Mora. S. (2009) consideran que “toda pregunta tiene valor en tanto abre un nuevo espacio de exploración, y cuestiona nuestras certezas, esas que a veces, nos inducen a prácticas rutinarias” (p. 46). Añaden que clarificar el propósito de las preguntas y cuidar la forma en las que se las enuncia posibilitará repuestas más asertivas por parte de los estudiantes. Eduteka ha tratado el tema a profundidad, sintetizando el aporte de destacados investigadores como lo es Tony Wagner, codirector del grupo “Cambio de Liderazgo” de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard, quien en su libro “The Global Achievement Gap”, identifica siete capacidades necesarias para sobrevivir en el nuevo mundo del trabajo:

1. Pensamiento crítico y solución de problemas.
2. Colaboración a través de redes y liderazgo por influencia.
3. Agilidad y adaptabilidad.
4. Iniciativa y espíritu emprendedor.
5. Comunicación efectiva oral y escrita.
6. Acceso y análisis de información.
7. Curiosidad e imaginación.

Refiere que toda política educativa debe considerar lograr que los estudiantes desarrollen estas capacidades necesarias para desenvolverse como aprendices permanentes y autónomos en la economía del conocimiento.

En relación con la primera capacidad, pensamiento crítico y solución de problemas, Wagner refiere que los altos directivos de empresas multinacionales, a la hora de reclutar empleados más que las habilidades técnicas buscan personas que puedan hacer buenas preguntas, bajo el criterio de que pueden enseñar a los empleados cosas técnicas nuevas; sin embargo, para resolver problemas o aprender cosas nuevas, ellos deben saber qué preguntas formular y eso es difícil enseñar.

Estos aportes impelen a los educadores a pensar si están favoreciendo la curiosidad intelectual de sus educandos o están inhibiéndola, ¿saben realmente hacer buenas preguntas?, ¿han recorrido el proceso necesario para lograrlo y motivar a los estudiantes para que con su ejemplo emprendan el camino a ser críticos? o por el contrario aún se persiste en incomodarse ante las preguntas de los jóvenes y dejar escapar frases como ¡ya deja la preguntadera!, lamentablemente, mantenerse con este tipo de actitudes no posibilitará en los estudiantes el desarrollo de las capacidades citadas por Wagner, es imperioso mejorar los procesos de clase y potenciar, entre otras, la competencia para manejar la información.

A continuación se presenta una síntesis de los principales aspectos, que según expertos en el tema deben tener las buenas preguntas:

Aspectos	Buenas preguntas
Características	• Ser inteligentes, impactar. Así se tendrá mayor probabilidad de comprometer a los estudiantes en la búsqueda de respuestas (Gary Lockwood, 2005). • Ser abiertas para promover el diálogo, el debate o la reflexión entre los estudiantes.

	• Estar planteadas a partir de un contexto o situación real y específica que despierte la curiosidad de los estudiantes. • Ser retadoras, generar desequilibrio cognitivo.
Complejidad	• Ser posibles de responder (el docente debe responderla antes de preguntar). • Ser complejas y expresar un problema o una necesidad de información; que para responderse, requieran conocimientos sobre diversos aspectos de un tema específico.
Propósito	• Despertar el interés y la curiosidad de los estudiantes de manera que se susciten discusiones productivas. • Promover tanto procesos de indagación, como generación de hipótesis. • Propiciar diversas estrategias de aprendizaje. • Desarrollar habilidades de pensamiento. • Favorecer desequilibrio cognitivo.

4.5.1.5. *Las TICs como soporte de aprendizajes activos y colaborativos.*

Según Prieto (2004) un aspecto imposible de dejar de lado en el ámbito de la educación especialmente en estos tiempos, es el del universo tecnológico en el que se insertan todas las personas y, por supuesto, educadores y estudiantes. “El sistema educativo, en todos sus niveles, no se ha apropiado de las posibilidades de la tecnología en general y de las nuevas tecnologías de la información en particular, para mejorar sus procesos de enseñanza aprendizaje” (p. 109). Es innegable que éstas pueden cambiar tanto la forma de enseñar como la de aprender de docentes y estudiantes, imprimiendo formas más creativas, activas, flexibles, dinámicas y colaborativas.

Aspectos	TICS e implicación en la educación
Características	• Conjunto de medios o herramientas tecnológicas de la informática y de la comunicación que se pueden utilizar en beneficio de la educación. • Promueven la construcción colaborativa del conocimiento. • Rompen todas las barreras que limitan la adquisición del

	conocimiento. • Obligan al docente a asumir su rol de facilitador del aprendizaje en entornos cooperativos. • Ofrecen infinidad de recursos de apoyo a la enseñanza: entornos virtuales, material didáctico, internet, blogs, wikis, webquest, foros, chat, vídeo conferencias y otras alternativas de comunicación y manejo de información. • Son indispensables en la sociedad del conocimiento, los canales de comunicación y de difusión de la información son inmediatos. • Ofrecen la posibilidad de simulación de fenómenos sin riesgo para los estudiantes. • Propician la interactividad donde los estudiantes no solamente construyen los conocimientos sino también desarrollan el pensamiento.
Aportes	Según González, M. y Mouriz, Y., (2007) en GestioPolis • Generar canales de comunicación inmediata. • Fácil acceso a una inmediata fuente de información. • Proceso rápido de todo tipo de datos. • Capacidad de almacenamiento. • Automatización de trabajos. • Interactividad. • Digitalización de toda la información. • Nuevo perfil docente como consecuencia de la incorporación de las tics en el ámbito escolar. • La mejora de la calidad de la educación no puede excluir el aporte de las tics, que deben ser concebidas como un recurso en el cual se sustenten los procesos de aprendizaje. • Interés y motivación en los estudiantes por el uso de las tics. • Mayor comunicación entre estudiantes y profesores por los canales de comunicación que proporciona el internet. • Desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información.

	• Personalización de los procesos de aprendizaje: Cada estudiante puede utilizar los materiales y recursos más acordes a su estilo de aprendizaje. • La comunidad educativa puede compartir muchos recursos educativos (páginas web, materiales informáticos).
Cambio	Según González, M. y Mouriz, Y., (2007) en GestioPolis • Se desplaza el interés de la enseñanza hacia el aprendizaje. • El rol del profesor de expositor a guía y como administrador de los medios. • Pasar de una cultura sustentada en el libro a una cultura multimedia.

4.5.1.6. Plan de talleres.

Taller 1	Taller 2	Taller 3	Taller 4
Escuela Tradicional versus escuela Activa - Modelo conductista. - Modelo constructivista - Modelo socio/ crítico. - El rol del docente en la escuela tradicional y en la escuela activa. - Característica de la escuela activa. - Megatendencias de la educación en el siglo XXI.	Técnicas: Rueda de expertos y 4 estaciones. - Importancia de las técnicas. - Aplicación de las técnicas.	Constructivismo, otra mirada al quehacer en el aula. - Fundamentos teóricos del constructivismo. - Impacto del constructivismo en la práctica docente. - Características del modelo constructivista y ventajas de su aplicación.	¿Por qué formular buenas preguntas. - Las Preguntas sus Por qué y para qué. - La importancia de formular buenas preguntas. - Clasificación de las preguntas según el nivel de pensamiento que estimulan.
Taller 5	Taller 6	Taller 7	Taller 8
El aprendizaje Cooperativo - Trabajo cooperativo, una clave educativa. - Condiciones a tener en cuenta en el trabajo cooperativo. - Diferencia entre trabajo grupal y equipo. - La cooperación entre docentes.	Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) - Objetivos del ABP - Proceso a seguir en el (ABP). - ¿Cómo difiere el ABP de otras estrategias didácticas? - Planteamiento de un problema, aplicación del (ABP) y técnica de subasta.	Proyectos, sinónimo de sinergia y creatividad. - Aprendizaje basado en proyectos. - Proceso de elaboración de un proyecto. - Evaluación de proyectos realizados.	Estudio de Caso - Técnica Estudio de Casos. - Características para elegir un buen caso en la enseñanza. - Presentación de un caso, aplicación de la técnica.

Taller 9	Taller final (Sesiones de evaluación)
Las Tics como soporte de aprendizajes activos y colaborativos. - Las Tics en la educación, aplicación práctica: - Web Quest. - Blogs - Rúbricas - - Youtube - - A tuve Catcher - Auda City (bajar vídeos y música) - Slideshare - Redes Sociales- Páginas educativas. - PENZU: Portafolios virtuales.	Presentación por equipos de un plan de clase, con procesos metodológicos activos, aplicación de las técnicas desarrolladas en los diferentes talleres. Nota: Luego de la bibliografía de la propuesta se adjunta el desarrollo de los diferentes talleres con metodología eminentemente constructivista.

4.5.2. Descripción del Currículo Vitae del facilitador que dictará los talleres.

Se registran los datos más sobresalientes del perfil profesional del Lic. Edison Coba, facilitador de la mayoría de talleres:

Edison Eduardo Coba Soria.

E-mail: eecs1969@hotmail.com

Teléfono: 2667-052

Celular: 0995-285-580

Perfil Profesional:

Profesor Primario Normalista y Licenciado en Administración Educativa, con buen desarrollo en la gestión educativa y en las áreas de la inteligencia emocional, orientación vocacional, taller para padres, tutoría, uso de las Tic's, experiencia en Bachillerato Internacional, Programa de Escuela Primaria Internacional (PEP) e implementador del programa "Líder en mí", basado en los 7 Hábitos de la gente altamente efectiva" de Stephen Covey.

Enfocado en el servicio al cliente (padres de familia y estudiantes), siempre orientado al cumplimiento de los objetivos misión y visión de la Institución y a la constante optimización de recursos pedagógicos.

Excelente habilidad para crear relaciones de largo plazo basándose en el servicio como principal herramienta de crecimiento, disposición para trabajar colaborativamente y en equipo, habilidades para realizar proyectos pedagógicos, facilidad de adaptación y actitud flexible.

Experiencia en la implementación de nuevas metodologías de trabajo (Constructivismo) y la eficiente administración de la Institución. Entusiasta, con automotivación y responsable, con excelentes relaciones interpersonales y disposición a trabajar en equipo bajo las pautas de la empresa educativa.

Estudios Realizados

- Bachillerato:
- Colegio Normal Superior Juan Montalvo
- Especialidad: Bachiller en Ciencias de la Educación

Estudios Superiores:

Títulos de Tercer Nivel					
Título	Institución de Educación Superior	Tipo	Reconocido Por	Número de Registro	Fecha de Registro
LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA ESPECIALIZACION DE ADMINISTRACION Y SUPERVISION EDUCATIVA	UNIVERSIDAD TECNICA DE BABAHOYO	NACIONAL		1013-03-450100	15-10-2003

Títulos de Nivel Técnico o Tecnológico Superior					
Título	Institución de Educación Superior	Tipo	Reconocido Por	Número de Registro	Fecha de Registro
PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA	INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO JUAN MONTALVO	NACIONAL	SENESCYT	2332-04-47816	19-05-2004
TÉCNICO EN ADMINISTRACION Y SUPERVISION EDUCATIVA	UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO	NACIONAL		1013-03-450099	15-10-2003

4.5.3. Metodología.

La propuesta está estructurada en base a talleres que tienen como finalidad provocar un espacio de reflexión y aprendizaje colectivo, a través de los aportes de todos los participantes liderados por un facilitador experto en las temáticas propuestas. Según

Careaga, A. et al. (2006) el taller implica, como su nombre lo expresa, un lugar donde se trabaja y se elabora. Es una forma de aprender mediante la realización de algo.

Los talleres están diseñados de tal manera que propician un aprendizaje activo desde lo vivencial y no desde la transmisión de la información, se busca que los docentes de bachillerato de la Institución aprendan haciendo, es decir, adquieran conocimientos y se familiaricen con técnicas activas de aprendizaje a través de una práctica concreta, con la finalidad, de que posteriormente, sean capaces de extrapolar lo aprendido, de manera creativa, a los procesos de aprendizaje con sus estudiantes. La metodología, por lo tanto será, eminentemente constructivista, participativa en la que la enseñanza y el aprendizaje se fusionarán mediante una tarea conjunta.

El trabajo en grupos facilitará la participación e interacción entre los participantes, mismos que se organizarán de acuerdo con las técnicas o estrategias pedagógicas diseñadas, propiciando círculos de estudio, intercambio de ideas, análisis y reflexión grupal y, acciones como resultado del proceso de aprendizaje.

Careaga, A. et al. (2006) definen a un grupo como un conjunto de personas ubicadas en un espacio y un tiempo determinado, en base a ciertos acuerdos de funcionamiento consensuados y orientados al cumplimiento de un objetivo común, donde lo fundamental será que se establezca sinergia e interrelaciones pertinentes.

La metodología a base de talleres en pequeños grupos tiene como finalidad dar respuesta a las interrogantes planteadas en las consignas de trabajo, considerando la opinión de todos los integrantes, para llegar a una toma de decisiones colectiva, producto de un curso de acción, además de propiciar el desarrollo de habilidades de pensamiento, de comunicación, de investigación y de autocontrol, exige y educa en la tolerancia, en el respeto, en la escucha empática, en la mentalidad abierta. Es considerado por experimentadas pedagogas como Careaga, A. et al (2006) como un método de aprendizaje muy relevante para el desarrollo de competencias profesionales por cuanto:

- Considera la experiencia de los participantes.
- Es una experiencia integradora donde se unen la educación y la vida, los procesos intelectuales y afectivos.
- Está centrado en los problemas e intereses comunes del grupo.
- Implica una participación activa de los integrantes.
- Puede utilizar diversas técnicas, novedosas, retadoras, especialmente la discusión en grupo.

- Requiere respeto y tolerancia a las ideas y aportes.

La propuesta contempla una serie de capacitaciones a través de nueve talleres distribuidos en dos periodos. El primero a impartirse en la segunda quincena del mes de febrero, aprovechando la temporada de vacaciones y la segunda durante cuatro sábados en los meses de marzo y abril. Actuarán como facilitadores, docentes experimentados en las temáticas propuestas, y como co-facilitadora, la responsable del diseño y aplicación de la propuesta.

4.5.4. Evaluación.

La evaluación constituye una parte fundamental en todos los procesos de aprendizaje. Por esta razón, los diferentes talleres incorporan la autoevaluación y la co-evaluación, junto con estrategias de evaluación formativa y realimentación sistemáticas.

Se aplicarán diferentes estrategias y técnicas de evaluación que permitirán determinar el nivel de comprensión y apropiación de los contenidos abordados en los diferentes talleres por parte de los docentes participantes, entre ellas se citan, cuestionarios, planes de clase que evidencian la aplicación de las técnicas propuestas, registros anecdóticos, fichas de reflexión y, como evaluación sumativa de la propuesta los participantes deberán planificar y desarrollar una clase en la que se evidencie la aplicación de las diferentes técnicas activas enfocadas en los diferentes talleres.

Adicional a esto, cada docente participante deberá cumplimentar su **portafolio virtual**, como elemento que dará testimonio de su aprendizaje, será un registro de su participación en los diferentes talleres y tendrá como finalidad ilustrar los logros, sus reflexiones, creatividad, las estrategias de evaluación. Además, se constituirá en una fuente de consulta posterior, una vez concluido el desarrollo de los talleres, como también propiciará el trabajo colaborativo, a través de la utilización de la herramienta <https://penzu.com/p>.

Los facilitadores podrán acceder al portafolio de cada docente, realizar seguimiento, realimentar el proceso de cada participante, monitorear su esfuerzo y propiciar la co-evaluación entre colegas. Esta herramienta web 2.0 al ser socializada a los estudiantes contribuirá a fomentar el trabajo colaborativo y posibilitará que tengan un atractivo cuaderno privado en línea al que le pueden dar variados usos. Éste solo puede ser visto por su propietario o quien haya sido invitado a revisarlo por correo electrónico o porque se le ha compartido la dirección.

4.6 Duración del curso

El curso tendrá una duración aproximada de 60 horas distribuidas de la manera siguiente:

Nº	TALLER	DURACIÓN
1.	Escuela tradicional vs escuela activa.	5 Horas
2.	Técnicas: Rueda de expertos y 4 estaciones.	5 Horas
3.	Constructivismo, otra mirada del quehacer en el aula.	5 Horas
4.	¿Por qué formular buenas preguntas?	5 Horas
5.	El aprendizaje cooperativo	5 Horas
6.	Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).	6 Horas
7.	Proyectos, sinónimo de sinergia y creatividad.	6 Horas
8.	Estudio de Caso	6 Horas
9.	Las Tics como soporte de aprendizajes activos y colaborativos.	12 Horas
10.	Evaluación final: Socialización y co-evaluación de minilecciones.	5 horas
	TOTAL	60 HORAS

4.7 Cronograma de actividades a desarrollarse

La presente propuesta se tiene previsto desarrollarla en dos períodos en función de la disponibilidad de tiempo de los docentes de bachillerato y de los facilitadores, se aspira concretarla en los tiempos estipulados.

A continuación se presenta una matriz que evidencia las fechas a considerarse, este cronograma podrá reajustarse dependiendo de situaciones de fuerza mayor.

TALLER	MESES											
	sep	oct	nov	dic	ene	feb	mar	abri	may	jun	jul	ago
Socialización de la propuesta a directivos.												
Reunión con docentes de Bachillerato, motivación sobre propuesta de capacitación.												
Taller No 1: Escuela tradicional versus escuela activa.												
Taller No 2: Técnicas: Rueda de Expertos y 4 estaciones.												
Taller No 3: El constructivismo, otra mirada al quehacer en el aula.												
Taller No 4: ¿Por qué formular buenas preguntas?.												
Taller No 5: El aprendizaje cooperativo.												
Taller No 6: Aprendizaje Basado en Problemas.												
Taller No 7: Proyectos, sinónimo de sinergia y creatividad.												
Taller N° 8: Estudio de Caso												
Taller N° 9 Las Tics como soporte de aprendizajes activos y colaborativos.												
Evaluación final												

4.8 Costos del curso

En relación con los costos de la propuesta el 50% será subvencionado por la Institución y el otro 50%, la investigadora, como integrante del equipo de liderazgo pedagógico, buscará auspicios de empresas editoriales que suministran libros para los Programas del Bachillerato Internacional, las que generalmente, muestran su interés por auspiciar programas de capacitación profesional propuestos por el Colegio, como parte del convenio ganar-ganar, razón por la cual el cumplimiento de la propuesta está garantizado. Además, cabe mencionar que determinados talleres serán liderados por la investigadora, otros por colegas especializados, por lo que existe la posibilidad de negociar de mejor manera el costo de los

mismos. A continuación se detalla el presupuesto aproximado para llevar a cabo la presente propuesta de formación y desarrollo profesional.

ASPECTO	DESCRIPCIÓN	IMPORTE \$
Suministro de escritorio	Papelógrafos, marcadores, carpetas, esferográficos, diplomas, hojas, post it.	80.00
Equipos tecnológicos	Computadora, infocus, audio, internet (Sin costo, la Institución cuenta con estos materiales).	0.00
Mobiliario	Escritorios, mesas de trabajo, sillas, paneles, entre otros. (Sin costo)	0.00
Material bibliográfico	Copias, impresiones. (Sin costo).	0.00
Especialista 1 Lic. Edison Coba	Pago por los talleres: - La escuela tradicional vs la escuela activa. - Estudio de caso - Las TIC en los procesos de educación.	400.00
Especialista 2 Lic. Oscar tapia	Pago por los talleres: El Constructivismo, otra mirada del quehacer en el aula. - Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). - Proyectos, sinónimo de sinergia y creatividad.	400.00
Especialista 3 Dra. María Gordillo	Sin costo, como directiva de la Institución. Actividades y talleres: - Socialización y motivación. - ¿Por qué formular buenas preguntas. - Estudio de Caso - Técnicas: Rueda de expertos y 4 estaciones.	0.00
TOTAL		\$880.00
COSTO INDIVIDUAL POR PARTICIPANTE		\$ 44,00

4.9 Certificación

La certificación es el momento final de un proceso de evaluación formativa y sumativa, la cual sirve, específicamente, para determinar el nivel de logro, esfuerzo y compromiso de cada participante en relación con los objetivos planteados.

Como requisito indispensable se solicitará que los participantes tengan una asistencia de al menos el 90%, del total de horas de los talleres anteriormente descritos. Adicionalmente, se demandará que también cumplan de manera satisfactoria sus **portafolios virtuales** (herramienta penzu), lo que contempla remitir la información a los facilitadores y socializar las actividades pertinentes con los demás colegas.

Además, deberán preparar un mini plan de clase que evidencie la apropiación de las técnicas activas trabajadas en los diferentes talleres y presentarlo ante los colegas y equipo de facilitadores. Las consignas exigen integrar los contenidos tratados en los talleres con la práctica docente. Los facilitadores brindarán el asesoramiento necesario, a fin de que todos los participantes cumplan con estos requisitos, que les habilitará a recibir un certificado de participación y aprobación de la propuesta formativa.

De manera sistemática, durante el período de tiempo que duren los talleres, se expondrán en el salón auditorio la nómina de participantes y la relación de actividades cumplidas, con el propósito de motivar la realización de las mismas en caso de falta de compromiso e incumplimiento.

El personal que participa como facilitadores en los talleres propuestos, serán parte del proceso de certificación y deberán apegarse en forma estricta a los lineamientos señalados anteriormente. Conjuntamente con las autoridades del plantel se dará fiel cumplimiento de esta normativa que permitirá acreditar a cada uno de los participantes.

4.10 Bibliografía

Libros

Anijovich, R. & Mora, S. (2009). *Estrategias de Enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula*. 1a ed. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Anijovich, R. et al. (2007). *Una introducción a la enseñanza para la Diversidad*. 1ª ed. Buenos Aires, Fondo de cultura económica.

Boud, D. y Walker, D. (2011). *El Aprendizaje a partir de la Experiencia*. Madrid, España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.

Prieto, D. (2004). *La comunicación EN la educación*. 2ª.ed. Buenos Aires: La Crujía.

Covey, S. (1997). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona. España. Ediciones Paidós Ibérica, S.A

Documentos

Bastidas, R. (2011). *Programa Quito en Manos Jóvenes*. Universidad de las Américas y Fundación Quito Histórico. Quito.

Revista electrónica

Araya, V., Alfaro, M. & Andonegui, M. (2007). CONSTRUCTIVISMO: ORIGENES Y PERSPECTIVAS. *Laurus*, 13(24) 76-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>

Del Moral, C. (mayo – agosto, 2012). CONOCIMIENTO DIDÁCTICO GENERAL PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 16, (2), 483-484.

Documentos Web

Astorga, S. (2013, 08 15). *Proyectos debate en el aula*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/98944757/Instructivo-Para-Debate-en-el-Aula>)

Becerra, J. (2010,12 16). *Escuela tradicional vs escuela activa*. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=b9_nuLWlm34

Canal, S. (2012, 12 10). *Educación en el siglo XXI nuevas necesidades*. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=L6MNTXi82GM>

Concejo educativo de Castilla y León (junio, 2005). *El trabajo cooperativo, una clave educativa*. Recuperado de <http://www.concejoeducativo.org/alternat/coop-clave.htm>

Cambiando paradigmas en educación https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=F-cKvCpnmOQ#t=13

- Díaz, F. (s.f). *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/35/innova>
- Díaz, F. (2005). *Ejemplo de un caso de Enseñanza. Decisión en la frontera: Una familia trata de sobrevivir en Tijuana*. Recuperado de <https://docs.google.com/a/colegiorudolfsteiner.edu.ec/document/d/1JClIBS-qYTBp4KnRe3xOK6qd7g0AVqmYEwhyFocLQ0/edit?hl=es>
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. *LAS ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS EN EL REDISEÑO. El estudio de casos como técnica didáctica*. Recuperado de <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.PDF>
- García, F.(s.f). *Portafolio Virtual*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/portafoliovirtualwaltergarcia/definicion-de-portafolio>
- González, M. y Mouriz, Y. (03-2007). GestioPolis. *Las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. Impactos en los sistemas educativos*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/canales8/ger/nuevas-tecnologias-de-informacion-y-comunicaciones-y-su-impacto-en-sistemas-educativos.htm>
- Hernández, Y. & Hernández, M. (2009). GestioPolis. *La importancia de la formación docente ante los retos de la sociedad del conocimiento*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/economia/reto-de-la-docencia-en-la-sociedad-del-conocimiento.htm>
- International Baccaulareate. (2013, 08 30). *Fundamentos para la enseñanza del PEP*. Recuperado de http://occ.ibo.org/ibis/documents/pyp/p_0_pypxx_mon_0901_1_s.pdf
- López, J. (2011). *La importancia de formular buenas preguntas*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/modulos/1/161/1221/1>
- Linares, J. (s.f). *El aprendizaje Cooperativo*. Recuperado de <http://www.um.es/eespecial/inclusion/docs/AprenCoop.pdf>
- Montiel, M. (2011). *¿Qué es PENZU?* Recuperado de <https://penzu.com/p>
- Ortega, P. (2008, 05 06). *Constructivismo parte 1*. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=SW4ZigvEimA>

UDLA. (2013, 08 21). *Metodologías activas de aprendizaje*. Recuperado de <http://blogs.udla.edu.ec/>

Sáez, Ma. P. (2011). *Metodologías Activas y Aprendizaje. Propuesta de innovación en el Grado de Ingeniería de Edificación*. Universidad de Granada. Recuperado de https://www.google.com.ec/?gws_rd=cr&ei=saiUUu3dBYbQkQeU8oAY#g=Metodolog%C3%ADas+activas+y+Aprendizaje+Universidad+de+Granada

Velásquez, R. (2008, 12 09). *Video para reflexión TIC*. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=u3Fgrn9glbs>

4.11. Talleres cursos de formación.

TALLER NO 1: ESCUELA TRADICIONAL VS ESCUELA ACTIVA

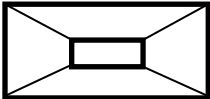
Objetivos:

- Reflexionar sobre la importancia de asumir nuevas metodologías educativas que incidan en la formación de estudiantes críticos, creativos y emprendedores.
- Identificar las bondades de la escuela activa en los procesos de aprendizaje

Tiempo: 5 horas

CONTENIDOS	PROCESO METODOLÓGICO (ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES)	RECURSOS/ MATERIALES	RESPONSABLE	EVALUACIÓN
- Modelo conductista - Modelo constructivista - Modelo socio crítico. - El rol del docente y el estudiante en la escuela tradicional y en la escuela activa. - Características de la escuela activa. - Megatendencias	- Establecimiento de acuerdos para el desarrollo del taller (lluvia de ideas). Registrar en un papelógrafo y exponer en un lugar visible para todos/as. - Dinámica rompe hielo: ¿Quiénes somos? Si yo fuera.....sería.....¿por qué? - Un libro Un número Un animal Una flor Una palabra Un momento de un día Un prócer Un mes Un país Una frase - Proyección de vídeos motivacionales: Educación en el siglo 21. ¿Nuevas necesidades, nuevos retos? www.youtube.com/watch?v=L6MNTXi82GM Escuela tradicional vs Escuela activa www.youtube.com/watch?v=b9_nuLWIm34	- Laptop, internet, infocus. - Salón auditorio. - Papelógrafos. - Marcadores de colores. - Videos:www.youtube.com/watch?v=L6MNTXi82GM https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=ZBLNQTgYgJQ - Presentaciones power point.	Facilitador/ a	Portafolio docente: Ensayo sobre “Mis metas y compromisos profesionales a partir de las reflexiones presentadas en el taller”. Preparar una pequeña exposición creativa sobre las bondades de la Escuela Activa. Diseñar un evento escolar desde el paradigma constructivista.

de la educación en el siglo 21.	Reflexiones de los participantes. Estrategia: Rueda de expertos ▪ Conformación de equipos de trabajo de 4 personas. ▪ Lectura comprensiva y analítica de documentos sobre los contenidos propuestos (modelos pedagógicos, roles docentes y estudiantes, característica de la escuela activa). ▪ Elaboración de ayuda memoria gráfica, dos copias. ▪ Selección de los visitantes y huéspedes. ▪ Rotación y socialización de las ayuda memoria y resúmenes con los diferentes grupos conformados. ▪ Cierre en plenaria de las ideas sobresalientes extraídas a través de la estrategia Rueda de expertos. ▪ Reflexión sobre la técnica aplicada (rueda de expertos) y su posible aplicación en las aulas de clase. El facilitador realiza el feedback del trabajo realizado. - Proyección vídeo “Cambiando paradigmas educativos” https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=ZBLNQTgYqJQ - Conformación de equipos de trabajo y extracción de ideas fuerza a través de	- Documentos especializados. - Técnica rompehielos ¿Quiénes somos? - Estrategia: Rueda de expertos - Estrategia: Organizadores gráficos. - Estrategia: Cuadrado de reflexión. Mapa mental.		 
--	---	--	--	---

	mapas conceptuales. Exposición en papelógrafos y presentación en plenaria. -Conformación de 4 equipos de trabajo Reflexión sobre principios de la escuela activa. Presentación creativa de conclusiones mediante: Un ensayo, dramatización, entrevista, díptico. Cada grupo elige la forma de socialización en función de su estilo de aprendizaje preferido. - Conformación de grupos de cuatro integrantes, a cada grupo se le entrega la bibliografía de acuerdo con las megatendencias de la educación. Cada participante aporta con su criterio y escribe en el organizador gráfico entregado.  - Cada grupo sintetiza sus aportes en el centro del cuadrado y socializa en plenaria. El facilitador/a realiza la realimentación respectiva. Conformación de 3 grupos: Cada Grupo usando el papel provisto, elabora un mapa mental, un listado, una representación visual que muestre su definición de Escuela Activa. 20 minutos. Puesta en común: 10 minutos.			
--	--	--	--	--

TALLER N° 2: RUEDA DE EXPERTOS Y TÉCNICA: COMPAÑEROS DE VIAJE, LAS 4 ESTACIONES

Objetivos:

- Propiciar la construcción de conocimiento a través de las técnicas “Rueda de Expertos” y “4 estaciones”
- Favorecer la reflexión e interacción grupal mediante la aplicación de las Técnicas “Rueda de Expertos” y 4 estaciones”

Tiempo: 5 horas

CONTENIDOS	PROCESO METODOLÓGICO (ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES)	RECURSOS	RESPONSABLE	EVALUACIÓN
- Técnica activa Rueda de Expertos - Aplicación de la técnica. - Técnica: 4 estaciones - Aplicación de las Técnicas.	- Proyección de un vídeo: Cambiando paradigmas en educación https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=F-cKvCpmmOQ#t=13 - Reflexión a partir del vídeo. Rueda de Expertos: (Bastidas, R. 2011) Conformación de equipos: - Cuatro equipos de 4 integrantes según afinidad de asignaturas que imparten. - Facilitador distribuye lecturas a cada equipo, con la consigna de leerlas reflexivamente y poner en evidencia la capacidad de síntesis. - Equipo 1: Lectura nuestro témpano se derrite de John Kotter. - Equipo 2: La persona educada de Ernest Boyer.	- Vídeo: cambiando paradigmas en educación. - Lecturas seleccionadas. - Técnica: “Rueda de expertos” Bastidas, R. (2011) - Técnica: 4 Estaciones Bastidas, R. (2011). - Ayudas memorias: Mapas conceptuales, gráficos, mentefactos.	Facilitador/a	Aplicación de las técnicas en una experiencia de aprendizaje relacionada con la asignatura que imparte. Cumplimentar el portafolio virtual (PENZU), con entrevistas editadas sobre el tema propuesto en el taller: “Técnicas activas de Aprendizaje e incidencia en aprendizajes significativos”

	- Equipo 3: Aprendizaje Cooperativo en el aula de David W. Jhonson y otros (Primera parte). - Equipo 4: Aprendizaje Cooperativo en el aula de David W. Jhonson y otros (Segunda parte). Selección de anfitriones y visitantes - Cada equipo selecciona 2 integrantes que se quedarán como anfitriones y 2 que irán de expertos visitantes. - El orden de movimiento es según las manecillas del reloj, cada vez que el facilitador lo señale hasta terminar la rueda. - Cuando el facilitador lo señale, los visitantes del equipo 1 se desplazarán a la estación del equipo 2; los del 2 al 3 y así sucesivamente. - Inician la exposición los visitantes. - Continúan la exposición los anfitriones. - Avanzan a la siguiente estación cuando el facilitador lo señale y así terminar la ronda. Ayuda memoria Todos los equipos preparan dos ayudas memorias idénticas en un formato grande para uso de los anfitriones y de los visitantes. Las ayudas memoria pueden ser gráficos, mapas conceptuales, cuadros sinópticos. Exposición de las ayudas memorias en el			
--	--	--	--	--

	salón. Reflexión en plenaria sobre ventajas de la aplicación de la técnica en los procesos de aprendizaje. Tiempo para lectura y elaboración de ayuda memoria: 45 minutos. Organización en pares o tríos. Tarea: El dúo o trío conversa sobre la aplicación de la técnica en los procesos de aprendizaje, ideas nuevas formas o adaptaciones. Tiempo 15 minutos. Relacionar la técnica con alguna experiencia, citar ejemplos, ampliar información, discrepar o resaltar su importancia. Socializar en plenaria las conclusiones. - Con el tema “técnicas activas de aprendizaje e incidencia en aprendizajes significativos ”entrevistar a un colega creativamente aplicando la Técnica compañeros de viaje: 4 estaciones (Bastidas, R. 2012) 1. Invierno: Luis Planear la entrevista			
--	---	--	--	--



2. **Primavera:** Katy Realizar la entrevista



3. **Verano:** Edison Redactar la entrevista



4. **Otoño:** _____ Leer y editar la entrevista.



Reflexión y comentarios sobre la estrategia.

TALLER N° 3: EL CONSTRUCTIVISMO, OTRA MIRADA AL QUEHACER EN EL AULA

Objetivos:

- Incluir el aprendizaje en contextos reales y relevantes.
- Promover la autoconciencia de la construcción del conocimiento.
- Propiciar el análisis y reflexión crítica de las propias prácticas de la enseñanza.

Tiempo: 5 horas

CONTENIDOS	PROCESO METODOLÓGICO (ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES)	RECURSOS/ MATERIALES	RESPONSABLE	EVALUACIÓN
- Fundamentos teóricos del Constructivismo - Impacto del Constructivismo en la práctica docente. - Características del modelo constructivista y ventajas	Estrategias para sondear conocimientos previos: - Reflexión sobre: ¿Ud. Qué piensa sobre su práctica docente? ¿Su rol en el salón de clase es de facilitador o de instructor? ¿ Qué podemos hacer los docentes para conocer a nuestros estudiantes? - Conformación de dos grupos: Grupo 1: Elaborar un glosario de términos relacionados con la escuela tradicional. Grupo 2: Elaborar un glosario de términos que describan a la Escuela Activa. - Conformar 3 Grupos: Elaborar un mapa	Laptop, internet, in focus, salón auditorio, papelógrafos, marcadores de colores, Videos: www.youtube.com/watch?v=SW4ZiqvEimA http://www.youtube.com/watch?v=-YpCocmWxPA&feature=related Documentos especializados proporcionados por el facilitador/a	Facilitador/a	Elegir dos de las evaluaciones siguientes: En la enseñanza tradicional los docentes tienen distintos roles ¿Cuáles son los cambios de roles bajo el enfoque constructivista? Elaborar un cuadro comparativo. Elaboración y diseño de un plan de clase con enfoque constructivista Registrar en el portafolio (PENZU).

	cognitivo (estilo nubes) que refleje lo siguiente: Grupo 1: El conocimiento como proceso de elaboración interior. Grupo2: ¿Qué significa asumir el control consciente de los procesos de aprendizaje? Grupo 3: Aspectos determinantes en el aprendizaje escolar. - Conformación de 3 equipos de trabajo. Técnica Carrusel: Cada equipo recibe un papelógrafo con una de las preguntas siguientes: ¿Qué es el Constructivismo? ¿Qué no es el Constructivismo? ¿Para qué sirve el Constructivismo? Consigna: - Cada integrante de grupo debe responder la pregunta, una vez que todos hayan escrito su aporte debe circular el papelógrafo hacia el otro equipo, continuar con la misma dinámica hasta que todos hayan contestado todas las preguntas. - Una vez terminado el proceso, el facilitador utilizando la técnica expositiva participativa resume las ideas enfatiza y sintetiza sobre los aspectos fundamentales.	Técnica: Rueda de expertos. Técnica: Carrusel. Técnica: Expositiva participativa. Técnica: Rueda de atributos. Portafolio docente	En grupos, por Departamento Académico, crear una presentación, destacando uno de los aprendizajes perdurables de este taller. Realizar en equipos un plan de acción que apoyará la aplicación del enfoque constructivista en el colegio Steiner. Reflexión individual sobre el taller: Lo que esperaba Lo que encontré Lo que más valoro Lo que me gustaría
--	--	---	---

	- Presentación del vídeo constructivismo parte 1 www.youtube.com/watch?v=SW4ZigvEimA El facilitador una vez presentado el vídeo invita a los participantes a relacionar con las vivencias del aula. - Aplicación de la técnica Rueda de Expertos Conformación de 5 grupos de 4 integrantes. Cada grupo recibe documentación (lectura comprensiva y analítica): Grupo 1: Documento 1: Aprendizaje Significativo y aprendizaje con sentido. Grupo 2: Documento 2: Piaget y el constructivismo. Grupo 3: Documento 3: Pensamiento psicológico de Vigotsky. Grupo 4: Documento 4: El aprendizaje por descubrimiento de Bruner. Grupo 5: Documento 5: Novack y los mapas conceptuales. - Cada grupo elabora 2 ayudas memorias, selecciona a los huéspedes y visitantes para socializar al resto de grupos las ideas fundamentales. - Expone ayudas memorias en ambiente			
--	--	--	--	--

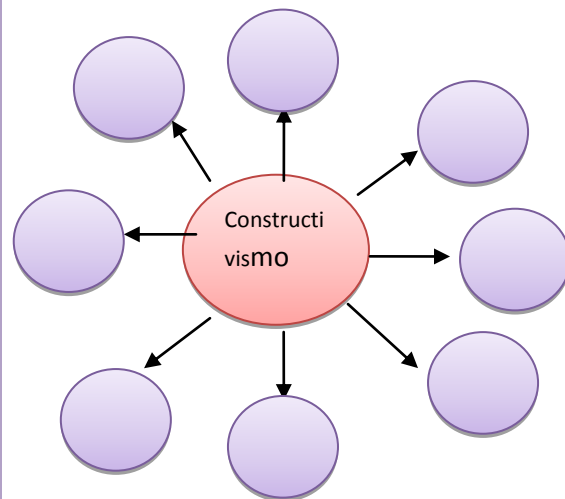
	del salón. - Facilitador realiza una síntesis participativa del tema. - Facilitador proyecta el vídeo “Conociendo a Vigotsky, Piaget, Ausubel y Novak” http://www.youtube.com/watch?v=-YpCocmWxPA&feature=related Técnica del carrusel: - Conformación de 4 equipos. - En las paredes del salón se exponen 4 papelógrafos, con encabezado diferente (características del constructivismo, prácticas constructivistas, ventajas del constructivismo, diferencias entre conductismo y constructivismo). - Cada grupo debe cumplimentar el cartel en función de lo solicitado y en el tiempo establecido por el facilitador. - A la señal del facilitador rotan por cada uno de los otros grupos, leyendo lo escrito e incrementando con información adicional, con un marcador de color diferente. - Posteriormente cada grupo se coloca frente a su cartel y el moderador del grupo socializa los aportes comentando argumentativamente y solicitando aclaración de los aportes adicionales si fuere el caso. Facilitador matiza o profundiza los aportes de			
--	---	--	--	--

todos los grupos.

- **Técnica rueda de atributos:**

Facilitador distribuye a los participantes en 2 grupos:

- **Grupo N° 1:** Completar la rueda de atributos con las **características del Constructivismo**.
- **Grupo N° 2:** Completar la rueda de atributos con las **bondades del Constructivismo**.



- Exponer la rueda de atributos, un integrante del equipo explica en plenaria.

TALLER N° 4: ¿POR QUÉ FORMULAR BUENAS PREGUNTAS?

Objetivos:

- Reflexionar sobre el uso que hacen los docentes de las preguntas en el aula.
- Concienciar sobre la importancia de las preguntas en la generación de procesos reflexivos que inciden en la construcción del conocimiento.

Tiempo: 5 horas

CONTENIDOS	PROCESO METODOLÓGICO (ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES)	RECURSOS/ MATERIALES	RESPONSBLE	EVALUACIÓN
-Las preguntas sus porqués y para qué. -La importancia de formular buenas preguntas. - Clasificación de las preguntas según el nivel de pensamiento que estimulan.	- Observación de clases grabadas e identificación del tipo de preguntas planteadas. - Clasificación de preguntas con el aporte de todos en buenas o malas preguntas, considerando lo que propone cada pregunta, su sentido, forma en que están enunciadas. - Conformación de 4 equipos de trabajo de 5 integrantes (Dinámica rompecabezas). - El facilitador entrega a cada equipo diferentes preguntas para que sean reflexivamente contestadas con el aporte de todos: Grupo 1: ¿Qué hace el docente cuando pregunta? ¿Cuáles son sus propósitos y cuáles, los resultados que obtiene?	Clases grabadas. Frases célebres. Lecturas Eduteka: “La importancia de formular buenas preguntas”. Las buenas preguntas Anijovivh, R. y Mora, S. (2009). Técnica de tríos.	Facilitador/a	Autoevaluación: Cada docente participante grabará una de sus clases y la analizará a partir de las consignas siguientes determinando la calidad y pertinencia de sus preguntas : - Antes de escuchar la grabación, anticipe cuántas preguntas y qué tipos de preguntas ha realizado. - Escuche la grabación y cuente las preguntas que realizó. Determine qué porcentaje de preguntas cerradas y abiertas formuló. - Clasifique las preguntas abiertas de acuerdo con las

	Grupo 2: ¿Qué hace el docente después de preguntar? y ¿Cuándo preguntan los alumnos? Grupo 3: ¿Qué hace el docente cuando los estudiantes no preguntan o responden con un conocimiento ritual? Grupo 4: ¿Cómo puede estimular la capacidad de formular preguntas? Consignas: Tiempo de resolución 20 minutos, forma de presentación en plenaria exposición participativa: organizadores gráficos, escritos, presentación power point. - Conformación de tres grupos, a cada participante el facilitador entrega una frase célebre relacionada con la importancia de saber preguntar, quienes tiene la misma frase conforman un grupo. <i>“Cuando le preguntaron a Sócrates cuál había sido su logro más importante él respondió: Les enseñé a los hombres a preguntar” C. Roland Christensen.</i> <i>“Una buena pregunta es una semilla que debe sembrarse para que produzca más semillas, con la esperanza de reverdecer el paisaje de las ideas” John Ciardi.</i>	Estrategia Museo Técnica: Cuestionando al autor.		tipologías vistas en el taller. - Compare los resultados de su análisis con las anticipaciones que había realizado antes de escuchar la grabación y luego reformule por escrito algunas de las preguntas que, a su juicio, no fueron todo lo efectivas que usted hubiera deseado. Escriba 1 o 2 prácticas que va a dejar de hacer en relación al tema tratado. Escriba 1 o 2 prácticas que va a comenzar a implementar en relación a la formulación de buenas preguntas.
--	---	--	--	--

	<i>“Una vez que hayas aprendido a hacer preguntas –preguntas pertinentes y apropiadas y sustanciales- habrás aprendido cómo aprender y nadie podrá impedir que aprendas lo que tú quieras o lo que necesites saber” Neil Postman</i> - A cada equipo el facilitador proporciona documentos sobre la temática del taller extracto del libro “Estrategias de Enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula” Anijovich, R. y Mora, S. (2009) “La importancia de formular buenas preguntas” http://www.eduteka.org/modulos/1/161/1221/1 - Consigna 1: Tiempo 45 minutos, cada grupo debe realizar una lectura comprensiva y analítica de los textos y posteriormente contestar ¿qué nos dice el autor? ¿Cómo se clasifican las preguntas de acuerdo con el nivel de pensamiento que estimulan?, indagar sobre las ideas fundamentales, es válido cuestionar al autor. El grupo puede guiarse por estas preguntas: ¿Qué trata de explicarnos el autor? ¿A quién se dirige? ¿Por qué nos explica estas ideas? ¿Se puede intentar ampliar o mejorar alguna de las explicaciones? Elegir ideas para hacerlo. - Consigna 2: Formular tres preguntas de comparación sobre el texto que están leyendo, una pregunta interesante que no tenga			
--	--	--	--	--

	respuesta en la lectura, identificar una pregunta que el autor estaba tratando de contestar. - Estrategia Museo: Exhibición de frase célebre, preguntas e ideas síntesis a través de organizadores gráficos o escritos. - Cierre del Museo: Exposición y discusión en plenaria. Reflexionar en grupos de 4 integrantes sobre las habilidades que pusimos en práctica hasta el momento. ¿Cómo se han desarrollado? ¿Qué tan evidente o no es cada una de éstas prácticas en el Colegio? A la luz de lo que se ha revisado pensar en dos estrategias para elaborar un plan de acción que favorezca el uso de buenas preguntas como disparadoras de actividades pedagógicas creativas y retadoras. En plenaria responder: ¿Por qué las preguntas son una herramienta poderosa para identificar las necesidades de aprendizaje de un grupo, planear indagaciones y descubrir comprensión?			
--	--	--	--	--

TALLER N° 5: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Objetivos:

- Propiciar reflexión sobre la práctica docente y fomentar el interés hacia el trabajo cooperativo.
- Diferenciar el trabajo grupal del trabajo en equipo.
- Reconocer el trabajo cooperativo como fundamento de las metodologías activas de aprendizaje.

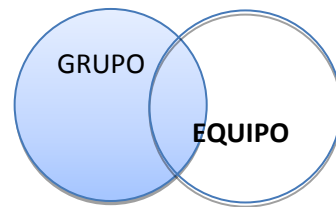
Tiempo: 6 horas

CONTENIDOS	PROCESO METODOLÓGICO (ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES)	RECURSOS/ MATERIALES	RESPONSABLE	EVALUACIÓN
- Trabajo colaborativo una clave educativa. - Condiciones a tener en cuenta en el trabajo cooperativo. - Diferencia entre trabajo grupal y en equipo. - La cooperación entre docentes.	- Conformación de grupos (estrategia rompecabezas). - El facilitador proporciona rompecabezas a cada participante con palabras relacionadas al trabajo colaborativo: tolerancia, cooperación, escucha empática, sinergia. - Los participantes resuelven el rompecabezas, identifican la palabra y se agrupan con los demás integrantes que tengan la misma palabra, discuten sobre la implicación de esa palabra en el aprendizaje colaborativo. Cada grupo socializa en plenaria sus aportes. - Técnica: Cacería de Información, en relación con el trabajo cooperativo. ▪ El facilitador en el ambiente del salón de clase expone información relevante sobre	Laptop, internet, infocus, salón auditorio, rotafolios, marcadores de colores. Powerpoint: www.slideshare.net/9506211307/diferencia-grupo-y-equipo Documentos especializados proporcionados por el facilitador/a. Portafolio docente. Estrategia: cuadro de doble entrada.	Facilitador/a	- En el portafolio del docente registrar una síntesis del aprendizaje del taller y sus reflexiones sobre las tareas realizadas. - Crear un texto expositivo sobre el trabajo cooperativo a partir de un mapa conceptual. - Responder de manera individual al cuestionario siguiente: ▪ Cuál ha sido su experiencia en trabajar en grupo y cuál al trabajar en equipo. ▪ Como fomentaría el aprendizaje colaborativo

	el aprendizaje cooperativo, mediante: imágenes visuales o escritos. ▪ Se divide a los participantes en equipos de no más de 5 personas, tienen la consigna de observar el material expuesto y extraer las ideas más significativas para luego ser socializadas de manera creativa al resto del grupo: Canción, sociodrama, organizador gráfico. - Mediante la técnica tormenta de ideas el facilitador solicita a los participantes ideas sobre cuáles podrían ser las condiciones a tener en cuenta para un trabajo cooperativo exitoso. Facilitador profundiza la explicación de los aportes considerando bibliografía especializada y en consenso se determina las principales condiciones. - Presentación del power point “diferencia grupo y equipo de trabajo” www.slideshare.net/9506211307/diferencia-grupo-y-equipo-y-de-trabajo - En los mismos grupos, el facilitador proporciona a cada grupo una hoja con un cuadro de doble entrada para que registre sus conclusiones acerca de las diferencias entre grupo y equipo. Los resultados se exponen en el salón auditorio.	Técnica: Cacería de información. Técnica: Tríos Técnica: Tormenta de ideas. Técnica : FODA Diagrama de Ven.	en sus clases. ▪ Sintetice las bondades del trabajo cooperativo entre docentes y estudiantes. • Proponga acuerdos que se podrían considerar para que sea exitosa la planificación colaborativa en el Colegio Steiner.
--	---	---	--

	- Facilitador entrega documento sobre el círculo de aprendizaje de Kolb, con la consigna de cada grupo elabore un organizador grafico que resalte las fases del trabajo colaborativo. - Se divide a los participantes en equipos de trabajo, con la consigna que realicen un FODA sobre el trabajo y planificación colaborativa entre docentes de la institución. El facilitador recopila las observaciones y realiza un FODA general, promueve la reflexión sobre cómo convertir las debilidades en fortalezas, alternativas de mejora. Finalmente mediante la técnica trio, el facilitador propone lectura comprensiva y analítica de documentos sobre aprendizaje cooperativo entre docentes. Los grupos compuestos tienen la consigna de nombrar un lector, un parafraseador y un tercero que extraiga conclusiones sobresalientes del tema, mismas que serán expuestas en plenaria al resto de docentes. Entrevistar a un colega creativamente siguiendo, siguiendo las instrucciones de las 4 estaciones. Considerar el tema “Requisitos necesarios para plantear el trabajo colaborativo”. Tiempo: 45 minutos.			Trabajo en Equipo 
--	---	--	--	--

Diferenciar un trabajo en grupo de un trabajo en equipo mediante un diagrama de Ven.



De manera individual defina “colaboración”, posteriormente lea la definición y descubra los principales conceptos de esta definición.

Compartir aportes.

TALLER 6: APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

Objetivos:

- Familiarizar a los docentes con la estrategia **Aprendizaje Basado en Problemas** con la finalidad de propiciar su renovación metodológica.
- Identificar las ventajas del **Aprendizaje Basado en Problemas** en la generación de aprendizajes activos y desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes.

Tiempo: 5 horas

CONTENIDOS	PROCESO METODOLÓGICO (ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES)	RECURSOS/ MATERIALES	RESPONSABLE	EVALUACIÓN
- Objetivos del ABP - Proceso a seguir en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). - ¿Cómo difiere el (ABP) de otras estrategias didácticas?	- Conformación de 3 grupos (utilización de fichas de color). - Presentación del procedimiento ABP mediante un PowerPoint De Patricia Morales Bueno y Victoria Landa FitzGerald 2004. - Invitación de un experto en el tema. - Explicación del experto “ Qué es y objetivos del ABP” - Realización paso a paso del procedimiento dado con el acompañamiento del facilitador. - Presentación del problema: El bullying en los centros escolares.	Bibliografía especializada Experto del tema PowerPoint, infocus, laptop, papelógrafos, marcadores. Fichas de colores. Estrategia: ABP Técnica: Subasta Bastidas (2012).	Facilitador/a	El facilitador presenta una lista de chequeo para verificar el cumplimiento del proceso del ABP por parte de los equipos. Portafolio virtual del docente: ¿Cómo difiere el ABP de otras estrategias didácticas? Cuadro comparativo: Proceso de aprendizaje. tradicional versus proceso de Aprendizaje Basado en problemas.

-Planteamiento de un problema, aplicación de la estrategia ABP y técnica subasta.	Pasos del (ABP): 1. En grupos los participantes discuten sobre el problema dado. 2. Realizan una tormenta de ideas sobre el problema y enlistan teorías, hipótesis de cómo resolver el problema, mismas que según se avance en la investigación podrían ser aceptadas o rechazadas. 3. El facilitador orienta a los participantes de cada equipo para que elaboren una lista con aquellos aspectos que conocen en relación con el problema propuesto. 4. Solicita hacer una lista de aquello que se desconoce o de aquello que el equipo debe saber para resolver el problema. 5. Se orienta a los integrantes de los equipos para que planeen las estrategias de investigación, elaborando una lista de las acciones que deben hacerse para resolver el problema.(bibliografía, internet). 6. Los equipos trabajan en posibles soluciones al tema planteado. 7. Sustentan su estrategia de solución utilizando diversas fuentes bibliográficas. 8. Por equipos se presenta un reporte o una presentación en la que evidencian sus recomendaciones, predicciones o inferencias a la solución del problema. Culminado los pasos del ABP el facilitador propone la selección de la mejor solución al			Reflexión individual sobre el taller: Lo que esperaba Lo que encontré Lo que más valoro Lo que me gustaría
---	---	--	--	---

	problema planteado por los tres grupos a través de la técnica de subasta para lo cual: ▪ Reorganiza el salón de clase a manera de subasta. ▪ Establece los turnos de la presentación de la solución del problema con un representante de cada equipo. ▪ Distribuye el tiempo disponible para el número de equipos. ▪ Da lectura a la solución del equipo No 1. ▪ Se realiza la puja con un puntaje de 1 a 10 si el objetivo es argumentar y de 10 a 1 si es contra argumentar. ▪ La audiencia puja levantando la mano, quien quiere pujar da un solo argumento de posibles aciertos o fallos en la solución planteada. Razón por la cual se suma o se resta un punto. Los autores de la solución planteada no pueden participar. ▪ Cada participación sumará o restará un punto y deberá ir progresivamente hasta uno o diez. ▪ Si alguien en la audiencia detecta que uno de los argumentos presentados es erróneo puede sustituir ese puntaje en forma negativa o positiva. La discusión continua hasta se que termine las argumentaciones. ▪ El facilitador registra el nombre del equipo y el puntaje obtenido. ▪ Se presenta la solución- problema y se sigue con los pasos a hasta terminar todos los equipos.			
--	---	--	--	--

TALLER N° 7: “PROYECTOS, SINÓNIMO DE SINERGIA Y CREATIVIDAD”

Objetivo:

- Motivar a los docentes en la técnica de proyectos para promover el aprendizaje activo, creativo y cooperativo en sus estudiantes.

Tiempo: 5 horas

CONTENIDOS	PROCESO METODOLÓGICO/ ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	RECURSOS/ MATERIALES	Responsable	Evaluación
- Técnica Proyectos - Proceso de elaboración de un proyecto - Evaluación de proyectos realizados.	- Lluvia de ideas sobre lo que es un proyecto. - Proyección de una entrevista a expertos sobre aprendizaje basado en proyectos. https://www.youtube.com/watch?v=AGQXh7ONQjw - Reflexión a partir de la entrevista. Conformación de equipos - Tres equipos de 7 integrantes. - Facilitador distribuye a cada equipo un registro anecdótico de proyectos realizados por estudiantes en años pasados. Equipo 1: Proyecto de Exposición PEP: Yo pienso en ganar-ganar, Yo reciclo. Equipo 2: Proyecto de Exposición PEP: S.O.S agua. Equipo 3: Proyecto de Exposición PEP: H2O = Vida. Consignas: - Revisar detenidamente y reflexivamente el proyecto. - Identificar pasos o fases que se consideraron en el proyecto. - Determinar acciones que reflejan trabajo colaborativo por parte de los estudiantes.	- Vídeo: Entrevista sobre aprendizaje basado en proyectos - Lecturas seleccionadas. - Técnica activa Tríos. - Técnica de Proyectos - Memorias proyectos de exposición trabajados en el colegio. - Papelógrafos. - Computadora	Facilitador/a	Diseñar una matriz de valoración para evaluar proyectos de aula considerando los criterios trabajados en el taller. Diseño de un proyecto de aula considerando aspectos tratados en el taller Registrar evidencia en el portafolio virtual (herramienta PENZU). 

	- Resaltar, si es que fuere el caso, el soporte de las TICs en las indagaciones. - Extraer ventajas o desventajas del aprendizaje basado en proyectos. - Asignar una calificación al proyecto entre 1 a 10, argumentar la evaluación. - Presentar conclusiones en plenaria. - Tiempo 45 minutos. Aplicación de la técnica de tríos: Facilitador entrega a cada grupo una información relevante sobre proyectos (conceptos, ventajas, procedimientos). Consignas: - Un integrante lee y codifica claramente la información. - Otro integrante parafrasea o expone con sus palabras, lo emitido por el anterior participante. - El tercer participante emite una conclusión en base las palabras claves. Conformación de equipos iniciales (7 participantes) - Facilitador distribuye documento especializado sobre la temática (Anijovich, R. et al. 2009) Consignas: - Lectura analítica y comprensiva del documento. - Identificar el proceso de elaboración de un proyecto desde el enfoque de la diversidad. - Evaluar los proyectos analizados al inicio del taller considerando los pasos propuestos por Rebeca Anijovich: - Seleccionar contenidos. (Tomar en cuenta proyecto curricular del Colegio a la hora de elaborar el del aula). - Seleccionar un eje organizador temático:			
--	---	--	--	--

	• Identificar los contenidos de las diferentes disciplinas que se pueden incluir en el proyecto. • Confeccionar un mapa conceptual que permita visualizar la totalidad de los contenidos a desarrollar. • Seleccionar los contenidos considerando la distinción siguiente: contenidos básicos (deben ser aprendidos por todos los estudiantes, de ampliación (expanden los relacionados con el eje organizador), de profundización (permiten establecer relaciones con otros campos del saber, alumnos/as con mejores habilidades o interesados en el tema). - Determinar los objetivos. - Indagar los conocimientos previos de los alumnos. - Dar un nombre al proyecto. - Planificar diferentes rutas de abordaje de los contenidos. - Determinar marcos y estrategias organizativas. - Seleccionar recursos. - Elaborar los materiales necesarios. - Construir instrumentos de evaluación. - Establecer el cronograma. - Implementar y monitorear el proyecto. - Evaluar. - Documentar la experiencia. Técnica expositiva-participativa. Presentar en plenaria las fortalezas y debilidades de los proyectos evaluados como también las sugerencias de mejora que se podrían implementar. - A la luz de las orientaciones de Anijovich (2009) ratificar o rectificar calificación asignada cada proyecto.			
--	---	--	--	--

TALLER N° 8: ESTUDIO DE CASO

Objetivos:

- Vincular los objetivos curriculares con la práctica de eventos de la vida diaria.
- Establecer el estudio de casos como una técnica apropiada para promover trabajo en equipo, reflexión, sinergia y creatividad.

Tiempo: 3 horas 30 minutos

CONTENIDOS	PROCESO METODOLÓGICO (ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES)	RECURSOS/ MATERIALES	RESPONSABLE	EVALUACIÓN
El estudio de casos como técnica docente Características para elegir un buen caso en la enseñanza. Presentación de un caso. Análisis de casos trabajados Comparación del ABP y el MdC	Dinámica rompe hielo “doble rueda”. Presentación en plenaria de un powerpoint “métodos de casos” Vicerrectoría académica, Instituto Tecnológico de Monterrey. Mediante la técnica expositiva –participativa el facilitador aclara inquietudes. A partir de un caso seleccionado con antelación por el facilitador se identifica y explica las características que debe reunir un buen caso en la enseñanza como también las fases para el estudio de casos propuestas por Colbert y Desberg (1996). Se presenta un caso (noticia actualizada) “Decisión en la frontera: una familia trata de sobrevivir en Tijuana” Diaz Barriga Frida 2005	Laptop, internet, infocus, salón auditorio, papelógrafos, marcadores de colores. Powerpoint: Métodos de casos. Noticia “decisión en la frontera: una familia trata de sobrevivir en Tijuana” Diaz Barriga, 2005 Documentos especializados proporcionados por el facilitador/a www.blogs.udla Estrategia: dinámica	Facilitador/a	Por Áreas Académicas plantean un problema aplicable a estudiantes de Bachillerato y presentan en plenaria la solución del mismo. Por Áreas Académicas crear una presentación destacando uno de los aprendizajes perdurables de este taller. Registrar en el portafolio virtual (PENZU). Escribir un pequeño ensayo con reflexiones sobre “Dificultades y barreras para poner en práctica la Técnica “Estudio de Caso””.

	en powerpoint, se hace una lectura comprensiva. El facilitador solicita trabajar en parejas el caso expuesto y luego en cuartetos comparar el análisis y plantear el curso de acción que se seguirá para su solución. Se socializa el resultado del estudio de caso de cada cuarteto a través de la estrategia museo. Cada equipo pasa a observar la solución del caso planteada por los otros equipos. El facilitador en plenaria solicita que comenten lo observado y se argumenta sobre la mejor solución del caso. Conformación de tres grupos: Agrupación según meses de nacimiento. Grupo N° 1: El facilitador entrega documento con un problema basado en el estudio de casos. Consigna: Con una matriz de evaluación propuesta por el facilitador, el grupo debe identificar y explicar las fases para el estudio de caso propuesto por Colberg y Desberg (1996). Grupo N° 2: Documento sobre “Actividades y responsabilidades de estudiantes y profesores sobre el estudio de casos” Consigna: Usando el papel provisto, elaborar	rompe hielo. Estrategia: trabajo en parejas y cuartetos. Técnica estudio de casos Técnica del museo Técnica rueda de atributos. Matriz de evaluación.		Reflexión individual sobre el taller: Lo que esperaba Lo que encontré Lo que más valoro Lo que me gustaría
--	--	---	--	---

	un mapa mental, un listado, una representación visual que muestre los roles y responsabilidades de estudiantes y profesores antes, durante y después de la discusión de un caso. Grupo N° 3: Documento sobre “Aprendizajes que fomenta la técnica estudio de casos”. Consigna: Usando el papel provisto y utilizando la técnica rueda de atributos, identificar los principales aprendizajes y habilidades que fomenta la técnica de estudio de Casos. Tiempo para las tareas 30 minutos, puesta en común (tiempo 8 minutos a 10 minutos). Conformación de 3 grupos: Cada grupo recibe un esquema resumen (definición, utilidad, proceso de elaboración, recursos) referido a la técnica ABP y MdC. Consigna: Leer reflexivamente y usando el papel provisto estructurar un cuadro comparativo de las dos técnicas. Tiempo 30 minutos. Exponer y argumentar en plenaria. Tiempo 5 minutos por grupo.			
--	---	--	--	--

TALLER N° 9: “LAS TICS COMO SOPORTE DE APRENDIZAJES ACTIVOS Y COLABORATIVOS

Objetivos:

- Aprovechar el potencial de las nuevas tecnologías para favorecer aprendizajes significativos, colaborativos y creativos.
- Aprender una metodología de trabajo novedosa y productiva con soporte tecnológico para la preparación de clases y registro de datos.

Tiempo: 12 horas (4 horas diarias por 3 días).

CONTENIDOS	PROCESO METODOLÓGICO (ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES)	RECURSOS	RESPONSABLE	Estrategias de evaluación
- Las tic's en la educación. - Web Quest - Blogs - Rúbricas - You tube - A Tube Catcher - Auda City (bajar vídeos y música) - Slideshare - Redes sociales	Bienvenida y presentación del taller. Propuesta de los acuerdos esenciales. Dinámica de conformación de grupos: Ordenarse de forma ascendente según el día del cumpleaños, luego conformar grupos, hacerlo sin hablar. Actividad: En un continuo de aprendizaje ubicarse según el nivel de conocimiento del tema del taller. (Figura 1) Actividad: En grupos resolver el siguiente cuadro, para determinar la misión del Taller. (Figura 2) Actividad: Mediante una rueda de atributos (organizador gráfico) y en grupos desarrollar el tema del taller, respondiendo a preguntas. (Figura 3) Actividad: Socializar los resultados. (Análisis de conocimientos previos). Actividad: Definir mediante una lluvia de ideas	Computador Reproductor de vídeos Continuo de aprendizaje Carteles Hojas de trabajo Dinámicas para conformación de grupos. Técnica: Lluvia de ideas. Herramientas TICs.	Facilitador/a	Utilizar nuevamente el continuo de aprendizaje para determinar el nivel de comprensión del taller. Solicitar ejemplos de los temas revisados. (envío por correo). Utilización de la Herramienta PENZU. Crear un blog para docentes del Colegio Rudolf Steiner. Subir una presentación sobre TUTORÍA a Slideshare.

- Páginas educativas. - Penzu	los elementos que podrían conformar las Tic's y cómo pueden ayudar en el aula. Vídeo: Evolución de las Tic's en la educación (http://www.youtube.com/watch?v=YZdiApOe2B4) Actividad: Análisis y comentario, deducción de ideas fuerza. Actividad: La WEB QUEST (Explicación). Una WebQuest es un formato de lección orientada a la indagación en la que la mayor parte o toda la información que los aprendices trabajan proviene de la web, también es una herramienta que forma parte de un proceso de aprendizaje guiado, con recursos principalmente procedentes de Internet, que promueve la utilización de habilidades cognitivas superiores, el trabajo cooperativo, la autonomía de los estudiantes e incluye una evaluación auténtica. Actividad: Ingresar a la siguiente dirección y resolver las actividades propuestas de la Web Quest presentada. (http://questgarden.com/52/36/4/070612201403/index.htm) Actividad: Ingresar a la siguiente dirección y elaborar una WebQuest. http://www.educationaltechnology.ca/resources/webquest/topNav/gray/index.html Actividad: Revisar el siguiente ejemplo, comentar: http://webquest.carm.es/majwq/wq/vercaza/4503 Dinámica: la canasta de frutas (para conformar grupos).			
---	--	--	--	---

	Actividad: El Blogs (Explicación). Actividad: Ingresar a la siguiente dirección: https://accounts.google.com/ServiceLogin?service=blogger&passive=1209600&continue=http://www.blogger.com/home&followup=http://www.blogger.com/home&ltmpl=start#s01, seguir los pasos para crear un blogs, y empezar a construir el mismo con el tema: Las Tic´s en el aula. Actividad: RÚBRICAS: La “rúbrica” o matriz de valoración son instrumentos que ofrecen descriptores de desempeño de los alumnos en el aspecto que interesa evaluar, a partir de un continuo previamente acordado. Se elaboran como una tabla de doble entrada que se ordena en la forma (horizontal/vertical), en donde se ubican los criterios (desempeños) versus los rangos (categorías o niveles). Dentro de cada rango se incluyen los puntajes acordados previamente (de 0 a 5; de 0 a 6; de 0 a 12; etc.) de acuerdo con los distintos aspectos que se quiera evaluar. (Figura 4) Actividad: Ingresar a la siguiente dirección y elaborar una rúbrica para evaluar el taller. (http://rubistar.4teachers.org/index.php?lang=es&skin=es) Dinámica: El nudo humano: conformar grupos por números, luego cruzar y agarrarse de las manos de manera cruzada, el objetivo de la dinámica es regresar a la posición inicial, tipo ronda. Actividad: YOU TUBE: (Explicación)			
--	--	--	--	--

	Actividad: Ingresar a You Tube revisar algunos vídeos educativos, grabar un vídeo pequeño sobre una actividad del taller y subirlo (SUBIR VÍDEO). Actividad: A TUBE CATCHER (Explicación) Actividad: Ingresar a la siguiente dirección electrónica (http://atube-catcher.softonic.com/), e instalar el programa, bajarse de la web, vídeos y canciones escogiendo el formato que se decida.  Actividad: SLIDESHARE: (Explicación, utilidades) ACTIVIDAD: Ingresar a la siguiente dirección electrónica http://es.slideshare.net/, y revisar algunas presentaciones.(Explicación, demostración).  Actividad: AUDACITY: Audacity es una aplicación informática multiplataforma libre, que se puede usar para grabación y edición de audio, distribuido bajo la licencia GPL. Es el editor de audio más difundido en los sistemas GNU/Linux. Tiene las siguientes características: • Grabación de audio en tiempo real. • Edición archivos de audio tipo Ogg Vorbis, MP3, WAV, AIFF, AU , LOF y WM P. • Conversión entre formatos de tipo audio.			
--	---	--	--	--

- Importación de archivos de formato MIDI, RAW y MP3.
- Edición de pistas múltiples.
- Agregar efectos al sonido (eco, inversión, tono, etc).
- Posibilidad de usar plug-ins para aumentar su funcionalidad.



Actividad: Ingresar a la dirección electrónica siguiente:
<http://audacity.sourceforge.net/?lang=es>, grabar una pequeña narración y editar la misma, siguiendo el proceso que se le indique.



Actividad: REDES SOCIALES: (Explicación)



Actividad: Crear una cuenta en cualquiera de las redes sociales conocidas y socializar entre los integrantes del taller.

Tener como referencia las siguientes **PÁGINAS EDUCATIVAS** para consulta y trabajo colaborativo.

- www.eduteka.org
- <http://www.educared.net/>
- <http://www.educar.org/>
- <http://www.educ.ar/>
- http://www.edebe.com/edebeinteractiva/einteractiva_castportada.asp
- <http://www.portaldidactico.net/>
- <http://www.icarito.cl/>
- <http://www.monografias.com/>
- <http://www.educasites.net/>
- <http://www.aulablog.com/>
- <http://www.bibliotecaescolardigital.es/>
- <http://www.buscadorinfantil.com/>
- <http://www.educacontic.es/>
- <http://www.ite.educacion.es/>
- <http://internetaula.ning.com/>
- <http://www.maestroteca.com/>
- <http://www.ceibal.edu.uy/>
- <http://www.profes.net/>
- <http://www.proyectoagrega.es/>

Actividad: PORTAFOLIOS VIRTUALES (PENZU). Explicación.



Es otra herramienta web 2.0 que permite a los estudiantes tener un atractivo cuaderno privado en línea al que pueden dar muchos y variados usos. El diseño es muy simple e imita las hojas de un cuaderno escolar. Es absolutamente privado,

	únicamente puede verlo su propietario o la persona que sea expresamente invitada a revisarlo por correo electrónico. Responde a dos aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, implica toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción entre docente y estudiante; y, por otro lado, es un método de evaluación que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración lo más ajustada a la realidad que es difícil de lograr con otros instrumentos de evaluación más tradicionales que aportan una visión más fragmentada. Actividad: Ingresar a la dirección electrónica siguiente: https://penzu.com/p. Seguir las instrucciones, familiarizarse con la herramienta. Actividad: Ubicarse nuevamente en el continuo de aprendizaje para determinar el nivel de comprensión y aprendizaje del taller. Aplicar la técnica de las cuatro estaciones (editar entrevista con el tema: “Importancia de las TICs en los procesos de clase. - Puesta en común de las entrevistas editadas, establecimiento de compromisos. - Ejercicio “Enseñe para aprender”. En pares enseñar una o dos herramientas el uno al otro. Un voluntario enseña una herramienta a todo el grupo.			
--	---	--	--	--

GRÁFICOS:

GRÁFICO 1



No sabe



Sabe poco



Conoce mucho



Domina el tema

GRÁFICO 2



GRÁFICO 3

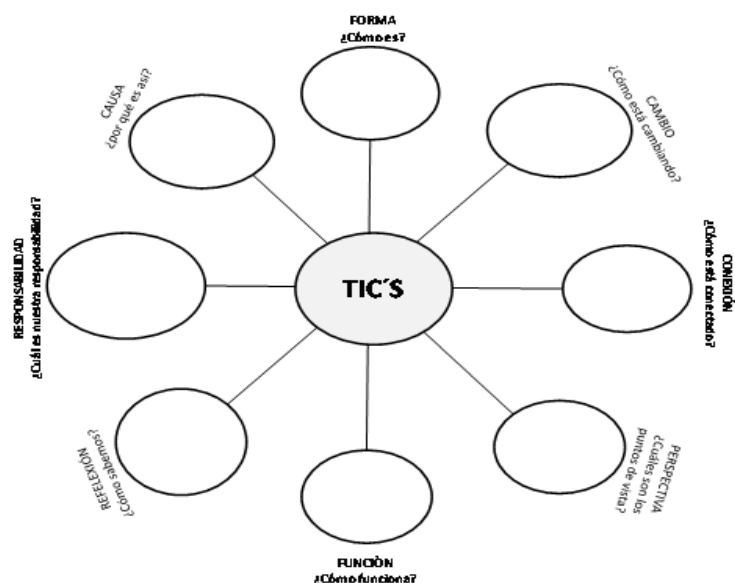


GRÁFICO 4

Aspecto	Valoración			
	4	3	2	1
Seguimiento del tema	Se mantiene en el tema todo (100%) el tiempo.	Se mantiene en el tema la mayor parte (99-90%) del tiempo.	Se mantiene en el tema algunas veces (89%-75%).	Fue difícil decir cuál fue el tema.
Contenido	Demuestra un completo entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema.	No parece entender muy bien el tema.
Comprensión	El estudiante puede con precisión contestar casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.
Vocabulario	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Aumenta el vocabulario de la audiencia definiendo las palabras que podrían ser nuevas para ésta.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Incluye 1-2 palabras que podrían ser nuevas para la mayor parte de la audiencia, pero no las define.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. No incluye vocabulario que podría ser nuevo para la audiencia.	Usa varias (5 o más) palabras o frases que no son entendidas por la audiencia.
Postura	Tiene buena postura, se ve relajado y seguro de sí mismo. Establece contacto visual con todos en el salón durante la presentación.	Tiene buena postura y establece contacto visual con todos en el salón durante la presentación.	Algunas veces tiene buena postura y establece contacto visual.	Tiene mala postura y/o no mira a las personas durante la presentación.

CONCLUSIONES

Una vez finalizado el proceso de investigación relacionado con “Necesidades de formación de los docentes de Bachillerato del Colegio Internacional Rudolf Steiner, de Quito, y analizados los resultados se procede a presentar las principales conclusiones:

1. El Colegio ofrece dos tipos de Bachillerato, uno en Ciencias y el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, esta realidad demanda una actualización constante de parte del equipo docente, quien debe orientar su quehacer hacia el desarrollo de nuevas competencias, actitudes y acciones institucionales coherentes con una educación más versátil e integradora.
2. Considerando la amplia fundamentación teórica que respalda la presente investigación se evidencia que los docentes de bachillerato del Colegio Internacional Rudolf Steiner deben concienciar que para enseñar eficazmente e incidir en la formación integral de sus estudiantes es fundamental aprender a enseñar, es decir, deben de manera intencionada buscar alternativas de estudio a nivel de pregrado o postgrado que les asegure el desarrollo de competencias pedagógicas que para ejercer su función se requieren.
3. El 45% de docentes de bachillerato de la Institución, no cuenta con titulación en educación lo que advierte sobre la necesidad de propiciar programas de formación que incidan en el desarrollo de capacidades pedagógicas, indispensables para un hacer profesional renovado y eficaz. Aprender a enseñar es tan importante como tener el dominio de los contenidos científicos de la asignatura.
4. El 75% de los investigados tiene un nivel de formación académica de tercer nivel, el 25% restante menciona tener estudios de postgrado equiparables con titulaciones de cuarto nivel, sin embargo, su formación de pregrado, en algunos de los casos, no corresponde al campo de la educación, es así que únicamente el 55%, según indican las tablas N° 10 y 11, tienen formación inicial en educación, el 45% restante posee titulaciones que tienen relación con otras profesiones, de preferencia en ingenierías.
5. Se determina que las necesidades de formación de los docentes de Bachillerato de la Institución tienen que ver principalmente con el déficit en competencias pedagógicas, el 45% profesores/as, son titulados en otras profesiones, esto redundaría en los procesos de aprendizaje que según resultados de la tabla N° 28 y 31 y las observaciones de clase realizadas por autoridades del Colegio se alinean de manera preferente a esquemas tradicionales de educación, clases magistrales, expositivas carentes de procesos

activos de aprendizaje. Esta insuficiencia formativa se convierte en una necesidad prioritaria para los docentes de bachillerato y refuerza la tesis sobre la importancia de implementar en la Institución programas o cursos de formación que orienten al equipo docente en el ejercicio de su función y contribuya a mejorar la calidad de la educación.

6. En base a las necesidades de formación detectadas en los docentes de bachillerato de la Institución se considera importante diseñar y desarrollar una propuesta de formación centrada en actualización de metodologías didácticas y manejo de las nuevas tecnologías como soporte de procesos de aprendizaje que involucren un renovación pedagógica.
7. El 80% de docentes tiene una contratación indefinida, indicador de que la Institución propicia la estabilidad laboral considerando su importancia en la continuidad y consolidación de los programas o proyectos educativos que tiene en marcha. Esta situación se ve reforzada por la dedicación a tiempo completo del 75% de profesores, exclusividad, que favorece mayor entrega, compromiso profesional y sentido de pertenencia institucional
8. El 65% de docentes tienen más de 11 años de experiencia y servicio a la educación, lo que evidencia vocación, madurez emocional y motivación por la función que están desempeñado, siendo un factor favorable por el cúmulo de conocimientos, experiencia técnica y de vida que pueden haber acumulado, siempre y cuando, se sume la actualización y formación permanente.
9. Un alto porcentaje de docentes demuestra interés por cursar una Maestría en educación como parte de su formación profesional, a pesar que mencionan tener cursos de postgrado en otras áreas, afines sus ámbitos profesionales. En forma general, se puede señalar que existe una relación directa entre la importancia que se asigna a la capacitación y la motivación por formarse.
10. Es evidente el interés de los profesores/as por capacitarse en aspectos inherentes al desarrollo de la asignatura que imparten, es decir, en contenidos académicos, restándole importancia, a las demás competencias, que son fundamentales cuando se ejerce la función de docente. Se puede inferir que mientras mayor es su especialización, existe un mayor distanciamiento del saber compartido. Es importante que consideren la posibilidad de fortalecer su identidad profesional como profesionales de la educación tomando en cuenta las condiciones y requisitos específicos.

11. Los docentes de bachillerato, de acuerdo con el cuestionario aplicado (tabla 18), demuestran interés significativo por familiarizarse con las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Aspecto digno de ser reconocido y valorado, más aún siendo la mayoría migrantes digitales. Demostrar una actitud flexible y apropiarse de estas herramientas determina la posibilidad de enriquecer significativamente sus procesos de clase, mismos que se tornarán dinámicos, creativos y desafiantes para los estudiantes.
12. Se refleja una tendencia a otorgar más importancia a los aspectos académicos, cumplimiento de la programación, restando valor a la acción tutorial; el desconocimiento de la teoría, técnicas y herramientas en esta área no facilita a los docentes un adecuado desempeño en la misma.
13. La Institución evidencia preocupación por auspiciar cursos y capacitaciones, el equipo de liderazgo pedagógico y administrativo está consciente de la gran importancia que tiene la formación del personal en el crecimiento de la institución educativa y en el aprendizaje continuo. Además, el hecho de pertenecer a la Organización del Bachillerato Internacional facilita el cumplimiento de esta responsabilidad, que al menos en los tiempos actuales se ha convertido en una necesidad vital, por los beneficios que reporta al mejorar la calidad de los servicios e incrementar el conocimiento del activo más valioso, el capital humano.

RECOMENDACIONES

Analizados e interpretados los resultados se presentan las recomendaciones siguientes, que tienen el único propósito de fortalecer la gestión de la Institución, siempre dispuesta al mejoramiento continuo, a la renovación y al aprendizaje, características propias de una escuela inteligente.

1. Es importante establecer políticas institucionales que fortalezcan la formación permanente de los docentes, considerando criterios producto de investigaciones como ésta y los generados a través de la autoevaluación institucional, más aún si se ofertan los dos tipos de Bachillerato el Nacional y el Internacional.
2. La identificación y evaluación de necesidades constituye una parte esencial en la implementación de un programa de formación. Tomando en cuenta la fundamentación teórica relacionada con el tema investigado y los resultados obtenidos, se ve conveniente propiciar propuestas de desarrollo profesional que respondan a los intereses y realidad de los docentes del Colegio, las mismas que no deben centrarse exclusivamente en aspectos académicos sino tener un abordaje integral que fomente procesos reflexivos y redunde en una formación renovada; la educación es una realidad compleja más aún si está dirigida a adolescentes en plena formación de su personalidad.
3. Es fundamental que los docentes de Bachillerato consideren que la formación profesional en educación les permitirá dar respuesta a las exigencias que de ellos se demanda, conscientes de que ser profesores/as de este nivel involucra la necesidad de desarrollar competencias pedagógicas con características propias, que les faculte dar la mejor atención a los adolescentes, por esta razón, deben incursionar en estudios de postgrados, o participar de manera sistemática en programas de formación que propicien reflexión sobre sus prácticas y generen avances en el conocimiento didáctico del contenido que imparten.
4. Se considera importante que todos los profesores/as reconozcan que las competencias que se adquieren en una etapa de formación inicial necesitan una actualización y renovación constante, que éstas se crean y se recrean continuamente en la praxis profesional, y contienen un fuerte componente reflexivo y ético, que demanda de los docentes compromisos impostergables si se desea contribuir a mejorar la calidad de la educación, para lograr esto es necesario tener el compromiso y motivación para adquirir una identidad profesional coherente con la tarea que se está desempeñando.

5. Los profesores/as deben tomar en cuenta que la formación docente propicia el desarrollo de competencias pedagógicas, para lograrlas se puede optar por diferentes alternativas, desde cursar estudios de postgrado, carreras de tercer nivel en educación, pertenecer a comunidades de aprendizaje, o a círculos de estudio profesionales; todas éstas incidirán favorablemente en su desarrollo profesional si se cuenta con un requisito fundamental, la motivación personal y actitud para emprender cambios, conectando de manera intencional la teoría con la práctica. No se debe olvidar, que únicamente la formación permanente les posibilitará hacer frente a la variedad de situaciones complejas que caracteriza a la profesión de la docencia.
6. La Institución debe propiciar el desarrollo profesional de los docentes, también en aspectos relacionados con metodologías activas (currículo enseñado), tutoría y manejo de las herramientas tecnológicas, y establecer un plan de control para verificar su real apropiación y aplicación en los procesos de clase. Urge dejar de lado los paradigmas tradicionales de educación y dar paso a procesos activos de aprendizaje, en los que el estudiante es el protagonista principal, no el profesor.
7. Se sugiere que el Colegio conceda todas las facilidades para concretar la propuesta de formación derivada de la presente investigación, misma que de alguna manera busca dar respuesta a las necesidades de formación detectadas en los profesores de bachillerato, se aspira impactar en sus estilos de enseñanza buscando que éstos se tornen activos y estimulen en los estudiantes habilidades de resolución de problemas, de investigación y de pensamiento crítico.
8. Continuar favoreciendo la estabilidad laboral de su personal docente y administrativo, esto permitirá afianzar y consolidar los proyectos educativos que tiene marcha, además de generar la fidelidad de las familias, quienes valoran la permanencia de los docentes, no así la rotación de los mismos; además, el gasto en desarrollo profesional se convertirá en una inversión por todos los beneficios que encierra.
9. Se recomienda que la Institución promocióne el desarrollo profesional de su equipo docente y conceda las facilidades necesarias con el propósito de que aquellos que hayan incursionado en procesos de formación puedan culminarlos satisfactoriamente.
10. Considerar que la motivación laboral constituye la fuerza psicológica que impulsa a los integrantes de un equipo a iniciar, mantener y mejorar sus responsabilidades de trabajo. Si los docentes hallan en la organización la posibilidad de satisfacer sus necesidades personales, sean éstas de tipo económico, social o de desarrollo personal o profesional,

estarán también motivados para contribuir a los objetivos de la Institución con todos los cambios que involucren.

11. El fortalecimiento de la planificación colaborativa, mediante el establecimiento de horarios específicos, afianzará un verdadero trabajo en equipo y permitirá a los docentes la oportunidad de aprender más sobre sí mismos, compartir experiencias pedagógicas y deliberar juntos sobre situaciones que se dan en la Institución, dando paso al saber compartido.
12. La acción tutorial como servicio educativo que ofrece el colegio, es una estrategia de formación que debe considerar mecanismos de más apoyo por parte de las autoridades y Departamento de Consejería Estudiantil; identificar si se requieren cambios estructurales, organizativos, o actitudinales y emprender acciones, favorecerá una atención más integral a los estudiantes y a sus familias.
13. Al pertenecer la Institución a la organización del Bachillerato Internacional tiene la posibilidad de que sus docentes participen en diferentes cursos, programas o talleres liderados por el IB, lo que determina actualización en aspectos teóricos y prácticos, sin embargo, es necesario verificar en qué medida cada profesor/a concreta los modelos educativos innovadores en el aula, y transfiere lo proyectado en los talleres a la práctica.
14. Es importante verificar la trascendencia de los programas internacionales que oferta el Colegio, investigar sobre el impacto de los mismos en la cultura institucional, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, en el desarrollo profesional de los docentes, en el cumplimiento de los objetivos trazados esto permitirá reconducir acciones o tomar decisiones en beneficio de la comunidad educativa.
15. De manera reiterativa se ha mencionado que la sociedad actual enfrenta un nuevo reto muy complejo e interesante para las instituciones educativas. El colegio debe hacer todo su esfuerzo para convertirse en un centro escolar de vanguardia, para esto debe fundamentar su accionar en una planificación estratégica debidamente diseñada y sustentada en un presupuesto que avale las decisiones que se adoptan en el día a día.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- Anijovich, R., Capelletti, Mora, Sabelli (2009): *Transitar la formación docente*. Buenos Aires. Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de Enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. 1ª ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Álvarez, E. (2013). *Toma de decisiones. Guía Didáctica*. Universidad Técnica particular de Loja. Loja –Ecuador. EDILOJA Cía. Ltda.
- Aranda, A. (2007). *PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EDUCATIVA* Orientación Metodológica. 2da edición. Quito-Ecuador. Ediciones Abya-Yala.
- Covey, S. (1997). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona. España. Ediciones Paidós Ibérica, S.A
- Covey, S. (2009). *El 8º HÁBITO de la efectividad a la grandeza*. México, Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Chavarría, M. (2004). *Educación en un mundo globalizado*. México Trillas.
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos Humanos*, México: Ingramex.
- García, L.; Ruiz, M. y García, M. (2009). *Claves para la Educación*. Madrid, España: Narcea, S.A DE EDICIONES.
- González, M.; Nieto, J. y Portela, J. (2008). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.
- Guillén, M. (2010). *Ética en las Organizaciones*, España: Fareso S.A.
- Jaramillo, F. (2012). *Proyecto II. Guía Didáctica*. Universidad Técnica particular de Loja. Loja –Ecuador. EDILOJA Cía. Ltda.
- Mader, A. (2010). *Educación para el Liderazgo*. Quito-Ecuador: ACRÓPOLIS.
- Manes, J. M. (2008). *Gestión Estratégica para instituciones educativas: Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional*. 2ª ed. Buenos Aires: Granica, 2008.

Mañú, J. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes Competentes*. Madrid, España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.

MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas

Marcelo, C y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente*. Madrid, España: NARCEA. S.A. DE EDICIONES.

Münch, L. et al (2010). *Administración de Instituciones Educativas*. México: Editorial Trillas, S. A.

Organización del Bachillerato Internacional (2007). Programa de Escuela Primaria. *Cómo hacer realidad el PEP: un marco curricular para la educación primaria internacional*. Cardiff: Anthony Rowe Ltd (Chippinham, Wiltshire)

Valenzuela, J. (2004). *Evaluación de instituciones educativas*, México: Trillas.

Villa, A. (1987). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea S.A.

Zabalza, M. y Zabalza, Ma. A. (2012). *Profesores y Profesión Docente*. Madrid, España: Narcea, S. A. DE EDICIONES

Documentos

Ministerio de Educación del Ecuador (2012). *MARCO LEGAL EDUCATIVO. CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA, LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y REGLAMENTO GENERAL*. Primera Edición. Quito-Ecuador. Editogran S: A.

PEDI (2012). Colegio Internacional Rudolf Steiner. Quito- Ecuador.

Tesis doctorales en línea

González Núñez, B.J (2011). *Perfil profesional y necesidades de formación del docente especialista en dificultades de aprendizaje (Tesis doctoral inédita)*. Universitat Rovira I Virgili. Tarragona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/42932/Tesis%20Belkis%20Gonzalez.pdf.txt?sequence=2>

Portilla, A. B. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5017/abpr1de5.pdf?sequence=1>

Sánchez, J. A. (2001). *Necesidades de Formación Psicopedagógica para la Docencia Universitaria* (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25447.pdf>

Márquez, A. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga, España. Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17676356.pdf>

Reyes, M. (2000). *Dialnet*. Teorías personales del profesorado en formación sobre las organizaciones educativas. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva, España. Recuperado de http://www.guiagenero.com/GuiaGeneroCache%5CPagina_MedosAudiov_000230.html

Revistas electrónicas

Bausela Herreras, E. (2007). *ANÁLISIS DE NECESIDADES EN EL PROCESO DE DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN*. *Revista Educativa*, volumen 3, núm. 5, 14-15 Universidad Tecnológica de Pereira Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5321/2591>

Feo, R. (s.f). (10,2011). *Una mirada estratégica a la formación docente de calidad*. *Revista Iberoamericana de Educación* n° 56/3. Organización de estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4132Feo.pdf>

Gómez, H & Nogales, J.M. *Evaluación de Necesidades formativas, actitudes y creencias del profesorado de educación Secundaria*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(0), 1997. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224239275.pdf

Marina, J. A (marzo, 2011). *Los docentes, conciencia educativa de la sociedad*. *REVISTA CUATRIMESTRAL DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (CEE)*. Participación

Educativa, Número (16), 2-3. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod>

Moliner, M. y Castellón, C (s f). *La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile*. Revista Latinoamericana de educación Inclusiva. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art1.pdf>

Revista electrónica universitaria de formación del profesorado, Evaluación de Necesidades Formativas, actitudes y creencias del Profesorado de Educación Secundaria. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224239275.pdf

Entrevistas en línea

Aguerrondo, I. (diciembre, 2009). *Entrevista a la Lic. Inés Aguerrondo*. Red AGE. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. Recuperado de <http://www.redage.org/opinion/entrevista-la-lic-ines-aguerrondo>

Gadner, H. (2013). *“No tenemos una única inteligencia”*. Entrevista Tiching. Recuperado de <http://blog.tiching.com/howard-gardner-inteligencias-multiples/#.UpluKdlz2Dk>

Páez, J. (viernes, 19/04/2013). *“El Ecuador ha perdido el año en la calidad de la educación”* El COMERCIO.com. Sociedad. Recuperado de http://www.elcomercio.com/sociedad/entrevista-educacion-Ecuador-profesores_0_904109597.html

Noticias en línea

AZD. (2010/08/13). *Profesionalización a docentes*. EL MERCURIO. Recuperado de <http://www.elmercurio.com.ec/248285-profesionalizacion-a-docentes/#.UpFsndlz2Dk>

Páginas web

Agut, S. (2011). Universitat Jaume. *Jornadas de Foment de la Investigació. AVANCES RECIENTES EN EL ESTUDIO DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS EN EL ÁMBITO ORGANIZACIONAL*. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi4/formativ.pdf>

- Bar, G (1999). OEI, I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación (Lima, Perú, septiembre de 1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*. Recuperado de <http://www.oei.es/de/gb.htm>
- Blázquez, F. (s.f). *Profesores y alumnos en la sociedad de la información. Una reconsideración de sus respectivos papeles*. Universidad de Extremadura. España. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_1400/enLinea/12.pdf
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. La educación encierra un tesoro. Santillana Ediciones UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Fernández, Ma. (s.f). *La Dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. CEE Participación Educativa n° 5 pp. 24-25
- Fernández, Ma. (2003). *La profesionalización docente. Perfeccionamiento Investigación en el aula. Análisis de la práctica*. 3ª edición. España: SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S.A. Recuperado de http://books.google.com.ec/books?id=B_UINa0A49gC&printsec=frontcover&dq=miguel+fernandez+perez.+la+profesionalizacion+del+docente&hl=es&sa=X&ei=uHmRUq7vE5HFATq
- Hernández, Y. & Hernández, M. (2009). GestioPolis. *La importancia de la formación docente ante los retos de la sociedad del conocimiento*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/economia/reto-de-la-docencia-en-la-sociedad-del-conocimiento.htm>
- International Baccalaureate. (2013, 08 30). *Fundamentos para la enseñanza del PEP*. Recuperado de http://occ.ibo.org/ibis/documents/pyp/p_0_pypxx_mon_0901_1_s.pdf
- ISICS, (s.f). *Cómo hacer Planes Formativos*. Recuperado de http://www.afce.isics.es/futuretense_cs/ccurl/AFCE/pdf/ComoHacerPlanesFormativos.pdf
- Kaufman y Cox. *Evaluación de Necesidades*. Recuperado de <http://aborges.webs.ull.es/ep%20tema%205.pdf>

- Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los Maestros?* Cuadernos de Discusión 6. Primera edición. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. México, D.F. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/como_aprenden_maestros_latapi.pdf
- Llorens, S. *Universitat de Jaume.I. Jornades de Foment de la Investigacio. DETECCIÓ DE NECESIDADES FORMATIVAS: Una clasificación de instrumentos.* Recuperado de <http://ldiazvi.webs.ull.es/detnecfor.pdf>
- Luzuriaga, Lorenzo: *El bachillerato en su Laberinto.* Recuperado de http://www.copoe.org/files/revista_Participacion-Educativa_n16.pdf
- Marchesi, A (2010). *V Foro Latinoamericano de Educación: metas educativas 2021: propuestas iberoamericanas y análisis nacional.* "1ª ed. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201007/libro_v_foro.pdf
- Marulanda, A. (2012). *Conferencia valores: Cambio que experimentan los padres de ahora respecto a los de generaciones anteriores.* México. Recuperado de http://angelamarulanda.com/?page_id=293
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Plan decenal de Educación, 2013.* Quito-Ecuador Recuperado de <http://www.educacion.gob.ec/plan-decenal-de-educacion.html>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Bachillerato General Unificado, 2013.* Quito-Ecuador. Recuperado de <http://www.educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado->
- Mogollón, O. y Solano, M. (2011). *ESCUELAS ACTIVAS. Apuestas para mejorar la calidad de la educación.* Recuperado de http://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Active_Schools_Spanish.pdf
- OPUS DEI, (2010). *La misión educativa de la familia (1).* Recuperado de <http://www.opusdei.es/art.php?p=42254>
- OPEN COURSE WARE, UNIVERSIDAD DE SEVILLA, FORMACIÓN. Recuperado de http://ocwus.us.es/psicologia-social/psicologia-de-los-recursos-humanos/temas/tema8cg/page_09.htm

- Torres, R. (2001). *Cooperación internacional en Educación en América Latina: ¿Parte de la solución o parte del problema?* Recuperado de www.google.com.ec/?gws_rd=cr&ei=n5uUUvPCH4OSkQetylCwAQ#q=Cuaadernos+de+Pedagog%C3%ADa%2C+N+308+%2C+Monogr%C3%A1fico+%22La+educaci%C3%B3n
- UNESCO (2008). *Estándares de Competencia en TIC para docentes*. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Vaillant, D (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid ,España. Ediciones Narcea, S.A. Recuperado de <http://books.google.com.ec/books?id=tjYgXPt0zv4C&pg>
- Vezub, Lea F (s.f). *Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente*. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/tendencias_internacionales_deesarrollo_docente_vezub.pdf
- Vollmer, M. I. (2010). *V Foro Latinoamericano de Educación: metas educativas 2021: propuestas iberoamericanas y análisis nacional*. “1ª ed. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201007/libro_v_foro.pdf
- Witkin, J (1996) *From need assement to action*. Sage publication, California EEUU Recuperado de <http://books.google.com.ec/books?id=104kWMvfG>

ANEXOS

- ANEXO I:** Petición de autorización a la Directora Estudios de la Sección Secundaria del Colegio Internacional Rudolf Steiner.
- ANEXO II:** Cuestionario “Necesidades de formación” docentes de bachillerato
- ANEXO III:** Registro fotográfico: Aplicación del cuestionario a docentes de bachillerato del Colegio Internacional Rudolf Steiner.
- ANEXO IV:** Carta de Certificación de ejecución del proyecto de investigación “Necesidades de formación” docentes de bachillerato.

ANEXO I: Petición de autorización a la Directora Estudios de la Sección Secundaria del Colegio Internacional Rudolf Steiner.

Loja, 4 diciembre de 2012

Señora Doctora

Martha Garcés Abad

DIRECTORA DE ESTUDIOS

SECCIÓN SECUNDARIA

COLEGIO INTERNACIONAL RUDOLF STEINER

En su despacho.

De mi consideración:

La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del papel imprescindible que tiene la investigación en el desarrollo integral del país, auspicia y promueve la tarea investigativa sobre la realidad socioeducativa del Ecuador. El Departamento de Ciencias de la Educación y la coordinación de la titulación del Maestría en Gerencia y Liderazgo Educacional, en esta oportunidad, propone como proyecto de investigación el **"Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la institución que acertadamente dirige, en el periodo 2012 - 2013"**.

Dados los recientes cambios propuestos por el gobierno nacional en materia educativa, y requerimientos propios de los profesionales de la educación (bachillerato), es necesario conocer cuáles son sus necesidades de capacitación/formación profesional. Este acercamiento a la realidad observada, permitirá que los investigadores que son parte de esta propuesta nacional, investiguen ese escenario educativo y propongan cursos de formación que beneficiarán no solo a los profesionales de su institución educativa, sino que podrán ser replicados en otros contextos institucionales en donde los requerimientos sean iguales o por lo menos similares.

Dado el precedente, le solicito comedidamente autorizar al maestrante del postgrado en Gerencia y Liderazgo Educacional el ingreso al centro educativo bajo su dirección para que continúe con su proceso de investigación, específicamente en lo relacionado a la recolección de datos, situación que se constituye en la base para realizar su informe de investigación; cabe indicar que el estudiante de maestría está capacitado para efectuar esta actividad con ética profesional, hecho que garantiza la validez de la investigación.

Con la seguridad de que el presente pedido sea atendido favorablemente, de usted me suscribo no sin antes expresarle mi gratitud y consideración imperecederas

Atentamente,

DIOS PATRIA Y CULTURA



Mgs. Mariana Buele Maldonado
CORDINADORA DE TITULACIÓN
MAESTRÍA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL



Martha Garcés Abad



AUTORIZADO

ANEXO II: Cuestionario “Necesidades de formación” docentes de bachillerato.



CUESTIONARIO: “NECESIDADES DE FORMACIÓN” DOCENTES DE BACHILLERATO

Código del investigador:

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

2. INFORMACIÓN GENERAL DEL INVESTIGADO

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

2.6. Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional:	SI	15	NO	16		
2.7. Años/s de bachillerato en los que imparte asignaturas:	1°	17	2°	18	3°	19
2.7. Cuántos años de servicio docente tiene usted: _____						

3. FORMACIÓN DOCENTE

3.1. Señale el nivel más alto de formación académica que posee

(señale una sola alternativa)

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

3.2. Su titulación en pregrado, tiene relación con:

3.2.1. Ámbito educativo:		3.2.2. Otras profesiones:			
Licenciado en educación (diferentes menciones/especialidades)	1	Ingeniero	6	Economista	10
Doctor en educación	2	Arquitecto	7	Médico	11
Psicólogo educativo	3	Contador	8	Veterinario	12
Psicopedagogo	4	Abogado	9		
Otras, especifique: _____	5	Otras, especifique : _____			13

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

(marque, sólo si tiene postgrado)

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

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

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

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

(Señale el tipo de formación de mayor interés)

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

4. CURSOS Y CAPACITACIONES

4.1. En cuanto a los últimos cursos realizados:

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

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

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

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

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

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

4.4. Cómo le gustaría recibir la capacitación:

(señale las alternativas que más le atraen)

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

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

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

4.5. En qué temáticas le gustaría capacitarse

(Puede señalar más de una alternativa)

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

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

✓ _____
 ✓ _____

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

Falta de tiempo	1	Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución en donde labora	4
Altos costos de los cursos o capacitaciones	2	Falta de temas acordes con su preferencia	5
Falta de información	3	No es de su interés la capacitación profesional	6
Otros motivos, cuáles:			7

4.7. Cuáles considera Ud. son los motivos por los que se imparten los cursos/capitaciones (señale las alternativas de su preferencia)

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

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

La relación del curso con mi actividad docente	1	La facilidad de horarios	5
El prestigio del ponente	2	Lugar donde se realizó el evento	6
Obligatoriedad de asistencia	3	Me gusta capacitarme	7
Favorecen mi ascenso profesional	4		
Otros. Especifique cuáles:			8

4.9. Qué aspecto considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capitación (señale una alternativa)

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

5. RESPECTO DE SU INSTITUCIÓN EDUCATIVA

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

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

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

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

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

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

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

(Marque una alternativa)

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

6. EN LO RELACIONADO A SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

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

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					

Items	1	2	3	4	5
3. 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					

ANEXO III: Registro fotográfico: Aplicación del cuestionario a docentes de bachillerato del Colegio Internacional Rudolf Steiner.



Edificio Colegio Internacional Rudolf Steiner



Docentes de bachillerato Colegio Internacional Rudolf Steiner



Docentes de bachillerato Colegio Internacional Rudolf Steiner



**ANEXO IV: Carta de Certificación de ejecución del proyecto de investigación
“Necesidades de formación” docentes de bachillerato.**



CARTA DE CERTIFICACIÓN

Quito, 10 de febrero 2014

Señora Magíster:
Mariana Buele Maldonado
COORDINADORA DE TITULACIÓN
MAESTRÍA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL
UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
Presente.

De mi consideración:

En mi calidad de Directora de Estudios de la Sección Secundaria, del Colegio Internacional Rudolf Steiner, de Quito, certifico que la **Dra. María Gloria de los Ángeles Gordillo Gudiño**, con CI. 100110068-2, ejecutó en nuestra Institución el proyecto de investigación relacionado con “**Necesidades de formación de los docentes de Bachillerato**”, durante el período lectivo 2012-2013. Se considera que el trabajo investigativo redundará en beneficio de nuestro Colegio y país en general.

Les auguro éxitos en sus proyectos, es prioritario que todas las instituciones educativas asumamos las funciones y competencias que nos son inherentes de la mejor manera posible, para fortalecer la calidad de la educación.

Atentamente,

Dra. Martha Garcés Abad
DIRECTORA DE ESTUDIOS
SECCIÓN SECUNDARIA

COLEGIO INTERNACIONAL
RUDOLF STEINER
.....
DIRECTORA DE ESTUDIOS