



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
Fiscal República de Canadá, de la provincia del Guayas, cantón
Pedro Carbo, período 2012 - 2013.**

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

AUTOR: Cercado Chóez, Ignacio Carmelo. Lic.

DIRECTOR: Cárdenas Sempértegui, Elsa Beatriz. Mg.

CENTRO UNIVERSITARIO - GUAYAQUIL

2014

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Magíster

Elsa Beatriz Cárdenas Sempértegui

DIRECTORA DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

De mi consideración:

Que el presente trabajo de fin de maestría: **“Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Fiscal República de Canadá, del cantón Pedro Carbo, parroquia Sabanilla, Provincia del Guayas, período 2012 – 2013”**, realizado por Cercado Chóez, Ignacio Carmelo, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, febrero de 2013

f.....

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo, Cercado Chóez Ignacio Carmelo, declaro ser autor (a) del presente trabajo de fin de maestría; **“Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Fiscal República de Canadá, del cantón Pedro Carbo, parroquia Sabanilla, Provincia del Guayas, período 2012 – 2013”**, de la Titulación Maestría en Gerencia y Liderazgo Educacional, siendo Elsa Beatriz Cárdenas Sempértegui directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico q 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: Cercado Chóez Ignacio Carmelo
Cédula: 0914562277

AGRADECIMIENTO

Agradezco a los profesores y tutores que he tenido en mi formación de maestría en la Universidad, los que han hecho que el presente trabajo de investigación sea culminado de manera exitosa.

DEDICATORIA

El presente trabajo va dedicado a mi familia, que con su apoyo constante me han incentivado para culminar con éxito un nuevo objetivo trazado.

A mis padres, familiares, amigos que han contribuido con su fuerza moral, para seguir adelante ante los obstáculos que se han presentado en el camino.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA	I
APROBACIÓN DEL DIRECTOR.....	II
AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	III
AGRADECIMIENTO.....	IV
DEDICATORIA.....	V
INDICE DE CONTENIDOS.....	VI
INDICE DE CONTENIDOS.....	VII
INDICE DE CONTENIDOS.....	VIII
RESUMEN.....	IX
ABSTRACT.....	X
INTRODUCCIÓN.....	XI
CAPÍTULO 1: MARCO TEÒRICO.....	1
1.1.1 Concepto de necesidades de formación.....	3
1.1.2 Tipos de necesidades formativas.....	4
1.1.3 Evaluación de necesidades formativas.....	7
1.1.4 Necesidades formativas del docente.....	8
1.1.5 Modelo de análisis de necesidades Modelo de Rosett, de Kaufman, de D'Hainaut, de Cox y deductivo.....	10
1.2 Análisis de las necesidades de formación.....	13
1.2.1 Análisis Organizacional.....	13
1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección.....	13
1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.....	16
1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.....	16
1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos).....	17
1.3 Análisis de la persona.....	22
1.3.1 Formación profesional.....	22
1.3.1.1 Formación inicial.....	23
1.3.1.2 Formación profesional docente.....	23
1.3.1.3 Formación técnica.....	24
1.3.2 Formación continua.....	24
1.3.3 La formación del profesorado y la incidencia en el proceso de aprendizaje.....	25
1.3.4 Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación.....	25
1.3.5 Características del buen docente.....	26

1.3.6	<i>Profesionalización de la enseñanza.</i>	27
1.3.7	<i>La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo educativo.</i>	30
1.4	Análisis de la tarea educativa	31
1.4.1	La función del gesto educativo	31
1.4.2	La función del docente	33
1.4.3	<i>La función del entorno familiar.</i>	33
1.4.4	<i>La función del estudiante.</i>	34
1.4.5	Cómo enseñar y cómo aprender	35
1.5	Cursos de formación	36
1.5.1	<i>Definición e importancia de la capacitación docente.</i>	36
1.5.2	Ventajas e inconveniente	36
1.5.3	Diseño, planificación y recursos de cursos de formación	37
1.5.4	Importancia de la formación del profesional en el ámbito de la docencia	37
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA		38
2.1	Contexto	39
2.2	Participantes	40
2.3	Recursos	40
2.3.1	<i>Talento humano.</i>	40
2.3.2	<i>Materiales.</i>	40
2.3.3	<i>Económicos.</i>	40
2.4	Diseño y métodos de Investigación	41
2.4.1	<i>Diseño de la investigación.</i>	41
2.4.2	<i>Métodos de investigación.</i>	42
2.5.1	<i>Técnicas de investigación.</i>	43
2.5.2	<i>Instrumentos de investigación.</i>	43
CAPÍTULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS		45
3.1	Necesidades Formativas	47
3.2	Análisis de Formación	49
3.2.1	La Persona en el Contexto formativa	51
3.2.2	La organización y la formación	57
3.2.3	La tarea educativa	59
3.3	los cursos de formación	60
CAPÍTULO 4: Programa de capacitación en estrategias y técnicas		

de aprendizaje – enseñanza, para docentes y directivos del colegio República de.....	
Canadá.....	70
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	120
BIBLIOGRAFIA.....	122
ANEXOS.....	125

RESUMEN

La investigación de las necesidades de formación de los docentes de bachillerato del colegio Fiscal República de Canadá, del cantón Pedro Carbo, parroquia Sabanilla, Provincia del Guayas, período 2012 – 2013, tienen como iniciativa abordar los inconvenientes que los docentes presentan en su diario desempeño con relación a la enseñanza - aprendizaje, que brindan a los estudiantes. Se aplicó la técnica de la encuesta a los docentes de bachillerato, cuyos resultados comprobaron la necesidad de capacitación. La importancia de este trabajo involucra, a más de la capacitación permanente, las responsabilidades, la motivación y la calidad de enseñanza que los docentes deben mostrar a los estudiantes, permitiendo sugerir cambios, como la aplicación de nuevas técnicas de enseñanza, utilización de las herramientas tecnológicas en cada área curricular, en beneficio de la comunidad educativa, de diseñar un curso de métodos y técnicas de enseñanzas - aprendizaje. En tal sentido debemos de entender que la educación actual, nos provee una visión integral de cambio educativo.

Palabras claves: Necesidades de formación Calidad de enseñanza
Métodos y técnicas

ABSTRACT

Investigating the training needs of teachers Attorney baccalaureate college Republic of Canada, Canton Pedro Carbo, parish Sabanilla, Guayas Province, period 2012 - 2013, have the initiative to address the problems that teachers encounter in everyday performance in relation to teaching - that give students. Technical survey of high school teachers, the results proved the need for training was applied. The importance of this work involves, over ongoing training, responsibilities, motivation and the quality of teaching that teachers should show students, allowing suggest changes such as the implementation of new teaching techniques, use of tools technology in each curriculum area, for the benefit of the education community, to design a course in methods and techniques of teaching - learning. In this sense we must understand that the current education, gives us a comprehensive view of educational change

Keywords: Training Needs Teaching Quality Methods and techniques

INTRODUCCIÓN

Para analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato de instituciones educativas del país, período 2012 – 2013 y en especial del colegio fiscal “República de Canadá”, tiene como un elemento de base, el diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes en el proceso de enseñanza - aprendizaje, situación que hace evidente la falta de efectividad en la conducción de la labor educativa para desarrollar, interactuar y mejorar el desempeño con los estudiantes dentro del aula, del análisis se detectó a través de las encuestas aplicadas a los docentes y directivos del colegio, una vez registrados y tabulados los datos, se pudo determinar la necesidad de contar con el diseño de un curso de formación para capacitar en metodologías y técnicas de enseñanza - aprendizaje a los docentes y directivos de la institución, pues de ellas se estructura, la propuesta y que a través del curso de formación adquirirán las herramientas didácticas para enfrentar la práctica educativa.

Otro aspecto que debemos considerar al plantear las necesidades de formación de los docentes, es entender los varios enfoques que existen en la resolución de problemas, y para ello nos valemos de diferentes métodos que nos explican la consecución de cada objetivo a tratarse en esta investigación, así por ejemplo tenemos el métodos de análisis, el método de “necesidades sentidas”; el método de “proyectos de cambio”; el método de “resolución de problemas”, etc. La gestión de la formación continua, es un proceso consciente, holístico, dinámico que manifiesta el carácter de lo continuo como vía de interrelación dialéctica capaz de dar solución a los problemas de la práctica educativa desde la formación continua de los profesores, lo que implica el diseño de propuestas formativas a ejecutar en el corto, mediano y largo plazo, propiciando acciones en estrecha relación, que favorecen y dinamizan el proceso de gestión de la formación docente.

El marco teórico da a conocer los antecedentes de la investigación, los argumentos que fundamentan el estudio realizado, así como también, las diferentes perspectivas de este trabajo, previamente detalla los principios metodológicos del aprendizaje, las razones que justifiquen un cambio a estos principios. Cada uno de los capítulos otorga el conocimiento necesario que describen las metodologías, el contexto, los participantes, los recursos, el talento humano y los materiales que permitieron desarrollar este proceso educativo. Un destacado punto a considerar en esta

investigación, es el nivel de aprendizaje de los estudiantes de la institución que se plantea como un proceso, en el cual se propende fijar, reflexionar, abstraer, conceptualizar y llevar a la práctica lo aprendido.

El diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes, hace referencia a otras investigaciones realizadas por la Universidad de Zulia de la República Bolivariana de Venezuela con el tema “Aprendizaje organizacional y formación permanente del docente” (2005), la cual determina los factores asociados con la formación de los docentes, y su propuesta de mejorar con la investigación de nuevas metodologías, “La formación permanente del profesorado centrado en la escuela y análisis de su funcionamiento” (2009), de la Universidad Autónoma de Barcelona, que manifiesta la necesidad de contar con profesores cada vez más preparados y centrados en sus prácticas docentes y dedicados al aprendizaje continuo, “La formación permanente del profesorado y su incidencia en la mejora educativa” (2005), de la Universidad de Granada, que exige una permanente actitud de innovación del docente en su actividad profesional.

Cada investigación expresa sus razones, considerando que el trabajo aquí expuesto tiene relación pero en el desarrollo de la temática es distinta, razones por las cuales este trabajo tiene su justificación, en la medida que se presenta el proyecto de intervención que permite mejoras en el proceso educativo del colegio fiscal “República de Canadá” de la provincia del Guayas, ciudad de Sabanilla, de este antecedente se plantea esta propuesta como una respuesta a las necesidades formativas de los docentes. La factibilidad de la investigación se relaciona con la oportuna disponibilidad de recursos, así por ejemplo, ayuda de los directivos y de la plantilla de colaboradores que interactúan en el proceso educativo, quienes en todo momento presentaron sus mejores intenciones en la consecución de la presente investigación.

Es necesario no confundir la formación con capacitación o instrucción, sino que hay que entenderla como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades que tienen que ver con las diferentes maneras de pensar, por ello la consecución de los objetivos como: fundamentar teóricamente, lo relacionado con las necesidades de formación, el diagnosticar y evaluar las necesidades de formación y el diseño de un curso de formación para los docentes fueron las metas que se lograron concretar durante todo el proceso, para ello nos valimos de la aplicación de encuestas, propuesta a los docentes, estudiantes y

directivos por parte del investigador, ayuda técnica, material y económica, de todos los actores educativos y de un profesional en capacitación docente.

Para Ferry (1990) el formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas que le permitan perfeccionarse. La formación docente se refiere al perfeccionamiento de su quehacer docente que apunte hacia las necesidades de los estudiantes y su inserción en el contexto superior o laboral y para ello Remedi (2002) muestra que el concepto de formación docente completado con la actualización y de perfeccionamiento son significaciones que le dan coherencia, sentido y orden al discurso docente. Todo esto está organizado para demostrar cómo el docente paulatinamente se va transformando, a través de su propia reflexión. Pozo y Salmerón (1999), manifiestan que “planificar a partir de las necesidades es abordar un proceso de investigación que nos permite tomar decisiones fundamentadas de cara a la innovación, al cambio, la mejora, la prevención o la resolución de problemas”. (p. 349).

Por lo que se invita a todos a revisar el curso de formación diseñado, para proporcionar a los docentes del colegio, una propuesta de ayuda que le permitirán tener un mejor desempeño en cada área educativa, con nuevas y variada técnicas y métodos de enseñanza, adecuados para su trabajo diario, donde la función del profesor es fundamental para el aprendizaje. A más de preparar a los docentes, impulsará el nivel académico de la institución y el desarrollo de habilidades, conocimiento y actitudes de los estudiantes, permitiéndolos hacer críticos con ideales de superación, la meta es también incorporar con este curso de formación a los docentes, al manejo de las herramientas tecnológicas. La formación permanente del docente debe entenderse como un proceso de actualización del profesor eficaz

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Necesidades de formación

Las necesidades de formación, son un esfuerzo sistemático y planificado . modificar o desarrollar el conocimiento, las técnicas y las actividades a través del aprendizaje, conseguir la actuación adecuada de una actividad o rango de actividades en el mundo es capacitar a un individuo para que pueda realizar convenientemente un trabajo o una tarea dada.

El término necesidad proviene del latín "*necessitas*" cuyo significado hace referencia a aquello de que no se puede prescindir, lo que no puede evitarse, fuerza, obligación, falta de cosas que son necesarias para la vida. Desde la psicología se ha conceptualizado la necesidad como un estado carencial que la persona intenta resolver llevando a cabo distintos tipos de conductas. Desde el ámbito de la educación el término necesidad puede referirse a una norma, un medio, una situación organizacional o un estado individual, está íntimamente ligada a conocer la calidad de los docentes de todos los niveles educativos, el cual podría entenderse como "carencia o falta". En el caso de la formación, una necesidad sería cualquier diferencia cuantificable entre "lo que es" y lo que "debe ser", o también, entre un rendimiento exigido por un puesto y el de las personas que lo ocupan.

Refiriendo a Mases y Molina (1995), se persigue que el papel tanto del alumnado, del docente como del currículo sean los siguientes:

Alumnado, protagonista de su propio aprendizaje, mayor implicación y motivación; Selecciona y diseña el proyecto, recoge material, organiza y analiza la información recopilada previamente. En el proceso de investigación, desarrolla estrategias de pensamiento tales como la selección, el análisis, la síntesis y la evaluación.

Profesorado, estudia pregunta, localiza y da sentido al material para desarrollar un tema, organiza los recursos, medios escolares y del entorno. Favorece la comprensión conceptual del alumnado, situada y contextualizada; diseña actividades diversas, evitando los estereotipos y repeticiones. Ofrece posibilidades para afrontar las peculiaridades individuales y emplea las innovaciones educativas ad hoc a las necesidades actuales.

Currículo, el tema gira en torno a un problema o noción clave, que va más allá, de las disciplinas para organizar los contenidos de aprendizaje, se utilizan estrategias de descripción, análisis, interpretación y crítica que permiten abordar nociones como evolución, adaptación, y cambio. Los conocimientos se centran en la comprensión y no en la acumulación y los contenidos se trabajan de maneras diferentes y desde diversos puntos de vista.

1.1.1 Concepto de necesidades de formación.

No se ha planteado un concepto claro de las necesidades de formación es así que un concepto de las mismas sería: la falta o deficiencia de conocimientos que imposibilita la realización de las correspondientes prácticas pedagógicas y profesionales de modo acertado y congruente de conformidad a los marcos de trabajo plenamente establecidos en el proceso educativo que cada docente tiene a su cargo.

Conceptualizando estas normas tenemos; las disciplinas que permiten que el docente pueda crear y a la vez pueda también transmitir nuevos conocimientos a sus alumnos. Dentro de las normas de formación educativa para los docentes, se debe plantear que existan un conocimiento profesionalizado, entendido este como el conocimiento vinculado a las enseñanzas adquiridas a lo largo de la formación pre-profesional y así mismo, el conocimiento muy concreto y particular que desemboca en aplicación de experiencias previamente adquiridas, dándole así, un objeto muy particular de aprendizaje al docente.

Según Kelinger (1985), “el proceso formación e investigación educativa debe ser desarrollado con directrices que permitan mantener un adecuado orden secuencial y específico combinando así, de la manera más lógica, la experiencia y el razonamiento”.

Es decir, para determinar las necesidades de formación de los docentes debemos identificar y definir los problemas que enfrentan para dicha formación, todo esto ayudado en base a la recolección de datos previamente realizados, donde también se busca conocer las cualidades de los docentes partícipes de esta investigación y con los resultados obtenidos, finalmente desarrollar soluciones viables y factibles que permitan así, mejorar el proceso educativo en su conjunto.

Para Serrano (1988), “los profesores consideran altamente necesaria la formación permanente sobre todo desarrollada en horas lectivas para de este modo no interferir con cualquier otro tipo de actividad desarrollada por parte de los docentes” (p.56).

1.1.2 Tipos de necesidades formativas.

Los tipos de necesidades surgen de la complejidad del contexto en el que se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje. La educación está inserta en el tiempo y en una sociedad determinada y ello genera necesidades formativas al profesorado que ha de desarrollar su vida laboral en una institución. De hecho, las distintas tendencias conceptuales podrían constituir clasificaciones o tipologías de necesidades, aunque, más que a clasificar, se orientan a clarificar el concepto de necesidad en el campo que nos ocupa. Witkin y otros (1996) distinguen tres tipos de necesidades en el campo de las profesiones, en función del sector al que afecten:

Necesidades de los receptores o usuarios, es decir, las que padecen el alumnado, los pacientes, los clientes... de los servicios que están siendo analizados en relación con la prestación de los mismos.

Necesidades de los responsables de la planificación, gestión y desarrollo de los programas: las que afectan al profesorado, en el ámbito de la educación, y también a los trabajadores sociales o a los profesionales de la salud en sus respectivos ámbitos.

Necesidades referidas a los recursos y equipamientos, que son las que afectan a centros, transportes, materiales, adscripciones de personal, recursos económicos, tiempos, espacios, etc.

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

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

Necesidades particulares frente a necesidades colectivas. Las necesidades particulares aluden a los individuos, mientras que las colectivas se refieren a grupos. En ciertos momentos, esta dimensión puede confundirse con la anterior, si se interpretan a las colectividades como sistemas sociales.

Necesidades conscientes frente a necesidades inconscientes. Una carencia formativa puede ser perfectamente conocida por la persona afectada o, por el contrario, ésta puede no tener conciencia de su estado precario en relación con la exigencia en cuestión.

Necesidades actuales frente a necesidades potenciales. La vigencia de una determinada necesidad puede no ser presente y estar en función de un cambio futuro, más o menos previsible, de las condiciones contextuales. Pueden existir, por tanto, necesidades cuya existencia se espera para una situación o un momento distintos de los actuales.

Necesidades según el sector en que se manifiestan. D'Hainault (1979) establece seis contextos vitales en los que se desenvuelven las personas: privado o familiar, social, político, cultural, profesional y de ocio. En cualquiera de ellos puede surgir una necesidad.

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

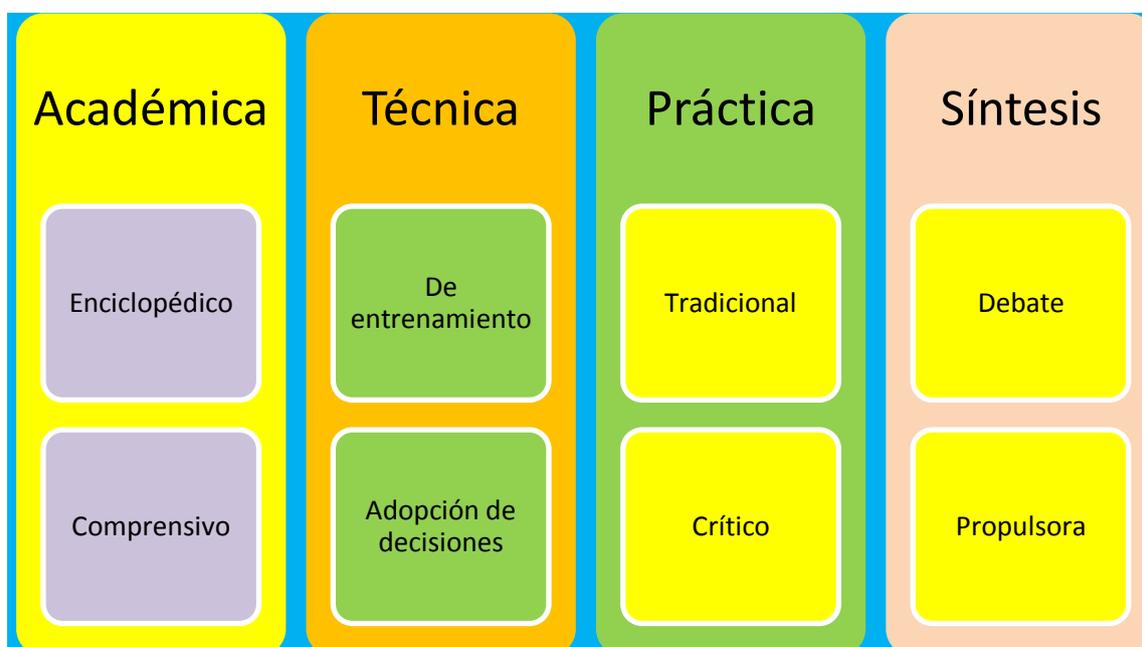
Una vez abordados los conceptos, se puede describir con mayor detalle las distintas necesidades formativas, por ejemplo, en los nuevos paradigmas educativos; Faure (1968), determina que los docentes no son únicamente meros inculcadores de conocimiento, sino que poco a poco van convirtiéndose en agentes de cambio en los métodos de aprendizaje.

Es decir, el docente junto a sus tradicionales actividades de enseñanza deben adicionar capacidades de interlocución, un individuo que permita determinar conclusiones que converjan hacia argumentos no contradictorios. Así pues, este docente está llamado a otorgar incentivos a su alumnado mediante actividades de carácter productivo y de creación de nuevos conocimientos; actividades tales como, comprensión, estímulo, interacción y animación.

En la perspectiva educativa planteada según Pérez Gómez (1995), se conciben dos enfoques completamente extremos: por un lado se tiene el enfoque enciclopédico “en consonancia con la concepción de la enseñanza como una mera transmisión de los contenidos de la cultura y del aprendizaje como acumulación de conocimientos, propone la formación del profesor como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico. Cuantos más conocimientos posea mejor podrá desarrollar su función de transmisión”.

Este enfoque lo único que persigue es promover una homogeneidad de saberes; teniendo como única perspectiva educativa el establecimiento de contenidos previamente desarrollados en mallas curriculares. Es así que, en la perspectiva de enseñanza enciclopédica la competencia real del docente viene dada en la posesión de los conocimientos de índole disciplinar requeridos y también reside en la capacidad de explicar con claridad y orden los contenidos mencionados; asimismo, residen en evaluar con rigor la adquisición de éstos conocimientos por parte de los alumnos; desmotivando en gran medida a la formación didáctica, contextual, habilidades y actitudes que deben considerarse en la formación pedagógica del docente.

Cuadro 1. Perspectivas Educativas



Fuente: Pérez Gómez, A. (1995)

Cuadro 2.- Perspectivas educativas:



Fuente: Pérez Gómez, A. (1995)
Elaborado por: Cercado Chòez Ignacio Carmelo

1.1.3 Evaluación de necesidades formativas.

Dentro de los procesos de evaluación de las necesidades formativas, debemos entender que para llegar a la medida entre lo deseable y lo que podemos medir, existen proceso de experimentación y varias perspectivas que otorgan una diferencia que nos indique cuán cercano o lejano se encuentran los niveles de formación para los docente y cuáles son los objetivos deseables de formación. Así pues, la distancia entre lo medido y lo deseado se denomina “diferencial de diagnóstico”.

En relación a la evaluación académica y al proceso de enseñanza, la perspectiva de mejora académica viene vinculada a la transmisión de conocimientos para que coadyuven al desarrollo profesional de los alumnos y evidentemente al desarrollo formativo de los docentes. En última instancia, se podría considerar la analogía de considerar al alumno como el recipiente donde el docente deposita su acervo de conocimiento; esperando que este permita un desenvolvimiento innovador a cada uno de los estudiantes.

Es pues, el diferencial de diagnóstico parte fundamental de la existencia de niveles medios, bajos o altos de formación para los docentes intervinientes en el proceso educativo. Así como también, se debe considerar en este tipo de proyectos la capacidad de respuesta que un docente obtiene en sus primeros años de labor

educativa, otorgando las réplicas del caso y también si todas sus amistades y estudiantes se convertirán en agentes multiplicadores de la formación en ellos impartida.

Finalmente, mantener un análisis de las adecuadas medidas que propendan a una mejora en la formación de los docentes que intervienen en el proceso educativo, nos permite entender que todo orden se convierte en un sistema que desarrolla un proceso interactivo de retroalimentación, donde los puntos más importantes son la planificación estratégica; las mejores políticas que permitan ejecutar una implementación y una constante evaluación programática. Por ejemplo, tenemos la “descripción de necesidades formativas como parte de un elemento de la evaluación del contexto estudiado (Álvarez, 1988; Stufflebeam, 1997).

1.1.4 Necesidades formativas del docente.

Dentro de la temática que atañe a los docentes para consolidar sus capacidades de enseñanza es importante destacar los temas que incluyan la planificación estratégica, la metodología de aprendizaje para sus alumnos, así como también, los variados sistemas de evaluación existentes en su entorno; sin olvidar los distintos métodos de pedagogía que permita que todos los integrantes del proceso educativo logren acceder a la construcción de nuevos conocimientos a partir de la experiencia obtenida en los salones de clase.

De igual manera es importante que cada docente potencie sus capacidades en lo que tiene que ver con la toma de decisiones, participación integral en las tareas asignadas a su alumnado y un verdadero proceso de retroalimentación que permita construir un sólido sistema educativo adaptado a las necesidades del siglo XXI. Según Lázaro (2000), el docente no debe ser más que “un conocedor de la ciencia, un experto en técnica y un investigador, sino que su rol ha de ser guía y supervisor de la formación científica del estudiante.” también se debe incluir en esta definición la formación técnico-integradora que otorga un desarrollo de carácter ético-moral en todo contexto educativo. Sirviendo así a la sociedad de una manera mucho más amplia propendiendo cumplir las directrices del modelo de Buen Vivir.

Esta debe tomar a consideración actividades de enseñanza, orientación vocacional, valores interrelacionados que propendan a desarrollar una enseñanza de calidad

integral para los individuos partícipes de este proceso. Considerar también una dimensión de carácter profesional, es decir que este tipo de conocimiento le otorgue al receptor aptitudes que le tributen beneficios en todas esferas de la vida de éste.

Asimismo se debe incluir una dimensión intelectual, en este aspecto se debe desarrollar habilidades que otorguen satisfacción en el plano del reconocimiento y dar a la sociedad una mejora sustancial a su entorno. Por último se debe también visualizar una dimensión artística que desarrolle las capacidades lúdicas y creativas del docente, permitiendo de este modo satisfacer de mejor manera cada situación que pueda presentarse en el entorno laboral.

Precisa De Miguel (1993), que las características y virtudes que debe cultivar un docente en el siglo del conocimiento, muestra un docente para ser catalogado como una persona virtuosa en su profesionalismo, debe ser flexible en sus estrategias de enseñanza, sin dejar de lado el marco de respeto y cordialidad que debe existir entre maestro y alumno. Abierto al cambio y siempre predispuesto al aprendizaje de nuevas tecnología, teoría o postulados, capacidad de autoanálisis. Amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionadas con amplia capacidad de trabajar en equipo. Así como también, poseer espíritu de investigador que no desfallezca en los procesos de investigación científico-práctica.

Es evidente que la academia del siglo XXI no puede encerrarse en una torre de marfil, sino que, por el contrario debe ser solidaria con los individuos de la sociedad, detectando así sus necesidades y darles una respuesta oportuna. Laporte, (1998). Por otro lado, a pesar de creer que casi no aportamos al conocimiento para desarrollar mejor las capacidades de enseñanza, se tiene que “aunque parezca que sabemos casi acerca del profesorado, su desarrollo profesional y su formación, lo cierto es que hace pocos años, que analizamos, investigamos y escribimos acerca de estos temas” afirma Imbernón (2004)

Por lo expuesto debemos entender que las necesidades de formación no podrán desarrollarse si no se otorgan en primera instancia, evaluaciones o autoevaluaciones a cada uno de los partícipes del proceso educativo. Según el enfoque de formación que defendemos no es una formación centrada en actividades del aula, ni ver al profesor como aplicador de técnicas, sino una formación orientada hacia un perfil profesional reflexivo y crítico que tiene capacidades de procesamiento de la información, análisis y

reflexión crítica, decisión racional, evaluación de proyectos y reformulación, tanto laborales, como sociales y educativos en su contexto y con sus colegas.

1.1.5 Modelo de análisis de necesidades Modelo de Rosett, de Kaufman, de D'Hainaut, de Cox y deductivo.

Dentro de los modelos existentes para la evaluación de las necesidades de formación al docente existen varias visiones y modelos desarrollados a partir de estudiosos de la materia, entre los principales modelos tenemos; Modelo de Rosett, el de Kaufman, el de D'Hainaut, de Cox y el método deductivo.

Modelo de Rosett

Este modelo consta de cuatro elementos, donde tres de los mismos; situación desencadenante: de donde partimos y hacia dónde vamos”, “fuentes de información” y “herramientas para la obtención de datos”, mantiene relación con las fase de reconocimiento de nuestro problema, la cual hace referencia; de donde se parte y donde obtenemos la información, todo ello se consigue mediante fases claves como, identificar situaciones desencadenantes, selección e identificación del problema y búsqueda de la fuente de información. En cuanto al segundo elemento del Modelo Rosset, “tipo de información que buscamos: óptimo, reales, sentimientos, factores soluciones, se observa semejanza con el diagnóstico de nuestro problema en:

Identificación de la situación actual, coincidiendo con la situación de la obtención de la información real, identificación de la situación deseable coincidiendo con el tipo de información, de estilo óptimo que persigue el Modelo Rosett., identificación de los sentimientos que también se encuentra presente como punto relevante en el modelo de Rosset, identificación de los factores coincidiendo con otro de los elementos del modelo Rosett.

Modelo de Kaufman. 1987

Este modelo se desarrolla en torno a la planificación en torno de la cual, destaca un apartado muy importante donde se recoge la evaluación de necesidades, en esta fase la importancia radica en la búsqueda de persona claves, con conocimientos fiables

reales acerca del problema a tratar. Este punto se puede relacionar con “los participantes de la planificación, ejecutores, receptores y sociedad”.

Principales elementos del modelo de Kaufman

Los miembros de la potencial planificación: Ejecutores, receptores, sociedad. Necesidad actual: divergencia entre la situación ideal y la situación real, en relación a: insumos de producción educativa, sistemas de desarrollo de soluciones productos obtenidos en base a procesos ejecutados, resultados finales, y necesidades priorizadas.

Etapas en la evaluación de necesidades de Kaufman

Resolver la toma de decisiones a partir de la planificación, identificar la sintomatología de la problemática existente, constituir el área de acción para planificar, implantar la factibilidad de los medios que permitan evaluar las necesidades óptimas, implantar las situaciones efectivas, implantar las condiciones ideales, limar asperezas con los participantes del proceso. A pesar de las divergencias procurar establecer prioridades en las necesidades, seleccionar las necesidades y aplicar el programa y asegurar un proceso constante en la evaluación de necesidades. (R.A. Kaufman, 1988, pp.58-59).

Modelo de D'Hainaut 1985

Consiste en avanzar más hacia los detalles del diseño cognoscitivo, este abarca los siguientes elementos: Determinación de los conocimientos y desarrollo de la comprensión, aplica los elementos estudiados y la capacidad de análisis, ejecuta y sintetiza las ideas, además evalúa la información. Dentro del desarrollo de las capacidades de los modelos cognoscitivos se debe determinar si existen en la realidad casos específicos, además de conocer los principios y abstracciones generadas en base al estudio de los temas investigados. Otro valor muy importante en este modelo es el reconocimiento de metodología y herramientas para la adquisición y tratamiento de los conocimientos obtenidos en base a investigaciones.

En la etapa de comprensión se hace imperante que se pueda modificar el lenguaje para ser debidamente interpretado al contexto cultural, idiomático, entre otros; otra

característica muy importante es la de explicar o razonar información investigada, esta capacidad de interpretación otorga mejores niveles de aprendizaje.

A modo de conclusión todo lo antes expuesto se resume en la capacidad de síntesis que pueda el docente desarrollar en base a la satisfacción de las necesidades analizadas por este modelo, es decir, la capacidad para comprender, con elementos y partes de un todo o conjunto de información que puede ser un enunciado o significado resumido, o también un plan de trabajo y además puede ser la obtención de principios, hipótesis o reformulaciones abstractas partiendo de elementos concretos; otro punto muy importante es lograr evaluar las capacidades desarrolladas mediante juicios sobre el valor del material y de los procedimientos utilizados.

Modelo de Cox. 1987

Se centra en considerar otra perspectiva en la cual intervienen los siguientes elementos: Las instituciones que están formando parte del proceso de los profesionales encargados de resolver los problemas percibidos, bien sea por los profesionales o bien sea por los implicados en el proceso investigado. Las características de los implicados en el proceso, la formulación y priorización de metas, las estrategias que serán utilizadas, las tácticas para lograr las estrategias, los marco de evaluación para medir el desempeño y la modificación, finalización o transferencia de las acciones desarrolladas en el proceso investigativo.

Modelo deductivo

Se fundamenta en el estudio de lo general a lo particular, es decir, toma un razonamiento y se infiere una conclusión a partir de varias premisas. Para el proceso de evaluación de las necesidades de formación, para este estudio se debe considerar a Piaget, (1946) el proceso de enseñanza secundaria como el límite y desarrollo de las operaciones formales y cada una de sus etapas supone desarrollar una serie de aptitudes específicas para el aprendizaje de los contenidos escolares, tales como la adquisición del pensamiento hipotético-deductivo. Cuando el científico comienza su trabajo en una teoría y a partir de ella, aplicando razonamientos lógico-deductivos, acaba ampliando precisando o corrigiendo dicha teoría, está utilizando lo que se llama el método deductivo Pereda (1987, pág. 41).

1.2 Análisis de las necesidades de formación

1.2.1 Análisis Organizacional.

Un análisis de la organización puede ser utilizado para preparar la organización ante importantes cambios, para facilitar el trabajo de planificación en forma de planes de acción, proyectos, programas y evaluaciones, o simplemente como un proceso de aprendizaje. El análisis de una organización puede percibir cambios, tanto positivos cuanto negativos, este análisis se debe realizar en un momento adecuado y con participantes preparados y motivados.

Cada medida de transformación dentro de una organización debe ser atendida por un análisis. Este análisis nos ayuda a encontrar el área del problema y el mejor camino para mejorar las cosas, es un proceso educativo que da lugar a nuevos pensamientos y nuevas formas de ver su organización y sus colaboradores. El análisis de la organización no ofrece soluciones mágicas en sí, pero es una herramienta que ayuda los miembros a percibir y compartir su visión sobre el futuro de la organización.

1.2.1.1 *La educación como realidad y su proyección.*

Tomando como un referente de historia en el sistema educativo del país; publicado por OEI - Sistemas Educativos Nacionales – Ecuador, para luego abordar un profuso análisis organizacional debemos destacar los siguientes puntos:

Análisis de hechos destacables entre los períodos de 1830 y 1950

Concepción del estado como “Ente Educador” de los individuos de la sociedad y aplicación del método de enseñanza “*Lancasteriano*”

Designación de los hermanos cristianos y de las hermanas de los Sagrados Corazones como instructores oficiales de la educación primaria. Jesuitas responsables de la instrucción secundaria y universitaria

Adopción general del método “*Lancasteriano*” en todas las escuelas primarias de la república. Instrucción y preparación de los primeros maestros indígenas.

Creación de la Escuela Politécnica Nacional. Escuela de Artes y Oficios, Escuela de Bellas Artes, Conservatorio Nacional de Música, Creación de la primera oficina, encargada de otorgar información estadísticas escolares en (1873).

La separación completa de la iglesia del Estado y sendas reformas educativas con la creación de las primeras escuelas normales para la formación de profesores del país y de institución de la pedagogía Herbartiana, impulsó este proceso a la nueva orientación de la escuela rural ecuatoriana, creación de los normales rurales e institucionalización de nivel pre-escolar, dando origen a la creación de las escuelas complementarias urbana y rural. A partir de este punto se han ido consolidando políticas gubernamentales que han otorgado de una u otra forma mejoras al sistema educativo del país; y es así que paulatinamente se ha venido desarrollando una verdadera preocupación acerca de las directrices que deben plantearse en los correspondientes entes reguladores de educación en el país, así tenemos:

Constitución de la República del Ecuador, 2008, Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011, y el Reglamentos General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural 2012.

En base a este cuerpo normativo y legal las nuevas políticas que se intentan promover buscan vincular a todos los actores del proceso educacional, logrando así un cambio sustancial de las actividades en el quehacer educativo. Entre los principales cambios tenemos los indicados en el nuevo marco legal educativo establece que la educación es condición necesaria para la igualdad de oportunidades y para alcanzar la sociedad del Buen Vivir. En tal sentido, se re conceptualiza la educación que ya no puede ser un privilegio de unos cuantos, sino “un derecho de las personas a lo largo de su vida” y por lo tanto “un deber ineludible e inexcusable del Estado”, y “un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal” Art. 26 de la Constitución.

De todo lo anterior se infiere que la educación debe responder “al interés público” y no debe estar “al servicio de intereses individuales y corporativos” Art. 28 de la Constitución.

De igual manera se establecen veinte rupturas de *status quo*, clasificadas en cuatro grupos claramente definidos en el detalle a continuación:

- a. Aquellas que re conceptualizan la educación como un derecho de las personas y las comunidades,
- b. Las que apuntan a un profundo cambio de la estructura del sistema nacional de educación,
- c. Aquella que buscan superar los viejos paradigmas de calidad y equidad educativa para asegurar mejores aprendizajes del estudiantado que contribuyan a re-valorar la profesión del docente.

Dentro de este marco del quehacer político los veinte paradigmas rotos se detallan como sigue:

1. Se concibe la educación como un servicio público, en el marco del Buen Vivir.
2. Prohibir la paralización de las actividades del servicio educativo
3. Garantizar la gratuidad, universalidad y laicidad de la educación pública.
4. Velar por los derechos de los estudiantes en establecimientos particulares y fisco-misionales.
5. Se promueve la participación activa de la comunidad educativa y de las familias en los procesos educativos.
6. Garantizar los recursos económicos destinados al sector educativo.
7. Asegurar la escolarización de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad.
8. Restablecer la rectoría del estado sobre el sistema educativo nacional.
9. Organizar un nuevo modelo de gestión educativa para acercar la atención a ciudadanos y lograr servicios completos en cada circuito educativo.
10. Estimular la participación ciudadana en los procesos de toma de decisión de la gestión educativa, así como del seguimiento y rendición de cuentas.
11. Fortalecer la educación intercultural bilingüe para asegurar un servicio educativo con pertinencia cultural y lingüística para las nacionalidades y pueblos indígenas.
12. Se invierte la dinámica tradicional del mejoramiento de la calidad educativa, para lograr que las propias escuelas y los propios actores del sistema se conviertan en los principales agentes de cambio.
13. Búsqueda del racismo, la discriminación y la exclusión, mediante la transversalización de la interculturalidad en todo el sistema educativo.
14. Introducir importantes cambios en algunas prácticas escolares tradicionales.

15. Permitir a todos los estudiantes acceder a las mismas oportunidades educativas mediante el Bachillerato General Unificado.
16. Fortalecer el sistema nacional de evaluación educativa con la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
17. Replantear la carrera docente pública para que el maestro se desarrolle como profesional de la educación
18. Apuntar a la excelencia en los docentes con un escalafón auténticamente meritocrático que asegura una remuneración justa y digna.
19. Garantizar la selección de los mejores docentes con concursos de méritos y oposición rigurosos y transparentes.
20. Crear la Universidad Nacional de Educación (UNAE), para contribuir a la formación inicial de docentes y otros profesionales de la educación.

1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.

Entre las principales metas organizacionales se debe propender el desarrollo de un modelo educativo que esté íntimamente relacionado con las necesidades de formación tanto para los docentes como para los estudiantes del colegio República de Canadá, en la parroquia Sabanilla del cantón Pedro Carbo, en la provincia del Guayas.

1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.

Los recursos institucionales considerados tienen que ver con la capacidad y disposición hacia el cambio que demostraron los docentes al momento de desarrollar la investigación. Así pues, las nociones sobre la existencia de recursos nos permiten comprender que los recursos de las instituciones de están relacionados a la capacidad de reacción. En tal virtud, se debe entender que los recursos, son el conglomerado de herramientas, de cualquier índole: económico, de administración, pedagógico, humano, que permite actuar de la mejor manera en la institución.

Los recursos fundamentalmente proveen herramientas para solventar una necesidad forzosa en los momentos actuales; ya que permiten desarrollar una gestión de modo eficiente; siempre buscando que esta gestión sea la óptima. Desde sus perspectivas humana y económica, es fundamento de este estudio, para considerarlo no como una herramienta que coadyuve a desarrollar soluciones, sino también a que promueva el debate y permita posibilitar no sólo el éxito de la gestión de la entidad educativa sino

una notable contribución de parte de los sujetos partícipes del desarrollo educativo, cultural, político, económico-social y ambiental del país.

Desde esta misma perspectiva, también es necesario considerar la importancia que tiene en la educación la adecuada gestión de los recursos en los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de sus procedimientos. Considerando así, mayor oportunidad y firmeza en la oferta de servicios educativos. Los recursos bien utilizados conllevan al desarrollo de una gestión educativa más significativa, mejor comunicación con el mercado laboral y más elevada capacidad de contribución al desarrollo del país con enfoque humano.

Los recursos dan al trabajo educativo la capacidad concreta para incidir en los cambios que requiere la sociedad actual, para hacerla poco a poco productiva, equitativa, justa y solidaria. Finalmente, el adecuado uso de los recursos estriba en una mejor calidad de la gestión educativa incidiendo significativamente en los procesos de transformación de la sociedad.

1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos).

Se entiende como liderazgo educativo, a la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas dentro del ámbito educativo, a modo que éstas otras personas puedan tomar las propuestas desarrolladas por el líder como premisa básica para su acción. Esta influencia, no se basa en el poder o autoridad formal, es decir, se puede ejercer en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizacional, cuando una dirección logra alcanzar consenso y moviliza a la organización en torno a metas comunes (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006).

Cuando estos esfuerzos van dirigidos a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, hablamos de liderazgo educativo o pedagógico. En este sentido, ciertas rutinas administrativas asociadas a la dirección de la organización no forman parte del liderazgo pedagógico. Si bien, siendo realistas, en las condiciones actuales, en muchos casos, es preciso asegurar la gestión y funcionamiento de la organización, ejercer un liderazgo supone ir más lejos induciendo al grupo a trabajar en determinadas metas propiamente pedagógicas.

Autores como Gage y Wine (1975), han desarrollado modelos de desarrollo de competencias para de este modo intentar describir las distintas características que debe contener un líder educativo para promover sus ideas de desarrollo educativo. Por su parte se plantea el estudio del modelo de adopción de decisiones como una de las herramientas que “suponen una forma elaborada de proponer la transferencia del conocimiento científico sobre la eficacia docente a la configuración de la práctica. Considerando que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia de los docentes no debe ser trasladado de forma mecánica, sino que debe convertirse en principios y procedimientos que los docentes utilizarán al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana.” Pérez Gómez, (1995).

Es importante considerar el liderazgo con visión de desarrollo, así tenemos, que siempre que se desee hablar de liderazgo debemos entender si este liderazgo se encuentra vinculado a la esfera privada o pública. Entendido este tipo de detalles se puede orientar los procesos de desarrollo según las características lo ameriten.

Según Piaget, J. plantea que “El objetivo principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, investigadores, descubridores” por esta razón el liderazgo educativo es una temática inexcusable dentro de los límites del desarrollo educativo. Marrero,(1993), expresa que “El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel de cultura, por la significación que asignan al currículo en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento de los mismos”.

La tamización del currículo por los profesores, no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas sino, también de sesgos en significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Las principales características del liderazgo deberán ser entendidas como las de fomentar, impulsar y dinamizar los procesos de cambio e innovación que se derivan del planteamiento interinstitucional.

1.2.1.5 El bachillerato Ecuatoriano.

En este contexto el gobierno ecuatoriano ha venido desarrollando políticas que a lo largo de estos años han desembocado en nuevas direcciones de la gestión educativa. Es así como luego de más de dos décadas se ha logrado desarrollar una nueva ley

orgánica que desarrolla una malla curricular más adaptada a las necesidades sociales es así como la nueva Ley de Educación Intercultural Bilingüe, es un hecho y a partir de esta se está estructurando una mejor capacidad de respuesta a las acuciantes problemáticas en el ámbito educativo e intercultural. Según Vidal, (2002) “el grado superior de calidad en el desempeño docente, se conforma con los criterios que un centro educacional determine en congruencia con su proyecto educativo”. (p.23).

El nuevo Bachillerato ecuatoriano parte de la concepción que se encuentra en la nueva Constitución y que se refiere al Buen Vivir y que establece que el Estado ejercerá la rectoría del Sistema Educativo Nacional y que formulará las políticas de educación y además regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación.

Características

Por otra parte, la aplicación del nuevo Bachillerato será flexible porque el Ministerio de Educación presentará lineamientos curriculares de cada una de las asignaturas de la malla curricular, sobre la base de los cuales los colegios podrán elegir los programas de estudio y los recursos didácticos que garanticen su cumplimiento. Los lineamientos curriculares describen los objetivos generales de cada asignatura y los aprendizajes esenciales comunes que deben alcanzar los estudiantes al terminar el año, los estudiantes de bachillerato cursarán un tronco común de asignaturas generales y podrán optar por una de las siguientes opciones:

Bachillerato en Ciencias, además de las asignaturas del tronco común ofrecerá una formación complementaria en áreas científico-humanísticas; y Bachillerato Técnico, además de las asignaturas del tronco común, ofrecerá una formación complementaria en áreas técnicas, artesanales, deportivas o artísticas que permitan a los estudiantes ingresar al mercado laboral e iniciar actividades de emprendimiento social o económico. Un estudiante podrá cambiar su opción de estudios del Bachillerato Técnico al Bachillerato en Ciencias una vez finalizado el primero o segundo años, previa solicitud suscrita por el estudiante y su representante legal. En el caso inverso, además deberá cumplir con los requisitos establecidos por cada plantel educativo.

Demanda de organización

Adicionalmente, las características del mundo contemporáneo demandan formas específicas de aprendizajes. El nuevo Bachillerato ecuatoriano comprende tres años de educación obligatoria a continuación de la educación general básica. Tiene como propósito brindar a los estudiantes una formación general y una preparación interdisciplinaria que las guíe para la elaboración de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios.

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

Dentro del marco educativo desarrollado en el actual gobierno, la Ley Orgánica de Educación es el referente de estudio y desarrollo de planes, programas y proyectos orientados fundamentalmente a plantear nuevas y mejores perspectivas en el ámbito académico, así tenemos que la actual Ley, así como lo expresa en su ámbito que: “La Ley garantiza el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre sus actores. Desarrolla y profundiza los derechos, obligaciones y garantías constitucionales en el ámbito educativo y establece las regulaciones básicas para la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación.” Ley Orgánica de Educación Intercultural, R.O. 417, Marzo 2011.

Plan decenal de educación

El Plan decenal de educación (2006 – 2015) es el resultado de un proceso de acuerdos que en el país vienen gestándose desde el primer acuerdo nacional “Educación Siglo XXI”, en abril de 1992. Busca ser un instrumento estratégico de gestión y una guía que da perspectiva a la educación para que, sin importar las autoridades ministeriales que se encuentren ejerciendo sus cargos, las políticas sean profundizadas, juntos con los postulados y objetivos del Plan decenal de educación, priorizando sus políticas. El Plan decenal rescata los esfuerzos realizados y propone una gestión estatal de largo aliento que establezca y organice las diferentes prioridades con un sentido inclusivo, pluricultural y multiétnico con equidad, visión intercultural e

inclusiva, desde un enfoque de los derechos y deberes, para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana y estas son:

Políticas del plan decenal.

1. Aumento de 0.5% anual en la participación del Sector Educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6%, para inversión en el sector.
2. Universalización de la Educación General Básica, para garantizar el acceso de nuestros niños y niñas al mundo globalizado. Su objetivo principal es brindar educación de calidad con enfoque inclusivo y de equidad, respetando las características de pluriculturalidad y multilingüismo de los individuos, siendo una de sus principales líneas de acción promover una educación que refuerce los rasgos culturales y étnicos de los pueblos y nacionalidades del Ecuador.
3. Universalización de la Educación Inicial, para dotar a los infantes de habilidades para el acceso y permanencia en la educación básica. El objetivo principal al de esta política es brindar educación a niños y niñas menores a 5 años garantizando el respeto de sus derechos, su diversidad cultural y lingüística, siendo una de sus principales líneas de acción es la implementación de la educación infantil, familiar, comunitaria e intercultural bilingüe.
4. Lograr la cobertura de al menos el 75% de la matrícula en el Bachillerato, a fin de desarrollar en los jóvenes competencias para la vida y el trabajo. Su objetivo es formar jóvenes competentes, con enfoque intercultural inclusivo y equitativo para que continúen de manera exitosa la instrucción superior. Dentro de sus principales líneas de acción se encuentra la construcción implementación e interculturalización del nuevo modelo educativo, con clara articulación con el sistema intercultural bilingüe.
5. Erradicación del analfabetismo y dar educación continua para adultos, para garantizar el acceso de todos y todas a la cultura nacional y mundial. Su principal objetivo es permitir el acceso, al menos a la educación básica, para quienes tienen algún tipo de rezago educativo, garantizando la educación en lengua nativa para los pueblos y nacionalidades del Ecuador.

6. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de escuelas y colegios.
7. Mejoramiento de la calidad de la educación, para incidir en el desarrollo del país y en el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos y ciudadanas. Como objetivo principal identifica y garantiza a quienes culminan los ciclos educativos la capacidad adecuada para contar con competencias para su desarrollo e inclusión social, reconociendo como una de sus líneas de acción la implementación de un sistema de rendición de cuentas a todos los actores sociales de la educación intercultural bilingüe.
8. Mejoramiento de la formación, revalorización del rol y el ejercicio docente, a través del mejoramiento de la formación inicial y la capacitación permanente. Su objetivo principal radica en mejorar la oferta educativa a través de docentes capacitados, así como mejorar la calidad de vida de los docentes y la percepción de la comunidad frente a su rol, identificándose dentro de sus principales líneas de acción la revisión, actualización e interculturalización del currículo de formación inicial y la formación y capacitación del personal intercultural bilingüe

Es por ello que es necesario inculcar en los docentes del colegio Fiscal República del Canadá, las políticas del plan decenal del Gobierno, para mejorar la educación y sobre todo la necesidad de crear una cultura de valores y de capacitación permanente en beneficio de la enseñanza educativa en la institución.

La propuesta tiene relación con la octava Política del Plan Decenal: **Mejoramiento de la formación, revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida**; con esta se persigue capacitar, mejorar y crear nuevos mecanismo que permitan a los docentes y comunidad educativa, tener un mejor desempeño educacional.

1.3 Análisis de la persona

1.3.1 Formación profesional.

La profesión del docente es una característica ineludible de los modelos de enseñanza, entendiendo esta como una acción bien estructurada y socialmente concebida para transformar la cultura de los individuos partícipes en el modelo

educativo desarrollado en todos sus niveles. En base a estudios patrocinado por la Fundación Hogar del Empleado FUHEM, los investigadores Martín Ortega, E. Manso Ayuso (2010), pudieron obtener resultados que valoran la formación en los niveles inferiores de educación, para los caso de; “Educación Infantil” y “Educación Primaria” como buena, esto va en concordancia a Joaquín M Fuster (2003), la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria y de la Universidad se considera mala o muy mala. Es así que dos de cada cuatro de los docentes (15) que han participado en este estudio tiene esta perspectiva, lo que demuestra la ineficacia a nivel de bachillerato para formar alumnos que puedan a partir de sus capacidades crear soluciones válidas frente a problemas eventuales.

1.3.1.1 Formación inicial.

Dentro del ámbito de la formación inicial es donde se debe potenciar el desarrollo de los profesionales de la docencia; ya que, el desarrollo cognoscitivo de los alumnos es más acelerado durante los primeros tres años de vida; es debido a esta consideración que se debe precautelar un altísimo grado de acuerdo para que los niños obtengan el mejor desempeño de los profesionales avocando conocimiento en desarrollar destrezas pedagógicas. La opinión que les merece a los profesores partícipes en este estudio se clarifica más aún cuando convergen con la idea de que todo gestor educativo obligatoriamente debería tener estudios en docencia antes de ejecutar funciones de gestión administrativa en estas áreas. Es la pregunta en la que mayor consenso se ha obtenido.

1.3.1.2 Formación profesional docente.

En el ámbito educativo profesional, es el docente que debe considerar obtener mejores herramientas que permitan una mejor formación. Sin embargo, en etapa inicial es de formación, los encuestados del proceso determinaron no llega a la mitad el profesorado que considera que la formación inicial sea buena o muy buena. Este mismo porcentaje de docentes son los que consideran que la formación inicial que recibieron era buena o muy buena. Los profesores y profesoras de primaria y de centros públicos son los más críticos. De entre los contenidos de la formación inicial, lo que se considera más importante en la formación es el conocimiento de la disciplina y la didáctica específica. Lo que peor se valora son las prácticas en centros.

Se considera que es muy importante la relación que el profesorado establece con sus alumnos, cuando se es profesor de primaria. Sin embargo, en bachillerato se atribuye importancia sobre todo al conocimiento de la disciplina, esta tendencia es significativamente más marcada entre el profesorado de esta etapa, el estudio demostró la inmensa mayoría de los encuestados está en desacuerdo con que el profesorado universitario no necesite formación pedagógica.

1.3.1.3 Formación técnica.

La formación técnica está orientada a entregar a los estudiantes la capacidad y los conocimientos necesarios para desempeñarse en una especialidad de apoyo al nivel profesional, o bien desempeñarse por cuenta propia. La Formación Técnica es fundamental, no sólo porque es una opción vocacional para muchos jóvenes, sino porque constituye una base relevante para apoyar la competitividad del país, la formación técnica en el bachillerato del colegio República del Canadá, resulta una tarea ineludible, mejorar la enseñanza y potenciar la concepción de retos formativos para simultáneamente desarrollar las capacidades de los docentes técnicos que se conviertan en forjadores de una nueva cultura educativa.

Según Claudio Salinas (2008), “la formación de docentes técnicos es y constituye un verdadero desafío a las Ciencias de La Educación, sólo si se considera el hecho de que la economía global y la actual dinámica de empleo, han revalorizado internacionalmente a la enseñanza media técnico profesional”.

1.3.2 Formación continua

La formación continua se ha convertido en el baluarte que ha permitido que los docentes tengan una oportunidad para revisar y mejorar los sistemas de educación y profesionalización de todos los partícipes de la temática auto-educativa para de este modo asumir con la mejor disposición de los instrumentos como referente la idea de “no sin los profesores” Michavila (2005), implica arbitrar una serie de acciones encaminadas a informar, formar y asesorar a los docentes que llevarán adelante los cambios previstos en los diversos documentos y disposiciones y, sobre todo, que este proceso se vincule como una innovación docente y se propicie una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Entre las principales acciones que se deben desarrollar están los esfuerzos para asumir las exigencias de políticas que permitan a los docentes tomar cursos de aprendizaje en materias afines a sus intereses. Otro aspecto a recalcar es la iniciativa, que existen en los docentes para impulsar proyectos de innovación mejorando las capacidades que adquiere el docente a medida que desarrollan sus tareas, este proceso de educación continua, busca promover el aprendizaje y el desarrollo profesional del docente de bachillerato.

La formación debe vincularse a la propia práctica y ofrecer respuestas a los problemas y situaciones cotidianas que degeneren el proceso de enseñanza-aprendizaje a las que se enfrentan los docentes. De ahí la necesidad de aprovechar el interés del profesorado por la formación y su motivación por la calidad de la enseñanza para que, en base a las temáticas relacionadas se pueda converger, en el marco de las propuestas formativas horizontales y participativas de todos los integrantes del proceso educativo.

1.3.3 La formación del profesorado y la incidencia en el proceso de aprendizaje.

La formación del profesorado incide en el proceso de aprendizaje de los alumnos, más aún la vocación que deben tener como profesionales de formación, lo cual se verá reflejado en el proceso de aprendizaje en la interacción con los alumnos en la clase. Si no se cuenta con docentes formados adecuadamente, se correrá el riesgo de tener alumnos mal preparados que no estarán aptos para desarrollar algún tipo de tarea.

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

La formación del profesional de educación debe cumplir con el propósito fundamental de dominar la parte pedagógica para saber llegar a los estudiantes, desde el punto de vista debe tener la capacidad de transmitir los conocimientos e interactuar de buena forma con los alumnos. El papel del docente en el proceso educativo ha cambiado y va modificándose, en sus distintos niveles de enseñanza y, a la luz de los principios que inspiran la pedagogía actual, en la que el profesor, su actividad, sus capacidades individuales, sus intereses, adquieren una mayor preponderancia, pasando a ocupar el centro de gravedad del proceso educativo que en otro tiempo estuviera vinculado más estrechamente a la personalidad del profesor o a los contenidos de la enseñanza.

El esfuerzo del profesor trata de orientarse más ampliamente a dirigir al alumno para que éste recorra responsablemente el camino de su propio aprendizaje, perdiendo importancia su labor transmisora de conocimientos que en otros momentos ocupó la mayor parte de su actividad. Edgar Faure (1973), y sus colaboradores indican en su conocido informe "Aprender a ser". "Los profesores tienen cada vez menos como tarea única el inculcar conocimientos y cada vez más el papel de despertar el pensamiento, el profesor al lado de sus tareas tradicionales, está llamado a convertirse en un consejero; un interlocutor, más bien la persona que ayuda a buscar en común los argumentos contradictorios, que posee las verdades prefabricadas, deberá dedicar más tiempo y energías a las actividades productivas y creadoras, interacción, animación, comprensión y estímulo".

Todas estas circunstancias reclaman un nuevo perfil profesional del docente para poder dar respuesta satisfactoria a las exigencias cuantitativas de formación del ciudadano actual, por ello, la selección y formación del profesorado requiere, en nuestros días, niveles de exigencia superiores a los de otras épocas. No se considera hoy suficiente una formación científica elevada, aunque ésta sea absolutamente imprescindible; tampoco es válida la hipótesis de que quien sabe bien algo, sabe enseñarlo bien. Se hace necesario que los docentes sean auténticos especialistas en educación, conozcan perfectamente y sepan poner en práctica el conjunto de principios y técnicas que aseguran la eficacia de cualquier acción didáctica.

1.3.5 Características del buen docente.

Las principales características de un buen docente recaen en el marco del desarrollo interpersonal, así tenemos que sea respetuoso, honesto, responsable, apegado al marco de la ley y regulaciones existentes, paciente, virtuoso y gustoso de compartir sus potencialidades, asimismo, es innegable que las experiencias aprendidas en lugares de trabajo previos a la entidad educativa donde se desarrolla, así tenemos según varios autores un grupo de características indispensables en el desarrollo de actividades por ejemplo:

Características de su experiencia en lugares de trabajo anteriores

Que puestos desempeñó: como docente, como responsable de equipos, como tutor, etc. En qué áreas curriculares y en que niveles y etapas educativas, en qué instituciones lo hizo, en que experiencias relevantes participó, cuáles son sus necesidades de formación profesional

Su formación como docente

La institución en la que se graduó; Las especialidades que poseen, las áreas en las que recibió formación permanente.

Sus capacidades extracurriculares

La competencia en dinamizar grupos humanos, en organizar actividades o eventos. La capacidad para establecer relaciones con las familias de los alumnos y con la comunidad. La competencia en cuestiones administrativas o económicas.

Sus aficiones o preferencias

En relación con su tiempo libre, respecto a manifestaciones que pueden revertir en acciones profesionales en la escuela: artes, teatro, pintura, música, deportes, coleccionismo, etc. En el ámbito de la acción social: implicación y participación en entidades o asociaciones (ONG, clubes, sindicatos).

1.3.6 Profesionalización de la enseñanza.

La profesionalización de la enseñanza está ligada a los niveles de ingresos que reeditúan este tipo de inversiones, a más de otros factores socioculturales. Hablar de la profesión docente desde una vertiente cuya ambición es recuperar el “paradigma del profesor” es, en un principio, complejo, ya que se trata de un tema de cruce de perspectivas teóricas y metodológicas, con particularidades y diferencias en tradiciones de estudio, en la integración de los discursos, con marcadas diferencias para enlazar la teoría con sus respectivas realidades educativas, pero sobre todo una

gran dificultad para reconocer que el “paradigma perdido” es el profesor y su quehacer, en contextos institucionales específicos.

Añorga Morales (1999), asume la profesionalización como “un proceso continuo que contiene cuatro niveles: formación vocacional inicial, formación del futuro egresado, formación del recién graduado y la formación continua”. Añorga Morales, (1999: pág. 24). Bajo la concepción anterior Pérez García (2001), con propósitos más específicos, valora la profesionalización a través de tres dimensiones principales: el dominio profundo de conocimientos teóricos que sustentan la profesión, una relación dialéctica entre el pensar y el hacer, regida por valores humanos y una sólida independencia cognoscitiva; en definitiva, la profesionalización es un proceso que se da en la sociedad, en diferentes entidades educativas: la escuela, la comunidad, la familia y en la entidad empleadora, porque ayuda a elevar los niveles de aprendizaje en las instituciones educativas.

Profesionalismo clásico

Orientado en los estratos sociales altos de la sociedad con profesiones muy bien remuneradas estas poseen un tronco común de conocimientos en el cual se destacan características tanto sociales, como culturales otro fundamento destacable de estas profesiones vienen dadas a raíz de desarrollar una verdadera vocación de servicio consolidada en la ética a los clientes y la regulación propia de cada profesional y por los cuerpos colegiados que se adscriben.

Considerando a Jackson (1991), quien postula que el lenguaje que usan los profesores cuando hablan de su trabajo, es prácticamente un lenguaje de uso común. Además, los mismos comportamientos se observan en las demás profesiones, tales como arquitectura, ingeniería, economía; destacando su lenguaje. Esta consideración debe ser tomada en cuenta a la hora de desarrollar cualquier tipo de capacitaciones, ya que entendiendo esto, se puede considerar muy particularmente que hablar con lenguaje técnico no significa necesariamente que se desarrolle un vínculo educativo con quienes participan de esta comunicación, hay que entender que los profesionales quienes desarrollan la docencia deben cultivarse en metodologías y técnicas, que permitan una verdadera comunicación educativa; convirtiendo así la educación en el estandarte que consolide las capacidades productivas que necesita nuestra sociedad ecuatoriana.

Profesionalismo flexible

El pragmatismo es el fundamento de esta visión de profesionalismo, persigue desarrollar potencialidades en base a las capacidades situacionales del profesional. Es decir, sitúa el conocimiento científico como fundamento y origen de la profesionalización, sin embargo, es concepción ligeramente más flexible de la profesionalización mediante la cultura de colaboración orientando al docente a que desarrolle sus capacidades en el orden integral de las variables utilizadas para su profesionalización.

Considerando que, este conocimiento constituye la base sobre la cual se estructura la educación, es importante mantener bien clara la caracterización de la profesionalización como el marco en el cual se consolida los conocimientos bien sea, en el orden social, o bien sea en el orden de las ciencias exactas; es así como, el profesional tiene que muchas veces valerse de la hermenéutica para de ese modo lograr desarrollar las capacidades de la docencia sin convertir esa práctica en un hábito que podría generar problemas de índole epistemológico, se promocionan comunidades de profesionales que trabajan colaborativamente.

Estas comunidades profesionales trabajan en sus contextos particulares, sobre sus áreas específicas, compartiendo sus problemas e inquietudes de forma dialogada y con miras mejorar su labor docente, se valen de entornos colaborativos que permiten utilizar nuevas herramientas en base a desarrollo de aplicaciones vinculadas a las teorías de la información para mediante esto incrementar su capacidad de enseñanza mejorando su función docente y propiciando la construcción compartida de profesionales enteramente prácticos.

Como cita tenemos que Elbaz (1990), Connelly y Clandinin (1988), definen a las rutinas y el conocimiento adquirido por los profesores de cómo hacer su trabajo es decir, ejemplificar los contenidos, potenciar la enseñanza mediante estrategias educativas, propiciar un clima de armonía en su trabajo en clase para de este modo, llegar a relacionarse con los padres y con otros compañeros, todo lo antes dicho constituyen el conocimiento práctico personal o conocimiento del oficio que han cultivado este tipo de docentes a lo largo de su trayectoria de aprendizaje.

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

Es indispensable considerar la capacitación en niveles formativos como una verdadera ayuda a todos los procesos de aprendizaje que desarrollan los integrantes del sistema educativo porque esto permite una mayor adaptabilidad a los cambios existentes sobre todo ahora que se desarrollan niveles de comunicación no oral mucho más variados; bien sean estos en el orden computacional o inclusive en el aula de clases utilizando herramientas tales como celulares, dispositivos de comunicación tipo tabletas, por lo tanto, en un nuevo contexto en el que ha habido un cambio radical del perfil ocupacional, con la exigencia de nuevas competencias y aptitudes, muy poco consideradas en épocas precedentes se debe tomar como una *condition sine qua non*. El desarrollo profesional del docente, tiende a mejorar la calidad de los programas de formación docente aparece como uno de los objetivos prioritarios de la actual política educativa en todos los países de la región Vaillant (2004).

La formación permanente del profesorado, es actualmente de sentido común decir que los requerimientos actuales hacia el docente deben centrarse en la actualización de su conocimiento y quehacer pedagógico, asumiendo la necesidad del cambio e innovación educativa puesto que es evidente que estos requerimientos son necesarios y adecuados para el desarrollo económico y social de una nación preocupada por formar alumnos críticos, creativos y pensantes; sin embargo, los cursos de actualización profesional muchas veces no tienen en cuenta las reales necesidades formativas de los destinatarios. Siguiendo a Hargreaves (1998), podemos sintetizar esta época de incertidumbre y encrucijada de la siguiente forma: conforme a la presión de la posmodernidad, se amplía la misión y funciones de los profesores, quienes han de enfrentarse a problemas y obligaciones nuevas

La característica más notable de esta nueva pléyade de competencias es la necesidad de reformar los cánones de comunicación no verbal, dar herramientas de computación para que los docentes junto a los alumnos puedan aprender y aprehender el conocimiento dispuesto en las nuevas herramientas comunicativas. Entendiendo todas estas implicaciones de carácter técnico-cognitivo, debemos entender que ya no queda la menor duda de que las competencias profesionales están interrelacionadas con más de una ciencia. Y esto se debe en gran medida también a que es la inversión en

capital humano la que decantará en mayores réditos tanto económicos como de esperanzas de mayor y mejor calidad de vida.

Las tecnologías de la información y la Comunicación – TIC, en los procesos formativos.

Domínguez (1998), explica muy claramente, que existe una consonancia al prodigio de la revolución tecnológica de la informática, junto al de la sociedad de la información a la potencialidad que significa la constante formación educativa de los integrantes de la sociedad. Domínguez (1998), promovía un tipo de educación alejada de la decadencia educativa medieval. Así fue que, muchos autores pasando por Coombs (1975), quien mencionaba el tema de la crisis en la educación y la necesidad de un nuevo tipo de educación, así como, Faure (1979), que puso en el tapete la necesidad de la educación a lo largo de toda la vida, pasando por Botkin (1979), quien defendía un aprendizaje preventivo en continuo crecimiento en una sociedad de la información que desarrolla un cambio vertiginoso en los estándares del conocimiento.

En este marco, la educación formal, la educación no formal y la educación informal se están fusionando en una sola gran red de educación permanente. Este último concepto lidera, entonces, una visión más moderna de la educación, planteando un eje vertical por el cual ésta se va a mantener durante toda la vida de una persona.

1.4 Análisis de la tarea educativa

1.4.1 La función del gestor educativo.

El gestor educativo es la persona que hace las veces de encargado administrativo de las instituciones educativas, pueden identificarse como gestores educativos a los docentes encargados de la rectoría de una institución. La posición analítica más generalizada al respecto puede bien concretarse en la que refiere Gairín (1996), La gestión es una función o tarea subordinada de la organización, cuya responsabilidad es la ejecución en la cotidianidad de las actividades decididas y previstas por ésta, así como su coordinación y su valoración, tiene tres modelos en la formación docente.

Tradición normalizadora

Este marco de trabajo para la gestión educativa tiene como referencia una visión de la

educación como proceso de socialización o de cultura que otorga un nivel de transmisión de patrones del comportamiento, pensamiento y valoración, que constituyen a la escuela como referente híper-sistémico capaz de consolidar matrices ideológicas sin gran consistencia lógica pero dotadas de una gran carga afectiva. Es decir, esta visión únicamente educa en el sentido estricto de transmitir conocimientos; por ejemplo esta configuración se encuentra visible en la formación de los docentes como un instrumento característico y técnico, además se encuentra puesta de manifiesto en el dominio de materiales y rutinas propios de la escuela sin revisión de teorías y enfoques.

Como plantea Andrea Allaud (2007), en la tradición normalizadora disciplinadora se veía al maestro como: un “buen maestro” las cualidades más elogiadas eran sacrificio, humildad, abnegación, desinterés. Amante del bien y cumplidor desinteresado de su deber, recibía recompensas simbólicas. Cuanto más sacrificados fuera el maestro, era merecedor de mayor elogio.

Tradición académica

En este caso se puede considerar debido a que lo esencial está basado en la formación y acción de los docentes quienes son los que estructuran sólidamente la materia que enseñan; una característica de esta perspectiva es que la formación pedagógica es débil, así como también superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes. Un punto destacable de esta perspectiva es que, relega la pedagogía únicamente a la resolución de problemas instrumentales en el aula demandada por las instancias de gobierno para la ejecución de las reformas o de arreglos metodológicos.

Tradición eficiente actual

Esta perspectiva tiene larga trayectoria, se desarrolla a partir de la década de 1960. Concibe al gestor académico como técnico desarrollador de potencialidades en los alumnos. En sí misma la escuela es colocada al servicio del auge económico, es considerada esta como instrumento para apoyar el logro de productos del nuevo orden social. Es aquí donde se aparecen los proyectos planificadores, ciñendo a la gestión educativa como una cuestión de cumplimiento de los medios, en relación con los fines desarrollados a partir de las temáticas de modernización, desarrollo, formación de

recursos humanos, entre otras. Las políticas de perfeccionamiento docente están centradas en “bajar” a la escuela documentos preparados por especialistas que los docentes deben ejecutar.

1.4.2 La función del docente.

Una de las características primordiales de un buen docente es su real compromiso con las formaciones críticas de todos los seres humanos. Entendiendo como formación a la influencia positiva del modo de ser y actuar de los alumnos, este proceso involucra tanto la razón como la sensibilidad que da la posibilidad de formar cabalmente al maestro otorgándole un proyecto de vida consecuente con los principios que orientan su labor educativa.

Otra característica fundamental es también rendir y cumplir con una labor esencial comunicando a los alumnos mediante diversos dominios del conocimiento en distintas áreas, sin llegar a convertirse en eruditos si es recomendable tener un amplio abanico de temas de conversación y entretenimiento; señalar horizontes inagotables de saber; el docente tiene que marcar el precedente de investigador y de promover el deseo de la investigación en sus alumnos.

Por otro lado, el maestro siempre debe ser capaz de expresar y sentir ternura, estar siempre abierto y sensible a las vivencias afectivas de los alumnos; también se debe considerar al maestro un profesional integro que transmita valores y que goce con impartir sus conocimientos, es indispensable que el maestro contagie de buenas actitudes, y de respeto hacia sí mismos, de entusiasmo y calidez en su relación con los otros, de autoconfianza y valoración de sus posibilidades.

Debe ser una persona organizada en sus ideas, segura, y bien documentada para que su palabra comunique con claridad, convenga, tenga impacto, y movilice los alumnos hacia cambios significativos. Que maneje apropiadamente las diversas técnicas, recursos, y métodos de comunicación necesarios para hacer más atractiva y eficiente la transmisión de sus mensajes.

1.4.3 La función del entorno familiar.

Según Savater (1997), la tarea de la escuela resulta doblemente complicada: suplir lo

que el ámbito familiar no otorga y competir con la socialización televisiva, hipnótica y poco crítica, que recibe el niño. Actualmente es muy difícil desarrollar entornos educativos en los cuales el hogar, tal y como lo conocemos ejerza las funciones de ente consolidado de conocimientos, ya que, al existir la necesidad de maximizar los recursos económicos los representantes del hogar, padre y madre, deben abandonar sus labores cotidianas y ambos deber conseguir el sustento del hogar. Es así, que las limitantes al desarrollo integral del hijo se ven aumentadas, es ahí; donde el centro de estudio hace las veces regulador de valores y virtudes, es por eso que el docente debe entender su trabajo como una verdadera responsabilidad en todas las circunstancias del proceso educativo.

1.4.4 La función del estudiante.

La formación de los estudiantes para la especialización en su ámbito laboral y personal es importante ya que según, UNESCO; [Los sistemas de educación superior deberían] "...colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene..." UNESCO, (1998).

En este contexto es únicamente el estudiante quien se convierte en el responsable de su propio proceso formativo, y en tal virtud debe actuar para dar respuesta a sus necesidades personales, muchas veces caracterizadas por aspectos individuales diferenciales respecto de grupos homogéneos. A su vez, es destacable que el alumno marca el ritmo de su propio aprendizaje; organizando su tiempo dedicando una parte de él a la formación, al no depender de límites marcados por agendas o calendarios fijados por las instituciones competentes ni del espacio físico.

"Una parte sustancial del aprendizaje mediante la formación continua tendrá lugar en el propio lugar de trabajo o durante el tiempo libre tras la jornada laboral; en gran medida será informal, en el sentido que será modular y no pretenderá alcanzar ninguna titulación específica y, asimismo, tenderá a responder más a las necesidades de corto plazo que a planes de estudio sistemáticos y determinados externamente." Bricall (2000, p. 460).

Los análisis de este punto nos dejan entrever que es la formación continua es responsabilidad de los alumnos ya que, con este tipo de formación potenciamos la eliminación de falencias que cada estudiante puede encontrar en su proceso educativo. Para mejorar el proceso de formación de los docentes debe existir un incentivo bidireccional que permita desarrollar las actividades sin desalientos.

“Es necesario diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje caracterizados por el rol protagónico del estudiante en la construcción de aprendizajes significativos, y en el desarrollo de competencias relacionadas con aprender a aprender y aprender a buscar y a valorar la calidad de la información”. (Asmar, 2002, p. 1). Es responsabilidad de los estudiantes tomar la información y procesarla de manera que se pueda organizar el conocimiento para potenciar las capacidades de los intervinientes en el desarrollo del proceso educativo.

“Los estudiantes que perciben que sus aprendizajes son el resultado de su propia actividad tienen mayores probabilidades de éxito y de terminar sus estudios que aquellos que sienten que el control reside fuera de sí mismos” Adell y Sales (1999, p. 4).

1.4.5 Cómo enseñar y cómo aprender.

Las teorías psicológicas sobre la inteligencia no pueden ignorar las diferencias existentes entre los contextos en que viven y se desarrollan los seres humanos. En vez de suponer que tenemos una inteligencia independiente de la cultura en que nos toca vivir, hoy muchos científicos consideran la inteligencia como el resultado de una interacción, por una parte, de ciertas inclinaciones y potencialidades, y por otra, de las oportunidades y limitaciones que caracterizan un ambiente cultural determinado Gardner, (1994).

Con este acápite se deja claro que el proceso de enseñar a aprender debe convertirse en una competencia adicional para ser impartida en los alumnos. Entender que el proceso de aprendizaje va más allá de las recetas establecidas por estudiosos en el ámbito; claro que estos estudios ayudan mucho a bosquejar los procesos de aprendizaje pero no demuestran en su totalidad lo que significa entender, aprender, reflexionar, sintetizar los conocimientos impartidos por parte de los centros de estudios.

1.5 Cursos de formación

1.5.1 Definición e importancia de la capacitación docente.

Este es un proceso educacional por medio del cual las personas adquieren conocimientos, habilidades y aptitudes para el desempeño de sus cargos. La capacitación es el conjunto de medios que se organizan de acuerdo a un plan, para lograr que un individuo adquiera destrezas, valores o conocimientos teóricos, que le permitan realizar ciertas tareas o desempeñarse en algún ámbito específico.

La importancia que tiene la capacitación y su finalidad es actualizar conocimientos, mejorar nuestras habilidades o actitudes, para responder a los requerimientos de nuestro trabajo; sin embargo, nos mostramos renuentes al cambio, es decir, desde antes de iniciarlo, demostramos cierta resistencia por falta de información del propósito por el cual estamos ahí, es por esto, que debemos comenzar a ubicar la capacitación, dándole el lugar que le corresponde. A pesar de sus beneficios, no es raro observar resistencia a contratar capacitación debida a los costos asociados, pero sobre todo, al uso del horario laboral para una actividad que muchos consideran distinta a los fines de la organización. La resistencia es todavía mayor cuando es necesario incluir los tiempos y gastos de transporte que implica realizar la capacitación fuera de las instalaciones de la institución.

1.5.2 Ventajas e inconvenientes.

Entre las posibles ventajas de los cursos de formación profesional de un docente se pueden anotar con relativa causa de conocimiento; las buenas oportunidades para el desarrollo profesional, mejores profesores y maestros con un grado mayor de actualización permanentes para todas las áreas pedagógicas, contacto más estrecho entre la institución y los estudiantes del plantel, mejor conocimiento mutuo, división clara de funciones y roles, mayor coherencia y grado de profesionalización en la formación inicial del profesorado y mayor conexión entre la teoría y la práctica

Los inconvenientes surgen cuando no existe el tiempo necesario para asistir y terminar los cursos, por la falta de una verdadera planificación interinstitucional, que den facilidades al maestro, el alto costo de los mismos, conflictos de intereses entre

profesionales de la institución, poca atención a los planteamientos teóricos que se dan en los cursos y la falta de voluntad para actualizarse.

1.5.3 Diseño, planificación y recursos de cursos de formación.

El diseño y planificación de los cursos de formación, resulta imprescindible para poder actuar en consecuencia con las necesidades manifestadas en un contexto concreto, en la medida en que el docente tome conciencia de la importancia de contar con una buena formación, cualquiera sea la disciplina o el campo en el que actúe, el camino que se recorra por parte del estudiante y el profesor habrá sido más fructífero y sencillo. Esto obedece entonces a contar con una serie de conocimientos, técnicas, instrumentos y metodologías que permitan reflexionar sobre una mirada integrada entre estudiantes y profesores

Indica (Gairín, 1997). Que “la planificación es un proceso continuo y unitario que comienza con el desarrollo de objetivos, define estrategias para conseguirlos y establece planes coherentes con las anteriores decisiones; esto es, decide por adelantado cuestiones como: ¿qué se hará? ¿Cómo se hará? ¿Quién lo hará? Pero también incorpora mecanismos de control que permiten las adaptaciones necesarias que las nuevas realidades impongan” (pág. 158)

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

En la medida en que el docente tome conciencia de la importancia de contar con una buena formación, cualquiera sea la disciplina o el campo en el que actúe, el camino que se recorra por parte del estudiante y el profesor habrá sido más fructífero y sencillo. Esto obedece entonces a contar con una serie de conocimientos, técnicas, instrumentos y metodologías que permitan reflexionar sobre una mirada integrada entre estudiantes y profesores.

Varios estudios señalan al factor docente como elemento clave de la transformación educativa, actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillant 2005). Cualquiera sea el cambio que se impulse, los docentes siempre son interpelado. Como ha señalado Michael Fullan (2002, 122) con ironía: “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación”.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

El desarrollo de la investigación propició un marco de estudio idóneo para determinar mediante un diagnóstico las acciones a desarrollar en los docentes del bachillerato del colegio “República de Canadá” de la ciudad de Sabanilla del Cantón Pedro Carbo de la Provincia del Guayas, período 2013 – 2014, para determinar el nivel académico.

2.1 Contexto

El trabajo de investigación, se la realizó, en el Colegio “República de Canadá” en la ciudad de Sabanilla del Cantón Pedro Carbo de la Provincia del Guayas, período 2013 – 2014, la institución se encuentra situada en el km 62 vía Manabí, en ella se educan 207 estudiantes compartidos en diferentes paralelos, la plantilla de docente está compuesta por, 14 maestros 6 varones y 8 mujeres, cuenta con 8 pabellones, un laboratorio de computo, 1 biblioteca para los estudiantes, contando con un área de 1258 m2.

Tabla Nº 1 Datos de la institución investigada

Aulas	8	Buena
Laboratorio	1	Funcional
Cancha deportiva	1	Funcional
Biblioteca	1	Funcional
Baterías sanitarias	6	Buena
Área total del plantel	1 258 m2	

Fuente: Datos proporcionado por la secretaria del Colegio República del Canadá.

Tabla Nº 2 Tipo de institución, contexto		
	Frecuencia	Porcentaje
Fiscal	14	100%
Particular	0	0%
Fisco misional	0	0%
Municipal	0	0%
No contesta	0	0%
Total	14	100%

Fuente: Datos proporcionado por la secretaria del Colegio República del Canadá

2.2 Participantes.

Los principales participantes de este proceso investigativo son: los docentes investigados, los alumnos, las autoridades que otorgan las capacidades de gestión educativa, el personal administrativo y de servicio existente en las instalaciones donde se desarrollaron las labores investigativas.

Gráfico N° Participantes

Rectora	1
Docentes	10
Alumnos bachilleratos	207
Personal administrativo	3
Personal de servicio	2

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá. 2013 – 2014.

2.3 Recursos

2.3.1. Talento humano.

Se refiere a la cantidad de personas que aportaron a la productividad de la propuesta, como: docentes, estudiantes, directivos, auxiliares de servicios y personal del curso de formación todos se interrelacionaron con el quehacer diario, es decir se comprometieron con la actividad investigada.

2.3.2 Materiales.

En este apartado se han considerado las herramientas que dieron pie a un adecuado desarrollo de esta investigación como: computadoras, materiales de oficina, así por ejemplo sacapuntas, lápiz, borrador cuadernos, impresoras, la bibliografía y textos, que formaron parte de la investigación.

2.3.3 Económicos.

La utilización de este recurso estuvo supeditada al tiempo de investigación y la utilización de los materiales e insumos que se utilizaron para cristalizar la propuesta, cuya inversión fue de 500 dólares.

Tabla Nº 4. Recursos económicos

Recursos	Costos
Materiales de oficina	45 \$
Refrigerio	65 \$
Transporte	25 \$
Instructor	300 \$
Otros	65 \$
Total	500 \$

Fuente: Datos del diseño del curso de formación

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 conocimientos y producen cambios, en ella coexisten en estrecho vínculo, el afán cognoscitivo y el propósito de conseguir objetivos 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 rasgo más típicos es su carácter participativo: sus actores son a un tiempo sujetos y objetos del estudio (Hernández, 2006). Tiene las siguientes características:

Es un estudio **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 investigado se obtienen datos relevantes para el estudio, para efecto se hizo una descripción de los datos recolectados que son producto de la aplicación de un cuestionario de preguntas.

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

2.4.2 Métodos de investigación.

La metodología es un conjunto más o menos coherente y racional de técnicas y procedimientos cuyo propósito fundamental apunta a implementar procesos de recolección, clasificación y validación de datos y experiencias provenientes de la realidad, y a partir de los cuales pueda construirse el conocimiento científico.

Método deductivo.

Con este método se pretende de manera lógica desarrollar el análisis de lo general a lo particular. Es por esto que se determina las causas de las deficiencias en las capacidades de formación de los docentes del bachillerato del colegio “República de Canadá” 2013- 2014, dando pauta para evidenciar las falencias que originan la escasa preparación pedagógica de los docentes y su repercusión en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes.

Método inductivo

El método inductivo es aquel método científico que obtiene conclusiones generales a partir de premisas particulares. Se trata del método científico más usual, en el que pueden distinguirse cuatro pasos esenciales: la observación de los hechos para su registro; la clasificación y el estudio de estos hechos; la derivación inductiva que parte de los hechos y permite llegar a una generalización; y la contrastación.

Esto supone que, tras una primera etapa de observación, análisis y clasificación de los hechos, se logra postular una hipótesis que brinda una solución al problema planteado. Como es **“un curso de formación pedagógica en metodologías y técnicas activas para los docente del colegio “República de Canadá” de la ciudad de Sabanilla.**

Método estadístico

El método estadístico consiste en una secuencia de procedimientos para el manejo de los datos cualitativos y cuantitativos de la investigación. Dicho manejo de datos tiene por propósito la comprobación, en una parte de la realidad, de una o varias consecuencias verificables deducidas de la hipótesis general de la investigación, es aquí donde los datos analizados y cuantificados por las encuestas, nos dieron la

pautas para conocer las necesidades de los maestros del colegio “República de Canadá”. Las características que se adoptaron fueron los procedimientos propios del método estadístico para la comprobación de los datos recopilados en las encuestas.

2.5 Técnicas e Instrumentos de la investigación

2.5.1 Técnicas de investigación.

Las técnicas constituyen el conjunto de mecanismos, medios o recursos dirigidos a recolectar, conservar, analizar y transmitir los datos de los fenómenos sobre los cuales se investiga. Por consiguiente, las técnicas son procedimientos o recursos fundamentales de recolección de información, de los que se vale el investigador para acercarse a los hechos y acceder a su conocimiento. Entre las técnicas de investigación de campo dirigidas a recoger información primaria para nuestra investigación optamos por la encuesta, la entrevista y la observación.

2.5.2 Instrumentos de investigación

Los instrumentos que se utilizaron en esta investigación de campo fueron: encuesta a docentes, la misma que se conformó por preguntas de fácil respuesta con el fin de llegar a obtener la información requerida. Esta encuesta se aplicó a los docentes del bachillerato del colegio “República de Canadá”, la que estaba destinada a obtener datos de los docentes cuyas opiniones impersonales interesan para la consecución de los objetivos de esta investigación; para ello, a diferencia de la entrevista, se utiliza un listado de preguntas escritas que se entregaron a los docentes, a fin de que las contesten igualmente por escrito. Es impersonal porque el cuestionario no lleva el nombre ni otra identificación de la persona que la respondió, se realizó entrevista a los directivos y docentes del plantel, con la intención de obtener información que nos fue válida para su posterior análisis.

2.6 Procedimientos de la investigación

La importancia de esta investigación tiene sus inicios en el diagnóstico que se obtuvo al verificar cuáles son las capacitaciones y el uso de metodologías de los docentes que las utilizan en el proceso de enseñanza- aprendizaje del colegio

“República de Canadá”, este proyecto establece los elementos básicos o procedimientos para llegar a la solución del problema como: definir el tema de la investigación, planteamiento del problema, establecer la situación actual, formulación del problema, objetivos de la investigación, los propósitos de la investigación, justificación e importancia, los motivos que impulsaron la investigación, quienes son los beneficiarios, el marco de referencia donde indicamos los antecedentes del problema planteado y que información existe al respecto y las referencias bibliográficas, las fuentes de investigación, todos estos elementos conformaron el proceso investigativo.

Tomamos como referencia haber realizado el diagnóstico de la institución, para ello se contó con la autorización de los directivos, que estuvieron complacido con la propuesta, se realizaron reuniones previa a la aplicación de una encuesta con preguntas relacionadas al ámbito educativo como: su preparación como docente, años de docencia, cursos o seminarios en los que ha participado, entre otras alternativas, al aplicar las encuestas se procuró obtener información relevante, fidedigna e imparcial, como lo define la investigación documental. Recopilados los datos para su análisis se valió de los métodos estadístico y deductivo, los cuales ayudaron a desarrollar en forma cualitativa y cuantitativa los resultados de la investigación.

La recolección de datos tuvo como propósito la comprobación de la realidad, de una o varias alternativas como causas del problema de investigación. Se analizaron de manera lógica los detalles de esta problemática, cuyos resultados dieron a conocer la necesidad que tienen los docentes del colegio “República de Canadá”; en actualizarse constantemente y de modificar prácticas que se han mantenido por muchos años, que no han propiciado un mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, requiriendo de innovación y de preparación constante de maestros y directivos para propiciar aprendizajes significativos, es por ello que esta propuesta plantea la necesidad de realizar un curso de métodos y técnicas activas, que contribuya a alcanzar los objetivos y metas propuestas, sobre todo, de la formación de sus estudiantes para el trabajo y el emprendimiento.

CAPÍTULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Las estrategias de formación docente, parte inevitablemente de las necesidades que tienen los maestros en el desempeño diario de su labor educativa dentro del aula, por ello que el diagnóstico de necesidades de formación docente constituye un factor de primer orden en todo proceso formativo; este diagnóstico nos permite establecer parámetros sobre las deficiencias limitaciones y las distintas formas que emplea la concepción mediadora del aprendizaje que permite determinar las estrategias y métodos de enseñanza más adecuados que los maestros utilizan con el fin de establecer mejores elementos y correctores a la propuesta. Estas constituyen carencias en el desarrollo profesional del profesorado que varían en dependencia tanto de las exigencias sociales como de las particularidades individuales de cada docente.

El estudio de las necesidades de formación docente nos orienta en el conocimiento de aquellos aspectos del desempeño profesional en los que el profesorado presenta insuficiencias o considera relevante para acometer su labor diaria y que por tanto han de constituir centro de atención en los programas de formación. El estudio realizado permitió identificar aquellos temas que el profesorado considera valiosos para su desarrollo personal y profesional en general y, en particular, para el desarrollo de la docencia y la investigación. Por otra parte el estudio arroja información acerca de la periodicidad en la que el profesorado participa en actividades formativas y los factores que obstaculizan su participación sistemática en esas actividades, entre otros aspectos.

Se realizó la investigación a través del cuestionario, a los docentes del colegio Fiscal República del Canadá, para tal efecto se tabularon las encuestas formuladas a los docentes, obteniéndose información relevante tanto cuantitativa y cualitativa que serán de suma importancia a la hora de tomar decisiones para el curso de formación. La investigación a los docentes trajo como resultado la siguiente información.

3.1 Necesidades formativas

Tabla N°1: Tipo de institución

	Frecuencia	Porcentaje
Fiscal	14	100%
Particular	0	0%
Fisco misional	0	0%
Municipal	0	0%
No contesta	0	0%
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, año 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

Dado que el estudio se lo realizó dentro de una institución fiscal, al mostrarse en la tabla esta nos indica que el 100% de los encuestados pertenecen a este tipo de institución.

Tabla N° 2: Tipo de bachillerato

Categoría	Frecuencia	Porcentajes
Bachillerato en Ciencias	14	100%
Bachillerato Técnico		
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, año 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

Se puede determinar, que la institución educativa ofrece solo bachillerato en ciencias (100%). la comunidad educativa desarrollar las competencias referidas a las funciones para el trabajo y para tal efecto los directivos institucionales también, están gestionando los demás tipos de bachilleratos de acuerdo a las normativas vigentes del Ministerio de Educación.

Tabla N°3: Se gestiona otro tipo de bachillerato

	Frecuencia	Porcentaje
SÍ	10	71%
NO	4	29%
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

Se demuestra que las autoridades están buscando nuevas alternativas que involucran elevar la calidad educativa de la institución, para ello el 71% de los investigados conocen que los directivos institucionales si están gestionando los demás tipos de bachilleratos; mientras que el 29% restante, indica no conocer dicho enunciado.

Tabla N°4 Género de los investigados

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	2	20%
Femenino	12	80%
No contesta		
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

En la institución investigada se puede evidenciar que, el 80% de los encuestados son de sexo femenino, mientras que el 20% restante es de sexo masculino.

Tabla N°5: Estado Civil

	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	5	36%
Casado	6	43%
Viudo	0	0%
Divorciado	1	7%
No contesta	2	14%
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

En relación al estado civil de ellos, el 43% mencionó que es casado, el 36% indica que se encuentra soltero, un 7% divorciado, y un 14% no contestó.

Tabla N°6: Edad

	Frecuencia	Porcentaje
De 20 - 30 años	0	0%
De 31 - 40 años	3	21%
De 41 - 50 años	3	21%
De 51 - 60 años	6	44%
De 61 - 70 años	0	0%
Más de 71 años	2	14%
No Contesta	0	0%
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

En relación a la edad de las personas que fueron investigadas, el 21% de ellos, tienen una edad entre 31 – 40 años, y otro 21% tienen una edad entre los 41 – 50 años. A su vez el 44% de los encuestados oscilan entre los 51 y 60 años de edad, y un 14%, está entre los 71 años en adelante.

3.2 Análisis de la formación.

Tabla N°7: Cargo que desempeña

	Frecuencia	Porcentaje
Docente	11	79%
Técnico docente	0	
Docente con funciones administrativas	3	21%
No contesta	0	
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

El 70% de los investigados, ocupan un cargo docente, mientras que un 30% tienen un cargo de docente con funciones administrativas. Además es de notar que los docentes tienen una edad entre 41 y 50 años, los que tienen funciones administrativas tienen una edad entre 31 y 40 años.

Tabla N°8: Tipo de relación laboral

	Frecuencia	Porcentaje
Contratación indefinida	0	
Nombramiento	9	64%
Contratación ocasional	5	36%
Reemplazo	0	
No contesta	0	
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

En función al tipo de relación laboral que mantiene el investigado, el 50% de ellos tiene nombramiento, mientras que el 50% restante tiene contratación ocasional.

Tabla N° 9: Tiempo de dedicación

	Frecuencia	Porcentaje
Tiempo completo	14	100%
Medio Tiempo		
Por horas		
No contesta		
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo.

El docente debe prepararse constantemente para mejorar su estilo de enseñanza, apropiarse de la didáctica del saber, a través del dominio de estrategias metodológicas adecuadas que permitan una buena operatividad de la clase. El tiempo que dedican los docentes del colegio a su labor diaria es del 100%, labor que unida a la preparación y conocimientos de nuevas estrategias, fortalecen y expanden su accionar con espíritu de servicio a toda la comunidad educativa.

Tabla N°10: Nivel de formación académica que posee

	Género			
	Femenino		Masculino	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato				
Nivel técnico o tecnológico superior				
Lic., Ing. Eco, Arq., etc. (3er nivel)	12	1,0	2	100%
Especialista (4to nivel)				
Maestría (4° nivel)				
PHD (4° nivel)				
Otro Nivel				
No contesta				
Total	12	1,0	2	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

El análisis de los datos aquí expuestos, nos muestran que no existen ningún maestro con título de bachiller que este desempeñando la función de docente, tenemos un 100% que representa a un nivel técnico superior, esto permitió conocer aspectos por el cual los maestros necesitan de una constante innovación pedagógica

3.2.1 La persona en el contexto formativo.

Tabla N° 11: Su titulación tiene relación con: Ámbito Educativo

	Frecuencia	Porcentaje
Licenciado en educación (diferentes menciones)	9	50%
Doctor en Educación	1	10%
Psicólogo educativo	1	10%
Psicopedagogo		
Otra Ámbito	1	10%
No contesta	2	20%
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, 2013

Elaborado: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

El 100% de los encuestados tienen un título de tercer nivel. Por otro lado el 60% de ellos mencionan que su título de pregrado tiene relación con una licenciatura en educación, un 10% tiene relación con un Doctorado en educación, un 10% con psicología educativa, y finalmente un 20% no contesta.

Tabla N°12: Total de horas en actualización

	Frecuencia	Porcentaje
0-25 horas		
26-50 horas		
51-75 horas	2	14%
76- 100 horas	2	14%
Más de 100 horas	7	51%
No contesta	3	21%
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

Los docentes del colegio fiscal han realizados cursos de actualización pedagógica que el ministerio promociona, con un mínimo de 2 cursos y un máximo de 7 cursos. En relación al número de horas, el 51% de los investigados, han recibido más de 100 horas en capacitación, un 14% entre 76 horas y menos de 75 horas y un 21% no contesta.

Tabla N°13: ¿Quién auspicio el/los cursos?:

	Frecuencia	Porcentaje
Gobierno	10	72%
De la institución donde labora		
Beca		
Por cuenta propia	2	14%
Otro auspicio		
No contesta	2	14%
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, año 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

El promedio de los docentes que realizaron su último curso y con un determinado auspicio a la fecha de la investigación representan, el 72%, todos lo realizaron gracias al gobierno, un 14% por cuenta propia, y un 14% no contestó, dando a entender que en parte se han preparado pero son cursos esporádicos que no viabilizan la calidad formativa que cada docente debe tener.

Tabla N°14: Cómo le gustaría recibir la capacitación

	Frecuencia	Porcentaje
Presencial	7	50%
Semipresencial	3	21%
A distancia	3	21%
Virtual-Internet	1	7%
Presencial y Semipresencial		
Semipresencial y Distancia		
Distancia y Virtual		
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, año 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

Se puede apreciar que un 50% de los encuestados le gustaría recibir las capacitaciones de forma presencial, y un porcentaje de 21%, quiere en forma semi presencial, a distancia también 21%, de ellos el 7% les gustaría recibirla de manera virtual.

Tabla N° 15: En que temática le gustaría capacitarse

	Frecuencia	Porcentaje
*Pedagogía Educativa	3	21%
*Teoría del Aprendizaje	1	7%
*Valores y educación		
*Gerencia/gestión educativa		
*Psicopedagogía		
*Métodos de recursos didácticos	6	43%
*Diseño y planificación curricular	1	7%
*Evaluación del aprendizaje		
*Políticas educativas para la administración.		
*Formación en temas de mi especialidad	2	14%
*Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.	1	7%
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, año 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

El 43% del personal encuestado, desea capacitarse en métodos y recursos didácticos con visión hacia un mejor desempeño profesional dentro del aula, el 21% expresa que la pedagogía educativa es la mejor opción y en temas de su especialidad 14%, un 7% en nuevas tecnologías aplicadas a la educación, otro 7% en diseño y planificación curricular y 7% en teorías del aprendizajes, todos en relación para alcanzar los estándares de calidad educativa, que aseguren que los estudiantes logren los aprendizajes deseados. Esta encuesta es muy importante para nuestra propuesta

Tabla N°16: Motivos de las capacitaciones

	Frecuencia	Porcentaje
Aparición de nuevas tecnologías	4	29%
Falta de cualificación profesional	1	7%
Necesidades de capacitación continua y permanente	6	43%
Actualización de leyes y reglamentos	1	7%
Requerimientos personales	1	7%
No contesta	1	7%
total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, año 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

En relación a los motivos por los que se imparten los cursos, un 43% opinaron que es necesario capacitarse continuamente porque existen falencias en los docentes para aplicar métodos apropiados en la enseñanza- aprendizajes en sus alumnos, un 29% expresa que se deben a la aparición de nuevas tecnologías que a diaria surgen en el mundo globalizado, un 7 % por requerimientos personales, otro 7% por el desconocimiento de leyes y reglamentos educativo, al igual que el 7% mencionaron por falta de cualificación profesional..

Tabla N° 17: Motivos para asistir a cursos/capacitaciones

	Frecuencia	Porcentaje
La relación del cursos con la actividad docente	6	43%
El prestigio del ponente	2	14%
Obligatoriedad de asistencia		
Favorece mi ascenso profesional	2	14%
La facilidad de horarios		
Lugar donde se realiza el evento		
Me gusta capacitarme	4	29%
no contesta		
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, año 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

La necesidad de capacitación surge cuando hay diferencia entre lo que una persona debería saber para desempeñar una tarea, y lo que sabe realmente. Estas diferencias suelen ser descubiertas al hacer evaluaciones de desempeño, o descripciones de perfil de puesto. Un 43% de los docentes asisten a las capacitaciones, por que estas se relacionan con la actividad docente, otros por qué le gusta capacitarse 29%, por el prestigio del ponente 14%, y un 14% porque es necesario para su ascenso profesional. Como docentes debemos de innovar cada día nuestros conocimientos para encaminar nuestra labor hacia los estándares que la educación actual exige.

Tabla N° 18: Optaría por una titulación de cuarto nivel

	Frecuencia	Porcentaje
Si	13	87%
No		
No contesta	1	13%
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, año 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo.

Los docentes del colegio expresan que tienen toda la intención de seguir una titulación superior en este caso un título de cuarto nivel, que mejore sus oportunidades de

trabajo y de superación personal, para cumplir con las nuevas exigencias de calidad que el Ministerio solicita a todos los maestros fiscales. El 87% responde afirmativamente

Tabla N° 19: Obstáculos para capacitarse

	Frecuencia	Porcentaje
Falta de tiempo	4	29%
Altos costos de los cursos o capacitaciones	2	14%
Falta de información	3	21%
Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución	4	29%
Falta de temas acordes con su preferencia		
No es de su interés la capacitación profesional	1	7%
Aparición de nuevas tecnologías		
Falta de cualificación profesional		
Necesidades de capacitación continua y permanente		
Actualización de leyes y reglamentos		
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, año 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

Los obstáculos frecuentes para la falta de capacitación están en la falta de tiempo con un 29%, seguido de la falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución con otro 29%, el 21% es por la poca información que reciben, y un 14% representa a los altos costos de los cursos o capacitación.

Tabla N° 20: En que le gustaría capacitarse

	Frecuencia	Porcentaje
Maestría	13	93%
PhD	1	7%
No contesta		
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, año 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

La formación de profesionales en diversas áreas del conocimiento, permite acrecentar los fundamentos pedagógicos que contribuyen a optimizar la actividad docente y a mejorar la calidad de enseñanza. Los maestros de la institución en un 93%, les agrada

acceder a un título de cuarto nivel representado en Maestría y un 7%, opta por un título de PhD.

3.2.2 La organización y la formación.

Tabla N° 21: La institución ha propiciado cursos en los dos últimos años

	Frecuencia	Porcentaje
Si	6	43%
No	5	36%
No contesta	3	21%
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, año 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo.

La capacitación es necesaria para ser eficaz, requiere del compromiso de todas las partes que participan. Esta implica desarrollo y la obtención de elementos que pueden utilizarse para mejorar el rendimiento de una institución y por lógica, de los docentes en el ámbito educativo. Existe unanimidad en pensar que es importante capacitarse, el 43% de maestros del colegio así lo expresan, capacitarse permitirá la formación integral del profesional, pero un 36% indican que la institución no auspicia curso de formación para los docentes.

Tabla N° 22: La institución tiene propuesta de capacitación.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	5	36%
No	4	28%
No contesta	5	36%
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, año 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo.

La institución donde laboran los entrevistados si tiene propuesta de curso para capacitar en un 36%, de ellos son los curso del Ministerio de Educación propone a los docentes, pero otro 64% no responde por que no tienen conocimiento de estas

propuesta dando la oportunidad para que esta iniciativa, tenga acogida en la institución.

Tabla N° 23: En qué áreas de conocimiento realizan los cursos

	Frecuencia	Porcentaje
Áreas de conocimiento		
Necesidades de actualización curricular	3	20%
Leyes y reglamentos	3	30%
Asignaturas que usted imparte		
Reforma curricular		50%
Planificación y programación curricular	8	
Otros		
No contesta		
TOTAL	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, año 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo.

La necesidad de modificar prácticas que se han mantenido por muchos años y que no han propiciado un mejoramiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje, requiere aprovechar la propuesta que se está planteando en el Colegio República del Canadá, Un curso de metodologías, para generar modificaciones en la labor educativa de cada docente, en beneficio de la comunidad educativa, por ello la falta de información o desconocimiento genera que los docentes no sepan las áreas de capacitación, las áreas de conocimiento para las capacitaciones, el 50% representan a otros (Plan de Mejora, estructura del PEI y Manual de Convivencia) el 30% a leyes y reglamentos, y el 20% a Necesidades de actualización curricular.

Tabla N° 24: Los directivos promueven cursos de formación

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre		
Casi siempre	3	21%
A veces	5	36%
Rara vez	5	36%
Nunca	1	7%
No contesta		
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo.

Los directivos de una institución siempre tienen que velar por el adelanto y mejora de la institución a su cargo, pues de las decisiones y del apoyo que brindan a sus subordinados, será el éxito o fracaso de la propuesta educativa que desarrolla el plantel, en el colegio República del Canadá, el 57%, de los encuestados expresan que las autoridades promueven la formación permanente, el 36% rara vez y un 7% que no lo permiten.

3.2.3 La tarea educativa.

Tabla N° 25: Las materias que imparte tiene relación con su formación

	Frecuencia	Porcentaje
Si	14	100%
No		
No contesta		
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá
Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

Las materias que imparten tienen el 100% de relación con la formación del docente. Es necesario pues de ellos depende que los estudiantes logren los conocimientos que les serán útiles a la hora de realizar sus prácticas.

Tabla N° 26: Años que imparte clase

	Frecuencia	Porcentaje
Primero, Segundo y Tercer año	8	57%
Primero y tercero		
Segundo y Tercero	2	14%
Primero	1	7%
Segundo	1	7%
Tercero	2	14%
No contesta		
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, año 2013
Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

Los docentes imparten las asignaturas en los tres niveles de bachillerato, algunos maestros lo hacen en primero, segundo y tercer año y esto representa el 57%, hay un segundo grupo de maestros que imparten clases en segundo y tercer año y alcanzan

el 14%, el tercer grupo en segundo y tercero de bachillerato con un 14%, otro porcentaje que representa el 13% imparte clase en paralelo distinto.

3.3 Los cursos de formación

Tabla N° 27: Cursos realizados

	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5	9	64%
De 6 a 10	3	21%
De 11 a 15		
De 16 a 20		
De 26 a 30		
De 31 a 35		
De 36 a 40		
De 41 a 45		
De 46 a 50		
Más de 51		
no contesta	2	14%
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, año 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo.

El 64% de los docentes han asistido de 1 a 5 cursos en los dos últimos años, dando a entender que es necesario que en los actuales momentos se capaciten a los docentes del colegio, el 21% ha realizado cursos en los últimos 6 a 10 años, determinando así el diseño de un curso de formación para los docentes del colegio y otro porcentaje que representa al 14% no contesta.

Tabla N° 28: Números de horas asistidos en los seminarios

	Frecuencia	Porcentaje
0-25 horas		
26-50 horas		
51-75 horas	3	21%
76- 100 horas	2	14%
Más de 100 horas	6	43%
No contesta	3	21%
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, año 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo.

El 43% de los docentes han recibido más de 100 horas de capacitación, el 21% han asistido entre 51- 75 horas, el 14% a recibido entre 76 y 100 horas. Pero los docentes están conscientes que deben capacitarse continuamente, por que ello implica actualizarse y crecer en conocimiento para beneficio personal, de los estudiantes y de la institución.

Tabla N° 29: Tiempo en que realizó su último seminario.

	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5 meses	2	14%
De 6 a 10 mese	4	29%
De 11 a 15 meses	2	14%
De 16 a 20 meses		
De 21 a 24 meses		
Más de 25 mese	4	29%
No contesta	2	14%
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá, año 2013

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo.

Las capacitaciones las han realizados hace más de 25 meses, los maestros que se actualizaron es este tiempo suman un 29%, y otro similar porcentaje lo realizaron hace 6 a 10 meses la capacitación, hay un número menor de 1 a 5 meses y de 11 a 15 que han recibido una capacitación que representa 28%, parámetros que nos indican la necesidad de mantener actualizados a los maestros de la institución.

Tabla N° 30: Auspicio de los cursos de capacitación.

	Frecuencia	Porcentaje
Gobierno	10	70%
De la institución donde labora		
Beca		
Por cuenta propia	2	15%
Otro auspicio		
No contesta	2	15%
Total	14	100%

Fuente: Colegio Fiscal República de Canadá

Elaboración: Cercado Chóez Ignacio Carmelo.

Los docentes han asistido a los cursos de capacitación con auspicio del gobierno en un 70%, el 15% ha asistido por cuenta propia, y otro 15% no contesta. La importancia de entender la formación docente como un proceso educativo permanente dirigido a la mejora profesional, sustentado en las necesidades de los docentes donde la participación y la reflexión sobre el desempeño resultan herramientas esenciales para el proceso de desarrollo profesional. Es destacado por Sánchez (2001) cuando al referirse al desarrollo profesional lo caracteriza como “un proceso continuo, basado en la mejora profesional y apoyado en las necesidades prácticas de los docentes, que se desarrollan mediante la participación y que constituye un proceso de construcción profesional mediante el cual los docentes desarrollan estrategias cognitivas y metacognitivas que le permiten valorar su trabajo profesional”.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Las necesidades de formación, deben ser identificadas claramente antes de iniciar un programa o proyecto, para ello podemos utilizar diferentes criterios y establecer estas necesidades.

Para llevar a cabo este análisis se permitió identificar aquellos temas que el profesorado considera valiosos para su desarrollo personal y profesional en general y, para el desarrollo de la docencia y la investigación. En este caso, se verifico datos de la institución a la cual va dirigida la investigación, tipo de institución y bachillerato que oferta. La institución es fiscal representada por el colegio técnico “República del Canadá”, del cantón Pedro Carbo, parroquia Sabanilla donde se realizaron preguntas de tipo cuantitativo y cualitativo a los docentes.

Se diagnosticó el tipo de bachillerato ofertado es 100% Técnico lo que permite a la comunidad educativa desarrollar competencias referidas a las funciones del colegio, se indago además el estado civil de los docentes, su promedio de edad, cargo que desempeñan dentro del plantel y el nivel de formación académica de cada docente. Esta información permitió hacer un primer análisis de la problemática que involucran a los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje y conocer aún más el entorno donde se presentará la propuesta

Formación docente

En cuanto a la formación docente, aquí se dan a conocer datos referentes a sus dimensiones de tipo cuantitativo (edad, número de cursos realizados, experiencia en su actual ocupación), dimensiones de carácter cualitativo (profesión, estudios finalizados, tipo de contrato), así como de establecer diversas categorías en las que agrupar las respuestas posibles.

El estado civil de los encuestados en un 43% es casado, el 36% son solteros, también hay un 7% de divorciados. Al asumir retos los docentes deben tener la voluntad y determinación de comprometerse con el proceso educativo. La edad de los docentes está comprendida entre 51- 60 años, en gran porcentaje 44%, así como el 21% se ubica entre 41-50 años, otro 21% entre 30 -41 años de edad y 14% más de 71 años,

permitiéndonos indagar que la edad es otro factor que puede influir en el proceso de enseñanza aprendizaje en el plantel.

El sistema educativo actual, exige una enseñanza abierta a la sociedad, a la actividad laboral, a las nuevas tecnologías; con una metodología activa y creativa, para concebir a la persona como un ser: singular, social y trascendente. Los docentes del colegio “República del Canadá”, que se dedican a la actividad específica de la docencia, representan el 79%, la parte administrativas muestra un 21%, aquí todos cumplen con su función y existe actualmente demanda de maestros por la creciente población estudiantil. Es así que los maestros con nombramiento, representan el 64%, y un 36% con contrato provisional del Ministerio de Educación.

El análisis de los datos nos muestra que no existen ningún maestro con título de bachiller que este desempeñando la función de docente, tenemos que el 100% tiene título de tercer nivel, este tipo de evaluaciones nos permitió conocer aspectos por el cual los maestros necesitan de una constante innovación pedagógica, además de saber cuál es el perfil de los docentes, desde diferentes dimensiones: edad, tipo de contrato, experiencia profesional, puesto de trabajo, etc.

La persona en el contexto formativo

Goldstein (1993) determina que “este análisis evalúa el desarrollo del empleado en su puesto de trabajo y determina qué competencias necesitan ser el foco de atención de la formación”. Del total de las personas entrevistadas, el 100% posee como nivel más alto de formación un título de licenciado, distribuido equitativamente entre los títulos de licenciados en ciencias de la educación, ingeniero y tecnólogo. El desarrollo profesional incide en el crecimiento personal del maestro y por ende beneficia a la institución y a sus estudiantes, es necesario que las instituciones apoyen a sus maestros para que estos logren alcanzar nuevas titulaciones.

Un 10% de las personas entrevistadas, están optando por una maestría con especialidad en gerencia educativa, un 60% no logra esta designación, además los docentes del colegio expresan que tienen toda la intención de seguir una titulación superior en este caso un título de cuarto nivel, que mejore sus oportunidades de trabajo y de superación personal para cumplir con los nuevos retos que demandan a

los maestros fiscales. En este sentido, Silberman (1990) señala que “la evaluación de los participantes a un programa de formación es importante debido a que ayuda a determinar el contenido de la formación, permite obtener información real desde el lugar de trabajo o de la situación personal de los participantes, permite desarrollar una relación con los participantes en la formación previamente a su implementación”.

La formación de profesionales en diversas áreas del conocimiento, permite acrecentar los fundamentos pedagógicos que contribuyen a optimizar la actividad docente y a mejorar la calidad de enseñanza. Los maestros de la institución en un 60%, desean acceder a un título de cuarto nivel y un 10%, opta por un título de PhD. La capacitación va dirigida al perfeccionamiento pedagógico y técnico de los docentes, para que éste se desempeñe eficientemente en las funciones a él asignadas, producir resultados de calidad, y calidez, prevenir y solucionar anticipadamente problemas potenciales dentro de su contexto educativo y personal. A través de la capacitación, se adecue al maestro al perfil de los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos. Para ello los docentes escogieron la forma presencial para capacitarse en un 50% y semipresencial el 21%, otro grupo se inclina a distancia y un 7% de manera virtual.

El 43% desea capacitarse en métodos y recursos didácticos, 21% en pedagogías educativas 14% en temas de sus especialidad 7% en Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Los obstáculos frecuentes para la falta de capacitación es de tiempo, así lo manifestaron el 29% de los encuestados, seguido de altos costos de las capacitaciones con un 14%, 7% se refieren a la falta de temas relacionados a su preferencia, 21% a falta de información, seguido del 43% por la falta de apoyo de las autoridades. En relación al contexto formativo podemos indicar que la necesidad de contar con docentes capacitados continuamente es vital para mejorar la calidad de la educación por ello intervenir en la preparación de los maestro resulta necesario para ejercer un proceso de cambio en la institución. Tomando esto en cuenta, vemos la necesidad que tienen los docentes de formarse permanente en diferentes ámbitos y es esto precisamente lo que se materializa en los resultados de las encuestas que se han aplicado.

La organización y la formación

Las acciones de una organización deben estar vinculadas de forma clara y explícita a las necesidades de la institución y sus beneficiarios directos e indirectos (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, trabajadores). La institución donde laboran los entrevistados ha propiciado cursos de capacitación en 43% esta, si ha contribuido para que su personal se actualice, pero son aquellos cursos que el gobierno propone a los docentes, las autoridades dan en partes facilidades para realizarlo, pero no todos han tenido la oportunidad de capacitarse un 36% detallan que las autoridades no brindan todas las facilidades del caso para acudir a los seminarios y esto incide en no contar con maestros de mejor perfil académico.

La necesidad de modificar prácticas que se han mantenido por muchos años y que no han propiciado un mejoramiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje, requiere aprovechar la propuesta que se está planteando en el colegio República de Canadá, un curso de metodologías, para generar modificaciones en la labor educativa de cada docente, en beneficio de la comunidad educativa por ello la falta de información o desconocimiento genera que los docentes no conozcan las áreas de capacitación

Los directivos siempre tienen que velar por el adelanto y mejora de la institución a su cargo, pues de las decisiones y del apoyo que brinden a sus subordinados, será el éxito o fracaso de la propuesta educativa que brinda el plantel, en el caso del colegio República del Canadá, el 57%, de los encuestados expresan que las autoridades promueven la formación permanente, el 36% rara vez 7% coinciden que no lo permiten.

Originariamente, el análisis organizacional tal y como era conceptualizado por McGehee y Thayer (1961), se centraba en factores que proporcionaban información sobre dónde y cuándo podía utilizarse la formación. Este análisis se relacionaba con los “objetivos, recursos y asignación de tales recursos” de la organización. Se trata, por tanto, de evaluar cómo está funcionando la organización (p.25-26), más recientemente, Goldstein (1991) expresa que se debe enfocar y en “identificar quién debe ser formado y qué tipo de formación se necesita”.

Tarea educativa

La educación tiene por objeto promover el aprendizaje, experimentado por el alumno o el estudiante en la adquisición efectiva de valores, normas, conocimientos y aptitudes nuevas. En consecuencia, es un rasgo básico de la educación de calidad debe ser su función del aprendizaje; la educación está presente en todos los ámbitos de la vida social, es una herramienta y un factor de influencia determinante, es una opción única para la resolución de las distintas situaciones problemáticas que se presentan en la cotidianidad del quehacer educativo y social. Fraga (1997) considera que la tarea docente "es una actividad orientada durante el desarrollo de la clase, dirigida a crear situaciones de aprendizaje. Una situación de aprendizaje es una condición que provoca el profesor, el texto de estudio, los medios tecnológicos o el propio proceso del trabajo profesional, para motivar la actividad del estudiante en función del logro del objetivo formativo." (p.23)

En la institución evaluada el 100% de las materias que se imparten tienen relación con la formación del docente, es necesario pues de ellos depende que los estudiantes logren los conocimientos que le serán útiles a la hora de realizar sus prácticas. Las asignaturas se imparten en los tres niveles de bachillerato, en primero, segundo y tercer año y esto representa el 57%, hay un segundo grupo de maestros que solo imparten clases en segundo y tercer año y alcanzan el 14%, otro grupo imparte clase en primero y segundo año representado en 14% restantes.

Los cursos de formación

Con relación a los cursos asistidos el 64% de los docentes han realizado entre 1 a 5 cursos en los dos últimos años, se debe considerar además en relación a los cursos las horas de capacitación de cada docente, el 43% han recibido más de 100 horas de capacitación durante todo este tiempo, el 21% más de 51 a 75 horas y el 14% de 76 a 100 horas. Pero los docentes están conscientes que deben capacitarse continuamente, por que ello implica actualizarse y crecer en conocimiento para beneficio personal de los estudiantes y de la institución.

De hecho las capacitaciones las han realizados hace 6 y 10 meses, los maestros que se actualizaron es este tiempo suman un 29%, otro porcentaje representado en el 29% lo han realizado hace 25 meses, y de 1 a 5 meses un 14%, parámetros que nos

indican la necesidad de mantener actualizados a los maestros de la institución. En su mayor parte las capacitaciones fueron con auspicio del gobierno en un 70%, el 15% se ha preparado por cuenta propia y el otro 15% por iniciativa de la institución donde laboran.

La importancia de entender la formación docente como un proceso educativo permanente, dirigido a la mejora profesional, sustentado en las necesidades de los docentes y en el que la participación y la reflexión sobre el desempeño resultan herramientas esenciales en el proceso de desarrollo profesional, es destacado por Sánchez (2001) cuando al referirse al desarrollo profesional lo caracteriza como “un proceso continuo, basado en la mejora profesional y apoyado en las necesidades prácticas de los docentes, que se desarrolla mediante la participación y que constituye un proceso de construcción profesional mediante el cual los docentes desarrollan estrategias cognitivas y metacognitivas que le permiten valorar su trabajo profesional”.

Identificadas las necesidades de formación de los docentes del colegio República del Canadá, resulta indispensable que todos los docentes se actualicen, de hecho la franja de edad, cambio de horario de trabajo, el factor económico, y la poca cobertura gubernamental para realizar cursos, son circunstancias que han impedido la actualización profesional, pero la iniciativa de esta propuesta permite establecer compromisos para la participación activa en la realización del curso de formación, que se estable a partir del enfoque de las encuestas aplicadas a los docentes y en ellas podemos indicar como: predisposición al cambio, conocer nuevas metodologías, calidad educativa, contacto con el alumnado, identificar puntos de interés del estudiante, técnicas de estructuración de la clase, necesidad de combinar ejercicios y teoría, aplicación de las nuevas tecnologías, procesos de evaluación y superación profesional.

Esta propuesta de formación tiene como intención corregir una situación presente, o bien prevenir que exista algún problema en el futuro en la institución, es así, que uno de los aspectos más decisivos para que el programas de formación tenga éxito reside en haber realizado un análisis de necesidades a todos los niveles mencionados. Asimismo, se implicó al mayor número de personas posibles en el proceso de detección de necesidades.

Según Peiró (1997), para que la formación continua sea un medio eficaz y para alcanzar esos objetivos, “debe responder a necesidades reales, debe considerar los

componentes del diseño de los programas y las aportaciones científicas y técnicas realizadas por la investigación a este respecto; debe considerar la naturaleza cada vez más cambiante de las competencias que se han de aprender y la rapidez creciente en el ritmo en que han de ser aprendidas y se ha de realizar una rigurosa evaluación de la eficacia de los programas de formación y entrenamiento” (p.114)

**CAPÍTULO 4: PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS
DE APRENDIZAJE – ENSEÑANZA, PARA DOCENTES Y
DIRECTIVOS DEL COLEGIO REPÚBLICA DE CANADÁ.**

4.1 Tema

Programa de Capacitación en Estrategias y Técnicas de aprendizaje – enseñar para docentes y directivos del Colegio República de Canadá.

4.2 Modalidad de estudio.

Presencial en el aula

4.3 INTRODUCCIÓN

La necesidad de formación de los docentes en el ámbito de las técnicas y estrategias de aprendizajes continuos es uno de los rasgos que definen la cultura del aprendizaje de la institución República del Canadá. Una institución así caracterizada solicita, entre otras cosas construir un nuevo concepto en torno a la capacitación y la formación permanente. Esta capacitación no solo debe contemplar el acceso a nuevos conocimientos y conceptos, sino también posibilitar a los docentes la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas.

Esta propuesta nace de los resultados obtenidos en la investigación dentro del colegio República de Canadá, cobra vital importancia la capacitación permanente a los docentes y directivos pues demuestra en ellos, la búsqueda de mejorar su desempeño laboral con nuevas metodología de enseñanza como: técnicas motivacionales, estilos de aprendizajes, estrategias para aprender, diferencias individuales y habilidades y destrezas de estudiantes y docentes para el aprendizaje, que ayudarán para el aprendizaje formativo, se explica y se propone orientaciones científicas para los problemas didácticos y el cambio docente, en la educación del alumnos la formación pedagógica aplicada por el profesor orientada en última instancia a la mejora social. Facilitará el quehacer del docente, al responder a lo que la comunicación didáctica y la cultura profesional demandan; siendo de vital importancia que los docentes acojan estas alternativas que tiene el curso, pues les guiará a tener mejor dominio de sus estudiantes en el salón de clase y por ende contribuir al crecimiento profesional del docente.

4.4 Objetivos del curso.

Capacitar a los docentes del colegio República del Canadá, en la aplicación de estrategias y técnicas de aprendizaje en el aula de clase.

Conocer metodologías esenciales para el desarrollo de las actividades docentes a través de las técnicas y estrategias de aprendizaje que serán fundamentales en el desarrollo de la clase.

Sensibilizar a los docentes en la aplicación de técnicas y estrategias de aprendizaje, como medio eficaz para el proceso de inter-aprendizaje en los estudiantes.

4.5 Dirigido a:

A 10 docentes de Bachillerato y directivos del Colegio República de Canadá

4.6 Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios

Predisposición a trabajar con colegas docentes para aprender las diferentes técnicas de trabajo.

4.7 Instructor.

El instructor es una persona de amplio experiencia en dar curso para docentes, el dará las instrucciones de cómo llevar las actividades y en qué momento utilizar los recursos didácticos: audiovisuales, lecturas, debates, foros, etc.

Descripción del Currículo Vitae del tutor que dictará el curso

Mg: Johnny M. Mero Chancay

Estudios superiores: Unidad de Postgrado, investigación y Desarrollo de la Universidad de Guayaquil, Títulos obtenidos, **Magister en Docencia y Gerencia en Educación Superior, Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialización Educación Primaria y Profesor de Educación Primaria conferido por la Universidad de Guayaquil.**

Estudios secundarios: Instituto Normal Superior N° 27, 23 de Octubre de Montecristi Manabí, Profesor de Educación Primaria y Bachiller en Ciencias de la Educación, conferidos por el "Normal superior 23 de Octubre" de Montecristi- Manabí. La educación primaria lo realizó en la Escuela de niños Sucre N° 73 de Montecristi.

Experiencia Laboral: Director-profesor en la Escuela de Educación Básica “Bartolomé de las Casas”, del Cantón Jama provincia de Manabí, durante 10 años, profesor de la Escuela “Mariscal Sucre” de Isidro Ayora y actualmente Director de la Escuela de Educación Básica “Mariscal Sucre” del mismo cantón. Ha dictado seminarios a docentes de instituciones del cantón y cuenta con 26 años de experiencia en la docencia.

Recursos didácticos.

El material utilizado estará previamente autorizado por el tutor, para cada sesión se utilizará, papelotes, C.D. con instrucciones, presentación de diapositivas, proyector y ordenador, marcadores.

Docentes

Instrumento de apoyo para los docentes que reciben el curso. En este los docentes encontraran diversas sesiones y actividades que lo llevaran a analizar y reflexionar acerca de su práctica docente, comprender nuevas concepciones metodológicas y descubrir cómo aplicarlas en el aula.

Tiempo

Este curso tiene una duración de 60 horas, repartidas en cuatro sesiones, cada una de 15 horas comprendidas en 6 días lunes y miércoles. Adicionalmente el docente trabajará en la institución educativa donde realizará tareas y trabajos de aplicación.

4.8 Metodología.

UNIDAD	Horas programadas	Sesiones	Días
COMUNIDAD DE APRENDIZAJE	15 horas	6	6 días
MOTIVACIÓN	15 horas	6	6 días
EL APRENDIZAJE	15 horas	6	6 días
LA METACOGNICIÓN	15 horas	6	6 días

La dinámica de este curso, parte del conocimiento y concepciones personales de los participantes sobre metodologías y técnicas de aprendizaje activas, que utilizan en su

desempeño diario como docentes abordar esta temática para visualizar la implementación de acciones y atención en el aula.

La metodología de este curso es de aprendizaje activo y participativo, donde se propicia las lluvias de ideas, los diálogos entre tutor y docentes, las dinámicas, talleres pedagógicos, trabajo en equipo, exposiciones participativas, plenarias, video-Foros

Breve descripción del curso

La propuesta va contribuir a la formación de profesionales docentes con el propósito de que desarrollen la práctica docente como una actividad social comprometida en la construcción permanente de nuevos aprendizajes. El conocimiento del sujeto en su multidimensionalidad antropológica histórica, social y cultural; represente un elemento clave para el docente, de ahí que procesos como motivación, autoestima, asertividad, aprendizaje, enseñanza, metodología y evaluación, demandan estudio y comprensión del docente de educación media, y bachillerato para el tratamiento de la integridad que amerita el ejercicio del docente en este nivel.

Así como las competencias docentes de quienes están a cargo de un grupo de alumnos de educación básica y bachillerato, podrían fundamentarse en una visión crítica-reflexiva que analice no sólo los problemas de la interacción en el aula, con algunos de sus fundamentos teórico-metodológicos y creencias implícitas sobre el ejercicio de la docencia, sino también y sobre todo, una acción transformadora de sus propias prácticas.

La propuesta se compone de diversos aspectos que se van abordando en cada uno de los capítulos planteados como:

4.9. Cronograma de actividades a desarrollar.

UNIDAD I: COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Temas	Horas programadas	Sesiones	Días
Introducción Presentación Objetivo de la unidad	3 horas	1	Lunes
Desarrollo del clima de confianza	3 horas	1	Miércoles
Confrontación de expectativas y compromisos	3 horas	1	Lunes
La leyenda de Pigmalión	3 horas	1	Miércoles
La comunicación del docentes y las expectativas a los estudiantes	3 horas	1	Lunes
Sugerencias para las prácticas pedagógicas. Evaluación	3 horas	1	Miércoles
Total	15 horas	6	6 días

UNIDAD II: MOTIVACIÓN

Temas	Horas programadas	Sesiones	Días
Objetivo. Teorías contemporáneas de la motivación.	3 horas	1	Lunes
Estrategias motivacionales en la relación maestro-alumno.	3 horas	1	Miércoles
Capacidad de motivación.	3 horas	1	Lunes
Estrategias para motivar a los estudiantes.	3 horas	1	Miércoles
Principios motivacionales y enseñanza.	3 horas	1	Lunes
Cambios evolutivos entre la motivación de los estudiantes a medida que aumenta la edad. Evaluación	3 horas	1	Miércoles
Total	15 horas	6	6 días

UNIDAD III: EL APRENDIZAJE

Temas	Horas programadas	Sesiones	Días
Objetivo de la unidad	3 horas	1	Lunes
El arte de aprender	3 horas	1	Miércoles
El aprendizaje basado en experiencias	3 horas	1	Lunes
Estilos de aprendizaje	3 horas	1	Miércoles
Características del contexto de aprendizaje	3 horas	1	Lunes
Los estilos y enfoque de aprendizaje. Evaluación	3 horas	1	Miércoles
Total	15 horas	6	6 días

UNIDAD IV: LA METACOGNICIÓN

Temas	Horas programadas	Sesiones	Días
Objetivo de la unidad	3 horas	1	Lunes
Estrategias dirigidas al profesor	3 horas	1	Miércoles
Actividades de orientación al estudiante	3 horas	1	Lunes
Aula – Mente – Social	3 horas	1	Miércoles
Metacomplejidad educativa Los elementos que la constituyen	3 horas	1	Lunes
La investigación Evaluación	3 horas	1	Miércoles
Total	15 horas	6	6 días

DESARROLLO BREVE DEL CONTENIDO

UNIDAD I

Comunidad de aprendizaje

Objetivo.

Contribuir al desarrollo del clima de confianza entre docentes y estudiantes dentro del aula.

- 1. Desarrollo del clima de confianza**
- 2. Confrontación de expectativas y compromisos**
- 3. La leyenda de Pigmalión**
- 4. La comunicación del docentes y las expectativas a los estudiantes**
- 5. Sugerencias para las prácticas pedagógicas.**

Comunidad de aprendizaje

En una comunidad, los miembros que la integran están ligados a objetivos, intereses, aspiraciones, creencias y modos de comprender y representar los hechos y realidades que comparten. Los grupos de aprendizajes trabajan con la experiencia individual y grupal, compartiendo sentimientos para lograr entenderse de mejor manera, considerando la diversidad y la tolerancia como normas básicas de desarrollo y convivencias.

Una comunidad e aprendizaje bien integrada, avanza naturalmente desde la reflexión hacia la acción: comparte, comprende, toma decisiones y realiza responsablemente su trabajo para solucionar sus problemas. Llegar a ser una comunidad de aprendizaje debe ser la meta de todo grupo de trabajo y, el facilitador del trabajo grupal, debe cultivar y promover valores como: Participación, respeto y compromiso, esto va a permitir formar una comunidad de aprendizaje mediante; Procesamiento de expectativas, temores y compromisos, efecto educativo de las expectativas, desarrollo de un clima de confianza, y, establecer un contrato psicológico que considere: aclarar

expectativas, temores y compromisos donde se establecen normas de organización y trabajo, respetando las diferencias individuales y promoviendo las semejanzas.

Desarrollo de un clima de confianza

La aspiración es crear un clima de confianza que de seguridad psicológica al individuo, es una seguridad basada en tolerancia y el respeto serio. Los participantes deberán de sentir que deben atreverse a decir algo muy personal aunque ello pueda parecer absurdo hostil o cínico, y que el grupo lo considerará como una opinión sincera de una opinión o sentimiento real. Un juego, un ejercicio puede contribuir inicialmente a liberar tensiones y a conseguir un clima propicio. Pero no cualquier juego o ejercicio es adecuado. Vale la pena destacar algunas pautas a considerar en relación con las actividades de apertura en los grupos, tales actividades deben involucrar:

Involucrar a todos los integrantes del grupo, tener carácter de novedad y acción que despierten motivación, llevar a las personas en lo posible a moverse de sus sitios y buscar a otros compañeros e invitar a los participantes a hablar de aspectos personales que no sean ni muy profundos, ni totalmente superficiales.

Contrato psicológico

El proceso más común es solicitar a todos los integrantes del grupo que escriban en una hoja de papel sus expectativas, temores y compromisos; luego se recoge y se entrega por temas: expectativas, temores y compromisos.

Confrontación de expectativas y compromisos

Una vez que el grupo exprese sus expectativas, corresponde al facilitador presentar y explicar en términos muy concretos, cuáles son sus objetivos y confrontarlos abiertamente con las expectativas del grupo. Lo predominante será de auténtica transparencia y flexibilidad para responder verdaderamente a lo que el grupo pide.

Conciencias de temores y compromisos

Muchos temores y preocupaciones pueden parecer a los ojos del facilitador como intrascendentes, sin embargo, ningún temor debe ser ignorado, muchas veces las

preocupaciones de fácil solución, mantiene al participante (estudiante) encerrado en sí mismo y alejado del grupo por medio de la fantasía. Las preocupaciones se manifiestan una a una, el facilitador dará respuestas a éstas y solucionará cuando sea posible; en caso de preocupaciones o temores para los cuales no se encuentre solución, es posible manifestarse en ese sentido.

Establecimiento de normas de organización y administración

Consiste en definir los detalles que deben ser observados de manera regular y rutinaria por todos los miembros de grupo. Esta lista varía de un grupo a otro como: Normas de relación social, trato entre los miembros, tipo de comportamiento. En general, lo que se consideraría aceptable o no en el grupo, aclaraciones pertinentes del rol, papel de los miembros, del facilitador, de las personas si es necesario distribuir funciones, lugar donde se desarrollan las actividades y aclarar aspectos relacionados con la metodología de trabajo (evaluaciones, acreditaciones, etc.)

LA LEYENDA: PIGMALIÓN, GALATEA Y AFRODITA

La idea de que lo esperado por una persona de otra, puede influir en la conducta de esta última, tiene sus raíces en una antigua leyenda.

Según la mitología griega, Pigmalión era Rey de Chipre y a su vez excelente escultor. Cuenta la leyenda que en una ocasión aprovechando su tiempo libre tomó un bloque de piedra amorfo y comenzó a esculpir la mujer de sus sueños. Poco a poco y con esfuerzo e intención manifiesta de lograr una bella dama pulió los bordes, limó imperfecciones, mejoró lo inmejorable y obtuvo lo que tanto ansiaba: la mujer de su vida, la cual nombró Galatea. Se percató que la estatua era más hermosa que todas las mujeres de la tierra y que sería imposible enamorarse de otra que no fuera su nada Galatea. Fue entonces cuando empezó a pedirles a los dioses que le dieran vida a su preciosa escultura. Afrodita al ver tanto amor, atendió sus deseos e infundió vida a Galatea. Esta leyenda de Pigmalión tiene como otras, varias versiones, pero es la descrita la más conocida y que ha inspirado en el siglo XVIII el músico francés Jean Baptiste Lully una deliciosa y muy divulgada partitura musical, así como a George Bernard Shaw, 1925, su obra Pigmalión. De ahí que con el tiempo se haya conocido como efecto Pigmalión al proceso por el cual las creencias de una persona afectan

de tal manera su conducta que ésta, influye y determina en gran medida en otro una respuesta que confirman esas expectativas. Darley y Fazio nos describen paso a paso el modo en que las expectativas condicionan y pueden determinar las relaciones interpersonales profesor estudiante. El profesor crea expectativas de los estudiantes basándose en las características de éstos, su historial, sus resultados, su conducta, e incluso su físico, etc.

Esas expectativas determinan la conducta del profesor hacia el estudiante. El estudiante interpreta la conducta del profesor y entiende que esta es provocada por algo duradero en su propia persona y seguirá esperando del profesor el mismo trato. El estudiante responde a la pregunta del profesor confirmando las expectativas de éste. El profesor interpreta las respuestas del estudiante y tiende hacerlo buscando la confirmación de las ideas que ya tiene, atribuyendo las conductas que están de acuerdo con esas ideas a las características del estudiante, y las conductas que las contradicen a factores causales. Finalmente el estudiante, en la medida en que acomoda su conducta a las expectativas del profesor, cambia el concepto que tiene de sí mismo. Si las expectativas del profesor son positivas y altas, sin duda que las mismas influirán favorablemente en el rendimiento del estudiante. De no ser así, la institución a la que se expone al estudiante, pone en riesgo su aprovechamiento inmediato y lo que es más importante, la formación de su personalidad.

La comunicación del docentes y las expectativas a los estudiantes

Se recuerdan siempre y los llaman siempre por sus nombres, hacen frecuente contacto visual con ellos, les ponen atención a sus comentarios y respuestas, no los interrumpen en sus exposiciones, le dan el tiempo necesario para que respondan a sus preguntas, elogian sus planteamientos y respuestas, los retroalimentan en tiempo con exactitud y precisión, prefieren que ocupen asientos cerca del lugar del profesor y les solicitan colaboración en actividades extras.

Sugerencias para las prácticas pedagógicas

Observar a los estudiantes en las actividades que realizan, con discreción y efecto. Escucharlos prestarles atención en todo momento en que directo o indirectamente lo reclamen, conversar con ellos sobre diferentes temas, darles tiempo para participar en sus juegos, actividades y pláticas como uno más del grupo.

Conocerlos cada vez más y mejor, descubrir poco a poco sus gustos, talentos, inclinaciones y sus modos de reaccionar ante diversas situaciones, tener expectativas altas con cada uno de ellos, una actitud positiva y alentadora para darle la oportunidad de ser positivos.

Principios de formación del modelo educativo siglo XXI

Aprender a Conocer. Ante el avance del conocimiento y las nuevas modalidades de actividad económica y social, es necesario conciliar una formación general con la posibilidad de ahondar en un campo específico del conocimiento, bajo una perspectiva de aprendizaje permanente durante toda la vida.

Fundamentos:

Aprender a Hacer. Implica la adquisición de competencias que permitan hacer frente y resolver situaciones concretas del campo laboral.

Aprender a Ser. Involucra el desarrollo de valores y actitudes para formarse como una persona íntegra, autónoma, responsable y con principios éticos.

Aprender a Emprender. Se refiere al logro de una visión y actitud emprendedora que conduzca a la generación de nuevas opciones empresariales.

Aprender a Convivir. Requiere la habilidad para el establecimiento efectivo de relaciones interpersonales, de tolerancia y respeto en el contexto laboral, social e intercultural de un mundo globalizado.

Taller grupal: Discutir en grupo la nueva concepción de la metodología del aprendizaje. Buscar respuestas argumentados al siguiente planteamiento:

Es muy difícil ayudar a las/los estudiantes y construir competencias si él o la maestra no tiene todavía la nueva mentalidad metodológica y sigue aferrado al viejo paradigma mecanicista y positivista.

Luego en plenaria hacer nuestras exposiciones, de cada uno de los grupos

Unidad II

Motivación

Objetivo.

Reflexionar sobre los modelos pedagógicos que se aplican en el aula y la motivación del docente para el aprendizaje del estudiante.

1. Teorías contemporáneas de la motivación
2. Estrategias motivacionales en la relación maestro-alumno
3. Capacidad de motivación
4. Estrategias para motivar a los estudiantes
5. Principios motivacionales y enseñanza

¿Qué es la motivación?

Motivación se define como la voluntad para hacer un gran esfuerzo por alcanzar las metas de la organización, condicionado por la capacidad del esfuerzo para satisfacer alguna necesidad personal. Cuando alguien está motivado hace un gran esfuerzo, sin embargo, es poco probable que el gran esfuerzo conduzca a un buen rendimiento escolar. Que canalice en una dirección que beneficie a la institución.

Teorías contemporáneas de la motivación

Maslow percibió las motivaciones humanas como una jerarquía de cinco necesidades, que van desde la fisiológicas básicas hasta las más grandes como la de la autorrealización. De acuerdo con Maslow se deberá motivar a los individuos para satisfacer cualquier necesidad que sea prepotente o más poderosa para ellos en un momento dado. Comenzando con las necesidades fisiológicas que son las más básicas, cada de ser satisfecha, por lo menos parcialmente, antes que el individuo desee satisfacer una necesidad del siguiente nivel más alto.

La teoría de Alderfer: El psicólogo Clayton Alderfer coincide con Maslow en que la motivación al trabajador se puede graduar de acuerdo a una jerarquía de necesidades. Sin embargo, su teoría ERG difiere en los dos puntos básicos.

Primero Aldefer separó las necesidades hacia abajo en sólo tres categorías: necesidades de existencias (las necesidades fundamentales de Maslow más factores tales como beneficios adicionales en el lugar de trabajo), necesidades de crecimiento (necesidades para la creatividad personal o influencia productiva).

Segundo y más importante, Aldefer enfatiza que cuando se frustran las necesidades básicas, regresarán las necesidades menores, incluso si ya fueron satisfechas.

La teoría de las necesidades, de McClelland: McClelland habla de tres necesidades: la realización, el poder y la afiliación. Estas se definen así:

Necesidad de realización: el afán por destacar, por realizarse de acuerdo con ciertos estándares, para alcanzar el éxito.

Necesidad de poder: El afán por lograr que los demás se comporten de una manera en que no se habrían comportado.

Necesidad de afiliación: El afán por tener relaciones interpersonales amigables y estrechas.

Hay personas que tienen un gran afán por triunfar y que están luchando por realizarse y no por las recompensas del éxito mismo, tienen el deseo de hacer algo con más calidad o eficiencia que la existente. La necesidad de poder es el afán por afectar, tener influencia y controlar a los demás. Las personas que tienen mucha necesidad de poder gozan cuando "toman el mando", luchan por ejercer influencia en los demás, prefieren encontrarse en situaciones de competencia y de lucha por posiciones y suelen preocuparse más por el prestigio y por influir en los demás que por un rendimiento efectivo.

La tercera necesidad señalada por McClelland es la de afiliación. Los investigadores no le han prestado mucha atención, pero se puede comprender como una necesidad de tipo Dale Carnegie: el afán por ser querido y aceptado por los demás. Las personas con gran interés de afiliación luchan por la amistad, prefieren situaciones donde se coopere en lugar de competir y buscan relaciones donde exista una comprensión recíproca.

La teoría de las metas: A finales de los años sesenta, Edwin Locke propuso que la intención de alcanzar una meta constituye un elemento central de la motivación para

trabajar. Es decir, las metas indican al empleado qué tiene que hacer y cuánto esfuerzo debe invertir para ello. Las evidencias respaldan, con toda claridad, que las metas son muy valiosas. Cuando factores como la capacidad y la aceptación de las metas son constantes, podemos afirmar que cuanto más difícil sea la meta, tanto mayor será el rendimiento. También es lógico suponer que es más probable que se acepten aquellas metas que son más fáciles. Sin embargo, una vez que el estudiante ha aceptado una actividad difícil, hará un gran esfuerzo mientras la alcanza, la reduce o la abandona.

La teoría del reforzamiento: La teoría del reforzamiento se coloca en el extremo contrario al de la teoría de las metas. La segunda representa una posición cognoscitiva y propone que los propósitos del individuo guían su acción. La teoría del reforzamiento representa una posición conductual y dice que el reforzamiento condiciona la conducta. Está claro que, en términos filosóficos, las dos se contraponen. Los teóricos del reforzamiento consideran que la conducta se deriva del entorno. Dicen que no es necesario preocuparse por los hechos cognoscitivos internos, pues la conducta está controlada por los reforzadores, por cualquier consecuencia que, cuando se presenta justo después de una respuesta, aumenta la probabilidad de que la conducta se repita.

Teoría de la igualdad: Según la teoría de la igualdad, se puede prever que, cuando los empleados perciben una desigualdad, tomarán una de estas seis decisiones:

La teoría de la igualdad reconoce que las personas no sólo se interesan por la cantidad absoluta de recompensas que reciben a cambio de su esfuerzo, sino también por la relación que esta cantidad guarda con la cantidad que reciben otros. Formulan juicios en cuanto a la relación entre sus procesos y sus resultados de otros. Con base en los procesos propios, como el esfuerzo, la experiencia, la escolaridad y la competencia, se comparan los resultados.

La teoría de las expectativas: En la actualidad, una de las aplicaciones de la motivación que tiene más aceptación es la teoría de las expectativas de Víctor Vroom. Aunque tiene gran cantidad de críticos, existen muchas investigaciones que respaldan la teoría. En esencia la teoría de las expectativas dice que la fuerza de una tendencia que actúa de una manera cualquiera, depende de la fuerza de las expectativas que el

acto produzca un resultado dado y del atractivo que el resultado tenga para el individuo.

Bases teóricas. Amidon y Hunter (1996) definieron la enseñanza como un proceso de interacción que implica ante todo la conversación en clase que se desarrolla entre el maestro y los alumnos. El logro, según MacClelland (1965), es enseñar a los participantes el concepto de motivación al logro y su importancia de salir airoso.

Crear las expectativas positivas fuertes sobre que el alumno puede y logrará una mayor participación hacia el rendimiento, como debe ser, ha de mostrar que el cambio que se busca está de acuerdo con las emanadas de la realidad, la propia constitución de la persona y los valores culturales, hacer que el alumno se proponga metas realistas, prácticas y específicas a partir de ese motivo para el logro. Hacer que el alumno registre un adelanto hacia las metas que se ha comprometido, proporcionar una atmosfera donde la persona se sienta honestamente aceptada y respetada.

El establecimiento de metas y la autoevaluación del progreso constituyen importantes mecanismos motivacionales, el establecimiento de metas funciona junto con las expectativas de los resultados y la autosuficiencia. La creatividad persuasiva es importante para los estudiantes porque pueden sentirse más eficaces si alguien confiable como el maestro les dice que pueden aprender de los estudiantes.

Principios de motivación del modelo de klausmeir

Para fijar y conseguir los objetivos se requiere que el aprendizaje se realice a un nivel de dificultad apropiado; el sentimiento del éxito en la tarea que se realiza aumenta la motivación para otras futuras; el sentimiento de fracaso disminuye la motivación para las tareas futuras.

Guía de instrucción: ayudar a establecer y conseguir objetivos que estén en relación con el programa educativo de la escuela. La observación e imitación de un modelo facilita la adquisición inicial de conductas sociales, tales como el autocontrol, la independencia y la persistencia. Una guía de instrucción: proporcionar modelos de la vida real y simbólica. Hablar y razonar sobre valores y las conductas sociales proporciona una base conceptual para el desarrollo de las conductas, facilitar la charla y discusión de los valores sociales.

La propia estimación: se refiere a conseguir la estimación de los demás. Uno de los objetivos del profesoro en el aula es animar a sus estudiantes a que se valoren a sí mismos y a sus logros de forma positiva.

La persistencia en la motivación: si se consigue que un alumno aprenda a desarrollar lo que podríamos llamar persistencia en la motivación, éste será capaz de enfrentarse a un gran número de problemas sin la ayuda de agentes externos.

Estrategias motivacionales en la relación maestro-alumno

Propuesta a los docentes

Conocer previamente los antecedentes académicos y conductuales del grupo, a través de información vertida por los departamentos de apoyo, como servicios escolares y servicios docentes.

Conocer el reglamento interno del plantel y el reglamento de evaluación, presentar el programa de trabajo, cronograma de actividades de la asignatura, formas de evaluación, dinámicas de presentación, permiten conocer breves antecedentes biográficos de los alumnos. Crear un ambiente de trabajo en el cual las reglas sean claras, la distribución de la tarea equitativa, evitar tratos preferenciales, privilegiando a los alumnos sobresalientes, fomentar las relaciones interpersonales a través de, actividades grupales, como trabajo en equipo, visitas culturales, viajes de estudio. Cumplir los compromisos acordados con los alumnos, como la entrega de calificaciones, revisión de tareas.

Llevar un avance personal real que ellos puedan constatar. Se puede utilizar la lista, por medio de códigos ya que en este plantel se trabajan con grupos grandes. Al alumno le agrada ver que se tiene información de sus actividades. Estar atento a los indicadores del grupo respecto al funcionamiento de la clase, vigilar el respeto, la cortesía y evitar confrontaciones entre alumnos y con el maestro.

Aprovechar la creatividad de los alumnos hacia las actividades de la clase, detectar los líderes del grupo para encauzar sus habilidades a promover el crecimiento del grupo. Estimular la participación y tomar en consideración las características individuales de

cada uno de los alumnos, mostrar interés real en las consultas personales o grupales acerca de sus individuales de cada uno de los alumnos.

Conclusiones

Como hemos observado en la teoría de motivación, la actitud y trato del maestro es esencial para la construcción de una sana relación educativa entre maestro-alumno. Es conveniente que los maestros estemos atentos para evitar homogeneizar y estandarizar a los alumnos. Podemos con nuestro trato y actitudes, desindividualizarlos y entonces conducirnos como si estuviéramos frente a objetos y no a sujetos. No puede darse auténtica acción educativa sin el binomio maestro-alumno precisamente porque al educar se da una relación intrapersonal e interpersonal, porque el proceso educativo debe originarse y desarrollarse desde dentro de las personas.

Capacidad de motivación

La motivación constituye la piedra basal de la enseñanza; es el motor capaz de poner en movimiento las expectativas y apetencias intelectuales del estudiante, Todo profesor universitario que se precie de tal, debe saber previo al inicio de su labor docente, la forma en que motivará a sus alumnos. “La motivación es una exigencia de toda enseñanza eficaz, porque el ser humano no responde de un modo puramente automático a los estímulos exteriores”. Motivación deriva de **motivo**, que es la causa o razón que mueve para una cosa, o también la razón que pone en marcha una acción.

La motivación es el conjunto de estímulos por los que se presenta a consideración del individuo, los valores capaces de satisfacer sus germinas tendencias humanas e incentivarlo así a la acción. La motivación educativa, consiste en ofrecer los medios necesarios para colmar sus expectativas de perfeccionamiento y en una asignatura determinada, en despertar la curiosidad, el interés y el entusiasmo por ella, estimulando así su esfuerzo por aprenderla y estudiarla con satisfacción y a conciencia. Contribuyen a la motivación del alumno, los siguientes factores inherentes al profesor: La personalidad del mismo con su entusiasmo, forma de expresarse, carácter jovial, su habilidad para amenizar las clases, la firmeza de sus convicciones y la vehemencia de las explicaciones, el gusto por la materia y la satisfacción que irradia

al enseñarla. También, la presentación de material didáctico adecuado, la técnica apropiada para enseñar, la participación plena del alumno, etc.

Por todo lo expuesto, la motivación del estudiante universitario, constituye un verdadero desafío para el profesor, puesto que de ella depende en gran medida el éxito o fracaso de su labor.

Estrategias para motivar a los estudiantes

En un trabajo de Hoostein (1995, citado por Brophy), se pedía a profesores de historia a nivel secundaria que enlistaran las estrategias que empleaban para motivar a sus alumnos. Las diez estrategias que se mencionaron con más frecuencias fueron:

Trabajar con simulaciones históricas (dramatizaciones, role playing) en las que los estudiantes representan personajes históricos, organizar proyectos que se traducen en la creación de productos concretos.

Realizar juegos con los estudiantes, como una manera de revisar material contenido en las pruebas, relacionar la historia con eventos actuales o con la vida de los alumnos.

Solicitar a los alumnos que lean novedades históricas, formular preguntas que provoquen la reflexión. Invitar como conferencistas a personas de la comunidad, proyectar videos y películas históricas. Organizar actividades de aprendizaje cooperativo, proporcionar experiencias de participación activa y manipulativas (hands-on activities).

Principios motivacionales y enseñanza

En relación con el modelado que el profesor puede hacer de la forma de afrontar las tareas y valorar los resultados

Ejemplificar los comportamientos y valores que se tratan de transmitir en los mensajes.

Organizar las evaluaciones a lo largo del curso, de forma que, los alumnos la consideren como una ocasión para aprender. Se evite, en la medida de lo posible, la comparación de unos con otros y se acentúe la propia comparación para maximizar la

constatación de los avances. Se sugiere las siguientes estrategias, diseñar las evoluciones de forma tal que no sólo nos permitan saber el nivel de conocimientos del alumno, sino, en caso de mal desempeño en la prueba, las razones del fracaso.

Evitar en la medida de lo posible dar sólo calificaciones información cuantitativa, ofreciendo información cualitativa referente a lo que el alumno necesita o aprender. En la medida de lo posible, acompañar la comunicación de los resultados con los mensajes pertinentes para optimizar la confianza del alumno en sus posibilidades, en cualquier caso, no dar públicamente la información sobre la evaluación (confidencialidad de la evaluación personal).

En la relación con los mensajes que da el docente a los alumnos

Orientar la atención de los alumnos hacia la tarea:

Antes: hacia el proceso de solución más que al resultado, durante la búsqueda y comprobación de posibles medios para superar las dificultades, después: Informar sobre lo correcto o incorrecto del resultado.

Promover de manera explícita la adquisición de los siguientes aprendizajes: la concepción de la inteligencia como modificable, atribución de resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables. Toma de conciencia de factores motivacionales personales.

En la relación con la forma de presentar y estructurar la tarea

Activar la curiosidad y el interés del alumno en el contenido del tema a tratar o la tarea a realizar, para ello pueden utilizarse estrategias como las siguientes: Presentar información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del alumno. Plantear o suscitar problemas que deba resolver el alumno, variar los elementos de la tarea para mantener la atención. Mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno, como estrategias se sugieren: Relacionar el contenido de la tarea, usando lenguaje y ejemplos familiares al sujeto, con sus experiencias, conocimientos previos y valores, mostrar la meta para la que puede ser relevante lo que se presenta como contenido de la tarea, de ser posible mediante ejemplos.

En relación con la forma de realizar la actividad en el contexto de la clase.

Organizar la actividad en grupos cooperativos; la evaluación individual dependerá de los resultados grupales. Dar el máximo de opciones de actuación para facilitar la percepción de autonomía.

Información que proveen los profesores y motivación sobre resultados

Valoración y descalificación personal o social. "Eres la más lista de este grupo". "Que tonto, no entiende nada" "Con alumnos de este nivel social y cultural, es imposible lograr lo mínimo". Carácter simbólico (calificaciones, vales, respuestas no verbales): "Sacaste 10 en el examen" "Tu trabajo merece la calificación de muy bueno"

Carácter objetivo de la ejecución:

"Resolviste correctamente siete de los diez problemas de física", "Aplicaste la fórmula incorrecta y el resultado está mal"

Carácter normativo:

"Este mes sacaste el tercer lugar en la clase", "este alumno es casi siempre de los tres primeros en computación"

Sobre procesos

Información sobre solución de las dificultades del alumno. "Así no vas a resolver esta ecuación; en vez de elevar al cuadrado, tiene que elevar esta cifra al cubo". "En vez de intentar traducir del inglés cada una de las palabras del texto al pie de la letra ¿por qué intenta inferir su significado a partir del contexto de la lectura?".

Cambios evolutivos entre la motivación de los estudiantes a medida que aumenta la edad:

Cambia el comportamiento: Aumenta las manifestaciones derrotistas, se incrementa la frecuencia de conductas tendientes a la evitación del fracaso, se producen cambios cognitivos, cambia la concepción de la habilidad y el esfuerzo, cambia la percepción

de la dificultad de la tarea y cambia la percepción del valor de éxitos y fracasos en función de la dificultad. Se modifican los valores y las metas que predominan:

Los alumnos más pequeños valoran la clase más como un entorno social que como un entorno académico. En la adolescencia cobra especial importancia la autovaloración, lo que hace que predomine más la búsqueda de autoestima que la del aprendizaje. En la adolescencia, la mayor orientación de las mujeres hacia las relaciones personales influye con frecuencia en una valoración de los logros escolares diferente a la de varones.

Cambian las causas a las que se atribuyen los éxitos y fracasos

Se diferencian claramente los sujetos que atribuyen los fracasos a características propias percibidas como no modificables ni controlables (por ejemplo, la falta de capacidad) de los que consideran que un fracaso nunca es insuperable. Se modifica el grado en que las expectativas se apoyan en una base realista: Alonso Tapia (1992, p. 16)

Motivación en el aula

La motivación en el aula depende del alumno, tipo de metas, perspectiva asumida, expectativas de logro y atribuciones, el profesor, actuación, mensajes, organización de la clase, comportamiento que modela el contexto y el clima de la clase y la aplicación de principios para diseñar la enseñanza

Para motivar intrínsecamente a los alumnos, hay que lograr

Que den más valor al hecho de aprender que ha de tener éxito o fracaso, que consideren a la inteligencia y a las habilidades de estudio como algo modificable, y no como inmutables.

Que centren más su atención en la experiencia de aprender que en las recompensas externas. Facilitar su autonomía y control a través de mostrar la relevancia y significatividad de las tareas.

La motivación y el aprendizaje

El papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de inducir en el alumno el interés y esfuerzo necesarios, y es labor del profesor ofrecer la dirección y la guía pertinentes en cada situación.

Mitos alrededor de la motivación escolar

La motivación escolar es un proceso exclusivamente endógeno, intrapersonal, donde intervienen poco los factores interpersonales. La disposición favorable para el aprendizaje es inherente a la personalidad del alumno y está determinada por su ambiente familiar o contexto socioeconómico de procedencia. La motivación escolar es un proceso básicamente efectivo (“me gusta” o “no me gusta” estudiar).

La motivación es un proceso que se origina al inicio de una actividad o tarea de aprendizaje (una especie de interruptor de luz que una vez encendido permanece así hasta el final). Para motivar a los alumnos sólo se requiere trabajar alguna dinámica o juego grupal que sea atractivo para ellos, los buenos alumnos están motivados para el aprendizaje por sí mismo; los malos estudiantes, por las recompensas externas que pueden obtener.

La motivación en el contexto escolar

Teniendo en cuenta el ámbito en que incide fundamentalmente la conducta, los motivos que la determinan pueden denominarse intrínsecos o extrínsecos. Un motivo intrínseco es aquel que determina conductas cuyos cambios inciden en el sujeto, a nivel cognitivo afectivo o de personalidad. La conducta es un fin en sí misma, su efecto se circunscribe al sujeto que la manifiesta. Por el contrario, motivos extrínsecos son aquellos que determinan conductas cuyos cambios inciden fundamentalmente en el exterior de sujeto. Posibilitando la consecuencia de algún objeto o sustancias, que a su vez posibilitará la satisfacción de una necesidad. La conducta es un medio para conseguir un fin la recompensa o la evitación de una amenaza o peligro.

UNIDAD III

El aprendizaje

Objetivo.

Comprender los diferentes tipos de aprendizajes y sus variables para un mejor desempeño en la interacción docente- estudiante dentro del aula.

- 1. Teorías del aprendizaje**
- 2. El arte de aprender**
- 3. El aprendizaje basado en experiencias**
- 4. Estilos de aprendizaje**
- 5. Características del contexto de aprendizaje**

Teorías del aprendizaje

El término aprender se suele asociar al mundo académico, aunque esto sea cierto, aprender es algo que no se circunscribe a un periodo limitado de vida, sino que dura siempre y, además, va más allá del aula. Existen distintas teorías sobre qué es el aprendizaje. Así como otros aspectos relacionados con el hecho de aprender: en qué consiste, cómo y dónde se produce el aprendizaje dentro del cerebro, cuáles son las condiciones ideales para ser efectivo, conocer cómo funciona el aprendizaje y que es lo que facilita y dificulta.

Son dos las principales escuelas que tratan de explicar cómo aprenden los seres humanos: por un lado, la escuela conductista que señala que el aprendizaje tiene lugar a través de estímulos, “respuestas y recompensas”; a los estímulos se les llama factores de entrada y a las respuestas, “comportamientos aprendidos”. Uno de los psicólogos que más ha contribuido al desarrollo de esta teoría ha sido Skinner. La segunda gran escuela es la cognitivista, que centra su atención en la percepción, la memoria y la formación de conceptos y, muy especialmente en el desarrollo de habilidades que demuestren la comprensión de lo que se ha aprendido a través de la resolución de problemas. Autores como Lewin han hecho importantes contribuciones a esta corriente psicológica con su teoría de campo en las ciencias sociales. Kolb

también ha desarrollado esta escuela con su trabajo sobre aprendizaje experiencial y Ausubel, con sus estudios sobre el aprendizaje comprensivo. Los investigadores de esta escuela han analizado todos los factores de la persona y el contexto que más influyen para producir un aprendizaje de calidad. De este modo, son numerosas las investigaciones que se están llevando a cabo sobre las características del aprendiz, sus estilos y enfoques de aprendizajes, el contexto educativo, los métodos de enseñanza, el clima educativo, etc.

¿Cuál debe ser el propósito del estudio?

Es la corriente cognitivista la que parece acercarse más a lo que debe ser el propósito del estudio. Desde este punto de vista el aprendizaje es.

Adquirir nuevas ideas, es decir, ir más allá de la simple memorización de lo que se oye o se lee. Esta adquisición supone una buena organización y una buena comprensión de dichas ideas para poder utilizarlas en la discusión y la elaboración del pensamiento crítico.

Pensar a través de las nuevas ideas adquiridas para lograr una mejor comprensión del mundo, es decir, combinar ideas viejas con ideas nuevas para producir otras aún más nuevas.

Expresar nuevas ideas, ser capaz de emplearlas para decir algo sobre el mundo que nos rodea de forma oral o escrita.

Estos tres aprendizajes tienen en común que son procesos que exigen del aprendiz una implicación activa. El aprendizaje es un proceso multifacético en el que intervienen las características de la persona, su historia, el ambiente que lo rodea y la interacción de todos estos elementos que va mucho más allá que el simple desarrollo de habilidades para estudiar.

El arte de aprender

Existe un término en educación que se denomina andrología. La andrología es el arte y la ciencia que ayuda a aprender a los adultos. Esta ciencia se basa en los siguientes principios. En este marco la andrología se da en una línea de horizontalidad, porque el

andragogo se encuentra al mismo nivel del estudiante, por lo que debe tomar en cuenta que:

El adulto ya está consciente de sus necesidades educativas, por lo que el seleccionará cuales son las necesarias para controlar su entorno a su gusto.

El adulto tiene tiempo limitado para su educación por las responsabilidades laborales, y familiares, por lo cual es necesario buscar los medios el lugar y las estrategias adecuadas para lograr el desarrollo del proceso de su aprendizaje

El aprendizaje de los adultos es diferente al proceso que se tiene en la etapa infantil, de lo cual se encarga la pedagogía. Es un proceso para guiar el aprendizaje de los estudiantes adultos, establece como identificar las fuentes de información y situar el aprendizaje dentro de un campo específico.

El aprendizaje basado en la experiencia

Las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje han demostrado que para el aprendizaje sea efectivo debe ser experiencial, activo e independiente. Este tipo de aprendizaje tiene su base en la experiencia que se va adquiriendo a lo largo de la vida, en el trabajo y en la educación; cuando un estudiante asiste a clase va a aprender, no a ser enseñado. El aprendizaje experiencial se fundamenta en el principio de que las ideas no son fijas ni elementos del pensamiento puramente intercambiables, sino que se forman y reforman a través de la experiencia. Se trata de un proceso continuo al que cada uno incorpora sus propias ideas y creencias en niveles distintos de elaboración.

Este aprendizaje supone empezar con experiencia concretas sobre las que, posteriormente, el aprendizaje reflexiona desde perspectivas diferentes al relacionarse con otros colegas o compañeros. Una tercera fase permite, formular y reformular ideas que proporcionan un marco conceptual sobre el tema. Finalmente, estas ideas pueden ser utilizadas para tomar decisiones y resolver problemas, evaluar las implicaciones de nuevas dificultades, etc.

Este proceso tiene su aplicación no solo en la vida académica, sino en la vida real y profesional. A este modelo cíclico se le conoce como "Modelo Cíclico de aprendizaje de Kolb" y está formado por cuatro fases, todas ellas necesarias para que el

aprendizaje sea posible. Hacer: experiencias concretas, divergentes, pensar: Observación reflexiva, asimilador, especular: Conceptualización, abstracción, convergente.

Estilos de aprendizaje

Las fases del aprendizaje experiencial son necesarias para lograr un aprendizaje de calidad; la cuestión parece estar en cuál debe de ser el punto de partida y si se pueden combinar desfasas del mismo tiempo. Kolb, profundizando en este tema, ha señalado que dependiendo del entorno y en qué orden se combinen, se producen cuatro estilos o preferencias de aprendizajes:

Estilo convergente

Este estilo se produce cuando al aprender se combinan la formación de ideas y de la abstracción con la experimentación activa. Las personas con este estilo disfrutan tomando decisiones, resolviendo problemas, viendo las aplicaciones prácticas de las ideas, los conceptos y las teorías.

Estilo divergente

Este estilo se produce cuando se combinan las experiencias concretas con la observación reflexiva. Las personas con este estilo son muy buenas para ver las diversas alternativas de una misma idea, son imaginativas, les gusta la discusión en grupo, tiene interés muy amplios, una gran conciencia del significado y de los valores, etc.

Estilo asimilador

Este se produce al combinar las abstracciones y la formación de ideas con la observación reflexiva. Las personas con este estilo son buenas en la elaboración de modelos teóricos, asimilan elementos separados en un esquema lógico, prefieren la lógica, les gusta la precisión y la exactitud, prefieren los conceptos y las ideas abstractas a la gente. Se desarrolla a partir de las nuevas implicaciones de las nuevas situaciones de aprendizaje y formando equipo de trabajo con personas que tienen un estilo acomodaticio.

Estilo acomodaticio

Se produce al combinar las experiencias concreta con la experimentación activa. A las personas con este estilo les encanta hacer cosas, estar activos, aprender de las experiencia, buscar nuevas oportunidades, les gusta trabajar con la gente más que con las ideas, se adaptan fácilmente, son intuitivas, resuelven problemas a base de ensayo y error, pueden ser impacientes, etc.

Con el fin de potenciar cada uno de estos estilos es importante que cada persona tenga la oportunidad de aprender según su propia experiencia. Pero independientemente del estilo que cada uno tenga, es recomendable pasar por las cuatros fases del ciclo de aprendizaje si se quiere lograr un aprendizaje de calidad.

Características del aprendizaje

Son muchas las variables que intervienen en el proceso de aprendizaje que están relacionadas con las características propias de la persona, esta van dese el tipo de conocimientos que ya posee hasta la actitud que tiene frente al estudio, pasando por la propia capacidad intelectual.

Los conocimientos previos

La capacidad intelectual

La personalidad

Los estilos de aprendizaje

La motivación

Las actitudes

La ansiedad

La memoria

El interés

Los hábitos de trabajo y las habilidades de estudio

La metacognición

El autoconcepto

Características del contexto de aprendizaje

Al igual que las características del estudiante pueden determinar la calidad del aprendizaje, las características del contexto en que se desarrolla también van a influir en el resultado final del proceso.

Los métodos de enseñanza

Existen gran variedad de maneras de enseñar que afecta al modo en que las personas aprenden. La calidad del enseñante influye en la forma en que los aprendientes comprenden y hacen suyos los contenidos impartidos. En este sentido es vital la claridad con que explica el profesor, los recursos que utiliza en dichas explicaciones (analogías, metáforas, anécdotas, etc.), la estructura que da a los contenidos, el entusiasmo que pone durante su tarea, la empatía y la interacción que desarrolla con los estudiantes.

Cuando hablamos de metodologías se hace referencia a diversas formas prácticas, de hacer efectivo el proyecto curricular, sin hacer distinciones rigurosas entre: métodos, programas, estrategias, técnicas, actividades, instrumentos, procedimientos, etc. Esta visión se hace con el fin de facilitarle al maestro la aplicación de múltiples herramientas pedagógicas en la clase.

Sin embargo conviene recordar el significado de algunos términos:

El método es el conjunto de procedimientos que obedecen a algún criterio o principio ordenador establecido o creado, es decir normalmente referido a pautas, orientaciones, guías de la investigación o adquisición de conocimientos que están o no bien definidos.

La técnica es el modo de ejecutar la estrategia pedagógica; esto incluye una aplicación adecuada, oportuna y eficaz de los recursos.

La actividad es una intervención indispensable y eficaz en la participación de las técnicas. Las actividades deben ser flexibles y oportunas, según demanden las necesidades del grupo. Las metodologías holístico-sistémicas, se basan en dos principios fundamentales: "es imposible conocer las partes sin conocer el todo y conocer el todo sin conocer particularmente las partes" (Blaise Pascal). Este principio

justifica el carácter totalizador de estos métodos. Otro principio expresa que “las disciplinas están totalmente justificadas intelectualmente a condición que mantenga un campo de visión que reconozca y conciba la existencia de vínculos y solidaridades”. (Edgar Morín).

Este justifica el carácter interdisciplinario de los mismos. Y un tercer principio, tomado de la cibernética, nos permite comprender un nuevo concepto sobre lo que es proceso: un “conjunto de dinamismo multidireccionales e irregulares que dirigen el crecimiento. El proceso implican estados dinámicos de: avance, reversibilidad y estancamiento”

Características

Estas metodologías son, a su vez, métodos y técnicas multi, inter, trans y eco disciplinarios, que permiten a los estudiantes” comprender La complejidad de la totalidad de su ser”. Estas metodologías pretenden, en suma, conectar todo formación, aprendizaje, materia, vida y conciencia, aquí los métodos y técnicas se realizan de forma procesual.

Las concepciones de la enseñanza

La concepción que tenga un profesor de cómo se debe ser la enseñanza afectara al resultado de la misma. Al igual que existen diversas concepciones del aprendizaje para los profesores la enseñanza puede significar cosas distintas. Mientras que para algunos la enseñanza es pura trasmisión de información; para otro significa ayudar a los estudiantes a adquirir los conceptos de su materia e incluso habrá quien considere que se trata de conseguir que los aprendices desarrollen y cambien las concepciones que tienen de las cosas que lo rodean.

Los contenidos del aprendizaje.

Se ha comprobado que el contenido de las materias que se deben aprender tiene un efecto en la calidad el aprendizaje. Tanto el volumen como la organización y la presentación de los contenidos afecta al aprendizaje.

La evaluación

La forma en que los alumnos son evaluados afecta de forma muy especial a la calidad del aprendizaje. Cuando se planifica la evaluación de una materia a través de una prueba objetiva, se está fomentando un enfoque de aprendizaje de carácter cuantitativo y superficial. En cambio la valoración mediante preguntas abiertas facilita el aprendizaje más profundo y cualitativo.

El apoyo al estudio

Cada vez es más habitual que los centros educativos ofrezcan a sus estudiantes la posibilidad de asistir a cursos que lo preparen para aprender a aprender. Este tipo de apoyo es tan necesario en todas las situaciones de aprendizaje y en todos los niveles educativos. Más aún son imprescindibles en la formación continua una vez terminadas las enseñanzas formales.

Los recursos materiales

La biblioteca es un recurso que da la oportunidad a cualquiera de convertirse en un aprendiz independiente. El uso de la biblioteca y de internet debería ser materia obligada de estudio para que las personas sean capaces de desarrollarse mejor.

El clima educativo

Para que se produzca aprendizaje, es importante que dentro del aula exista una atmósfera positiva que facilite las relaciones entre las diversas personas que intervienen en el proceso.

Los estilos y enfoque de aprendizaje

La manera de aprender puede ser muy variadas, ciertas cosas se aprenden en clase, otras se asimilan por uno mismo y algunas precisan de la ayuda de otras personas. Cuando se sabe cuál es la propia preferencia en el aprendizaje, se dispone de ideas claras sobre los puntos fuertes y débiles, y se está en condiciones de afrontar y minimizar las carencias para aprovechar el aprendizaje. Aunque existen distintas clasificaciones sobre los estilos de aprendizaje, la categorización más difundida es la

propuesta por Honey y Munford, que tomaron como base el círculo de aprendizaje de Kolb. Estos autores hablan de cuatro estilos de aprendizaje

El activista.- La persona con este estilo poseerá algunas de las siguientes características en mayor o menor grado: improvisador, arriesgado, espontáneo, animador, aventurero, inventor, vital, protagonista, líder divertido, participativo, creativo, innovador, competitivo, etc.

Sin embargo, el aprendizaje le resulta más difícil cuando: Expone tema con demasiada carga, presta atención a los detalles, trabaja en solitario, repite la misma actividad, hace trabajo que exigen muchos detalles, está pasivo en el trabajo, hace un trabajo minucioso y concienzudo.

El reflexivo.- Se siente mejor en aquellas actividades de aprendizaje estructuradas donde tiene tiempo para observar, reflexionar, y pensar, así como para trabajar minuciosamente. Le gusta mirar una misma cosa desde perspectivas distintas, recoge muchos datos y analizarlos para luego llegar a una conclusión. Es prudente y suele observar a los demás y escucharlos sin intervenir hasta que domina la situación.

Se enfrenta a dificultades cuando tiene que: ser el centro de atención, asumir el liderazgo, presidir algún acto público, hacer algo sin previo aviso, hacer algo bajo presión el tiempo, pasar de una actividad a otra de forma rápida, trabajar superficialmente, etc.

El teórico.- Disfruta en situaciones de aprendizaje donde los objetivos están claros, todo está muy estructurado y se sigue un proceso lógico. Es metódico en el trabajo, le gusta preguntar y ser perfeccionista, prefiere pasar de los hechos a las teorías ya que le gusta analizar y sintetizar, es racional y objetivo. Se enfrenta a dificultades cuando: Hace algo sin un objetivo o plan claro, hace algo bajo presión emocional, participa en debates abiertos, tiene que decidir sin un plan controlado, actúa sin un plan metódico y considera que el tema es trivial.

El pragmático.- Responde más positivamente a los aprendizajes prácticos. Le gusta aplicar las ideas a las prácticas. Es de actuación rápida, por lo que se impacienta cuando alguien empieza a teorizar. Cree que las cosas siempre se pueden hacer mejor y se muestra seguro ante los proyectos atractivos. Su lema es “si funciona es

bueno”. Sus características son: práctico, eficaz, realista, experimentador, útil, decidido, rápido, técnico, positivo, concreto, objetivo, claro, seguro, de sí mismo, planificador, aplicador de lo aprendido, etc.

UNIDAD IV

La metacognición

Objetivo:

Proporcionar a los docentes el conocimiento teórico y la aplicación de técnicas con enfoque Andragógico para la participación activa del estudiante en el aula

- 1. Estrategias dirigidas al profesor**
- 2. Actividades de orientación al estudiante**
- 3. Aula – Mente – Social**
- 4. Metacomplejidad educativa**
- 5. Los elementos que la constituyen**
- 6. La investigación**

Estrategias dirigidas al profesor

En este apartado se recogen propuestas, estrategias generales y orientaciones dirigidas al profesor interesado en fomentar la aplicación de estrategias metacognitivas por parte de sus alumnos.

Programas explícitos de instrucción

Un primer dilema que debe afrontar el profesor interesado en desarrollar en sus alumnos el uso de estrategias metacognitivas es decidirse por un enfoque explícito (en el que el desarrollo y uso de las estrategias metacognitivas por sus alumnos sea el objetivo principal) o decidirse por un enfoque incidental (en el que se aprovechan los contenidos tradicionales de ciencias para desarrollar la metacognición). Ambos enfoques tienen ventajas e inconvenientes. Un enfoque explícito requiere más tiempo, aunque puede ser mucho más riguroso, mientras que un enfoque implícito demuestra la aplicabilidad inmediata de las estrategias a los contenidos propios de la enseñanza, si bien tiene por fuerza menor rigor teórico.

Diversos investigadores han diseñado y aplicado con éxito programas explícitos de instrucción para el desarrollo de diversas estrategias metacognitivas. Los resultados

demuestran que con estos programas se puede enseñar a los alumnos de enseñanza primaria y enseñanza secundaria a controlar su actuación y a usar estrategias ejecutivas, por ejemplo en tareas de aprendizaje y lectura de textos (Miller,1985; Palincsar y Brown,1984; Vauras,1989;Dewitz,Carr y Patberg,1987;Alonso Tapia,1989; Cross y Paris,1988;Mateos,1991). En general, los programas de instrucción directa son complejos y en ellos se enseñan a la vez múltiples estrategias (Mateos, 1991). Un análisis más detallado de este tipo de programas puede encontrarse en Campanario (1995) y Mateos (1991). Como ejemplo, se revisan los componentes fundamentales de un programa basado en el método de instrucción directa (Carriedo y Alonso Tapia, 1994):

Introducción general: Se aplica a los alumnos el propósito del programa y la utilidad de las estrategias que se van a aprender (control de la coherencia interna de un texto). Se anticipa, asimismo, el contenido y propósito de las actividades que se realizan.

Ejemplo: se relaciona mediante ejemplos el papel de las estrategias metacognitivas en el proceso de comprensión de un texto.

Explicación: El profesor explica en qué consiste la estrategia y demuestra activamente su aplicación. Se incentiva la participación de los alumnos. El profesor sirve como modelo para los alumnos.

Práctica dirigida: Bajo el control del profesor se realizan ejercicios de aplicación de la estrategia que se enseña.

Práctica independiente: Se proporciona a los alumnos materiales y tareas para que puedan desarrollar por sí mismos la estrategia metacognitivas que se desea que adquieran. En general, los programas de instrucción directa demuestran un cierto grado de efectividad y aun de transferencia a otras tareas (Campanario, 1995). Sin embargo, su desarrollo exige una dedicación que, sin duda, podría interferir con el desarrollo normal de los programas escolares. Por otra parte, la aplicación de estos programas escolares exige un esfuerzo considerable y tal vez una cualificación técnica y unos conocimientos que no es probable que esté al alcance de todos los profesores.

Dar a conocer los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje

Los objetivos y metas que persigue el profesor deberían darse a conocer a los alumnos dado que constituyen los puntos de partida que deben orientar la evaluación posterior. Al inicio de cada tema, unidad didáctica o bloque temático se debería dar a conocer a los alumnos cuáles son los resultados previstos del aprendizaje a la vez que se presenta una perspectiva global de la unidad, con una relación de los contenidos y actividades que se van a desarrollar. Asimismo es conveniente que, antes de iniciar una demostración o una actividad de enseñanza, se expliquen brevemente los objetivos que se persiguen con la misma. Ello es así porque mientras que el profesor tiene una perspectiva y pueden tener dificultades para encontrar sentido a algunas de las actividades que se realizan. Esto es, los alumnos no saben cómo encaja cada pieza en el rompecabezas global de la unidad didáctica o del tema que se está estudiando. Es conveniente que los alumnos realicen las actividades con un conocimiento de cuáles son los motivos por los que éstas se orientan hacia una determinada dirección y de cuáles son los resultados de aprendizaje que se espera conseguir.

Insistir en el componente problemático del conocimiento

Una forma de incidir en el desarrollo de la metacognición puede ser precisamente destacar el aspecto problemático de las disciplinas en la medida en que impulsan el desarrollo de los conceptos científicos. Para ello es necesario plantear grandes problemas conceptuales que se solucionan o se intentan solucionar mediante el uso de los contenidos que se presentan en las distintas unidades didácticas, Otra posibilidad consiste en partir de los aspectos aparentemente triviales o familiares de los fenómenos cotidianos, pero que plantean problemas de comprensión a los que, en general, no se suele prestar demasiada atención (¿por qué y cómo dañan los flashes fotográficos las pinturas antiguas?).

Con este tipo de preguntas se pretende que los alumnos tomen conciencia de que muchas de las cosas que habitualmente no se cuestionan, o que se explican superficialmente, son dignas de ser explicadas con más detalle o, al menos merecen una atención más profunda. Además, se consigue que los contenidos académicos tengan una razón de ser distinta de su mera relación conceptual con otros contenidos.

Aplicación de los conocimientos científicos a la realidad cotidiana

Igualmente interesante es la aplicación de los conceptos y principios a situaciones cercanas a la realidad cotidiana de los alumnos. Con esta orientación se favorece que los alumnos tomen un papel por sí mismos en la aplicación de la ciencia al contexto cotidiano. Además con ello se contribuye a la motivación de los alumnos y a fomentar actitudes positivas hacia las disciplinas científicas. Por último, esta orientación ayuda a que los alumnos desarrollen ideas más adecuadas sobre el conocimiento científico como algo cercano y aplicable a la realidad cotidiana. En esta dimensión radica fundamentalmente el potencial metacognitivo de este tipo de actividades.

Actividades orientadas al estudiante

En este apartado se recogen propuestas y recursos que se refieren a actividades o tareas orientadas a los alumnos. La elección, secuenciación y desarrollo de estas tareas se realiza, lógicamente, en el marco del desarrollo de las clases por parte del profesor; pero ahora el énfasis se pone en la actividad de los alumnos.

Actividades: predecir-observar-explicar

Como su propio nombre indica, estas actividades consisten en tres etapas más o menos diferenciadas en las que se movilizan las ideas previas de los sujetos. Los alumnos se enfrentan a una situación experimental y se les pide que expliquen los resultados. No hay que confundir este tipo de actividades con las tradicionales demostraciones de cátedra que, en general, buscan otros objetivos muy distintos. Según Gunstone y Northfield, las actividades predecir-observar-explicar tiene un enorme potencial metacognitivo, dado que con ellas no se busca tanto el falsar las ideas de los alumnos como incidir en sus ideas sobre el aprendizaje de la ciencia y sobre la naturaleza del conocimiento científico.

Parece claro que la falsación simple rara vez sirve para eliminar las ideas previas de los alumnos por lo que quizá el objetivo más importante de las actividades predecir-observar-explicar es que los alumnos comprendan el papel de los conocimientos previos en la interpretación de los fenómenos y tomen conciencia de sus propios procesos cognitivos (Gunstone y Northfield, 1994, p. 530). Para facilitar el logro de este objetivo, es fundamental que, durante el desarrollo de la actividad, el profesor haga explícitas las relaciones entre las ideas previas de los alumnos y las teorías que

permiten explicar adecuadamente las observaciones realizadas durante las experiencias.

Con las actividades predecir-observar-explicar, las ciencias se aprenden mejor y se aprenden sobre las propias concepciones y sobre el propio aprendizaje. Las actividades predecir-observar-explicar motivan a los alumnos y les hacen conscientes de que la ciencia es muchas veces contra intuitiva y que el aprendizaje requiere un cierto esfuerzo de abstracción. Como cualquier profesor sabe, muchas veces los alumnos contestan las preguntas sin haber entendido ni siquiera los planteamientos de las mismas y por ello es útil enfrentarlos al resultado de estas actividades de demostración. Por otra parte, las actividades predecir-observar-explicar ayudan a que los alumnos tomen conciencia de que la ciencia sirve para entender situaciones y problemas cotidianos.

Las actividades predecir-observar-explicar se pueden completar con pequeñas experiencias para desarrollar en casa con materiales sencillos disponibles en el hogar (experiencias de calentamiento o enfriamiento de líquidos, etc.) y los resultados se pueden discutir en clase. Se puede conseguir en poco tiempo una gran cantidad de información sobre las ideas de los alumnos haciendo que, antes de realizar las experiencias, entreguen por escrito sus predicciones y justifiquen brevemente las razones que les llevan a formular tales predicciones. Con este procedimiento se puede conseguir averiguar lo que piensan los alumnos más reacios a participar activamente en clase.

Este tipo de actividades exige las precauciones comunes del trabajo experimental. Es preciso que el profesor tenga en cuenta las ideas previas de los alumnos y sus pautas de razonamiento (Campanario y otero, 1998), que, como es sabido, pueden dirigir la observación a aspectos irrelevantes de las experiencias (Pozo, Sanz, Gómez y Limón, 1991; Roth, McRobbie, Lucas y Boutomé, 1997). Existe, además, un cierto peligro de que los alumnos solamente tomen en cuenta los resultados de las experiencias que confirman sus propios puntos de vista, algo que también es frecuente incluso con adultos en la vida cotidiana (Melè, 1996).

Modelo Andragógico

La andragogía es una disciplina educativa que tiene en cuenta al individuo, como un ente psicológico, biológico y social, que cuenta con su propia historia y una serie de experiencias dentro de un contexto sociocultural, para lograr su proceso de formación en una edad adulta. La andragogía brinda la oportunidad al adulto que decide aprender, a que participe en su propio aprendizaje e intervenga en la planificación programación y evaluación de las actividades educativas en condiciones iguales con sus compañeros y el facilitador. En este marco la andragogía se da en una línea de horizontalidad, porque el andragogo se encuentra al mismo nivel del estudiante, por lo que debe tomar en cuenta que los estudiantes ya están consciente de sus necesidades educativas. En el momento de implementar los modelos Andragógico se debe tener presente que:

El aprendizaje de los adultos es diferente al proceso que se tiene en la etapa infantil, de lo cual se encarga la pedagogía., es un proceso para guiar el aprendizaje de los estudiantes adultos, establece como identificar las fuentes de información y situar al aprendizaje dentro de un campo específico. Los componentes de un modelo Andragógico son: adulto participante, el andragogo, el grupo y el medio ambiente.

Técnicas y estrategias de enseñanza

Las estrategias de aprendizaje, son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Al respecto Brandt (1998), las define como, "Las estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje Andragógico y recursos varían de acuerdo con los objetivos y contenidos del estudio y aprendizaje de la formación previa de los participantes. Es relevante mencionarle que las estrategias de aprendizaje son conjuntamente con los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, componentes fundamentales del proceso de aprendizaje.

Técnicas: actividades específicas que llevan a cabo los estudiantes cuando aprenden: repetición, subrayar, esquemas, realizar preguntas, deducir, inducir, etc. Pueden ser utilizadas de forma mecánica.

Estrategia: se considera una guía de las acciones que hay seguir: Por tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

Las técnicas de enseñanza aprendizaje son el entramado organizado por el docente a través de las cuales pretende cumplir su objetivo. Son mediaciones a final de cuentas. Como mediaciones, tienen detrás una gran carga simbólica relativa a la historia personal del docente: su propia formación social, sus valores familiares, su lenguaje y su formación académica; también forma al docente su propia experiencia de aprendizaje en el aula.

Las técnicas de enseñanza aprendizaje matizan la práctica docente ya que se encuentran en constante relación con las características personales y habilidades profesionales del docente, sin dejar de lado otros elementos como las características del grupo, las condiciones físicas del aula, el contenido a trabajar y el tiempo.

A continuación tenemos algunas técnicas que el docente puede hacer uso, para un mejor desempeño organizacional dentro del aula.

Mapas conceptuales

Como es sabido, los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones entre conceptos en forma de proposiciones (Novak y Gowin, 1988). Esas relaciones se representan mediante enlaces y ponen de manifiesto las dependencias, similitudes y diferencias entre conceptos, así como su organización jerárquica. El objetivo de este instrumento es favorecer el aprendizaje significativo y desarrollar la metacognición. Los mapas conceptuales se pueden utilizar como instrumento diagnóstico para explorar lo que los alumnos saben, para organizar secuencias de aprendizaje, para que éstos extraigan el significado de los libros de texto y para organizar y hacer explícita una secuencia de enseñanza.

Además, los mapas conceptuales pueden utilizarse como guía para la preparación de trabajos escritos o como técnica de evaluación. En la literatura existen orientaciones detalladas sobre cómo utilizar este recurso en la enseñanza y pueden encontrarse numerosos trabajos que demuestran los resultados positivos que se derivan de su uso (Ontoria, 1992; Lonka, Lindblom-Ylänne y Maury, 1994; Novak y Gowin, 1988). Sirva

como muestra, el hecho de que la prestigiosa revista *Journal of Research in Science Teaching* dedicó su número de diciembre de 1990 a una discusión sobre los muchos usos de los mapas conceptuales en enseñanza de las ciencias.

Además de las evidentes ventajas desde el punto de vista del aprendizaje, los mapas conceptuales son útiles desde el punto de vista de la metacognición, ya que ayudan a los alumnos a darse cuenta de sus procesos de aprendizaje y a valorar las relaciones entre conceptos, especialmente las relaciones cruzadas entre conceptos que aparentemente están inconexos. Precisamente, algunos autores consideran que uno de los indicadores más claros de creatividad es la capacidad para identificar relaciones entre conceptos y conocimientos que previamente no estaban relacionados (Novak y Gowin, 1988).

Una vez que los alumnos han aprendido a utilizar mapas conceptuales, este instrumento puede utilizarse para fomentar la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje, lo cual puede contribuir a combatir las concepciones epistemológicas ingenuas que mantienen los alumnos. Este proceso puede fomentarse haciendo que el alumno reflexione sobre el proceso que sigue en la construcción de los mapas, sobre las decisiones que toma y sobre los criterios que aplica en tales decisiones. No es una casualidad que el libro en el que Novak y Gowin presentan los mapas conceptuales se titule precisamente *Aprendiendo a aprender*.

Sin embargo, los mapas conceptuales por sí mismo no pueden conseguir el aprendizaje significativo. Además, si los profesores se limitan a repartir fotocopias de mapas conceptuales ya elaborados o a exigir la memorización de los mismos, el efecto de los mapas conceptuales en el aprendizaje puede ser incluso negativo. Quizá la forma más acertada de utilizar los mapas conceptuales es en el trabajo en grupo y, naturalmente, son los alumnos quienes deben dedicarse activamente a construir mapas conceptuales contando con la mediación del profesor (Novak y Gowin, 1988).



Fuente: .google.com.ec



Fuente: .google.com.ec

Mapas Mentales

Los mapas mentales son una expresión gráfica de un proceso holístico en su concepción y unificar y separar conceptos para analizar y sintetizarlos secuencialmente, en una estructura creciente y organizada, compuesta por un conjunto de palabras e imágenes clave, símbolos y colores que integren los dos modos de pensamiento lineal y espacial. Los mapas son una forma creativa en la cual se conjugan la mente con el cúmulo de nuevas ideas que se desean o aspiran poner en práctica. Los Mapas Mentales son un apoyo al proceso del pensamiento mediante la visualización de los pensamientos de una forma gráfica, transfiriéndose la imagen de los pensamientos hacia el papel, lo que le permite identificar de forma precisa que es lo que realmente desea, sin divagaciones y poner el pensamiento en función de la acción, es decir de aquello que se desee conseguir. Los mapas mentales tienen muchas ventajas como:

La idea que se pretende desarrollarse puede visualizar de forma clara y precisa.

La idea principal es la central, las secundarias rodean la principal.

Permite recordar con más efectividad el cúmulo de ideas sin mezclar las principales con las secundarias.

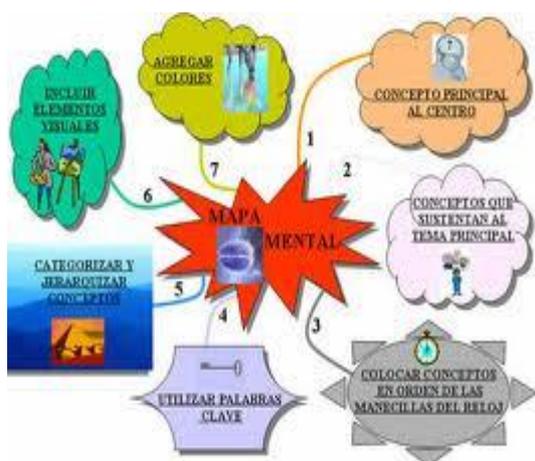
Cada mapa mental es diferente en esencia a otro, por cuanto en ellos se expresan ideas particulares con visiones diferentes.

Es importante dejar siempre espacios abiertos dentro del mapa a fin de concatenar nuevas ideas que se le ocurran.

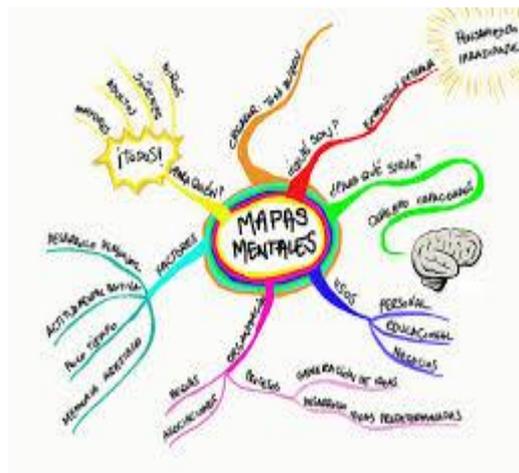
Se debe conservar el criterio de mantener en marcha los procesos asociativos del pensamiento mediante la consideración de las lluvias de ideas, las cuales conforman el conjunto de ideas secundarias, sobre una idea principal que trabaja constantemente en el pensamiento.

Tony Buzan padre de los mapas mentales, afirma que esta técnica permite entrar a los dominios de nuestra mente de una manera más creativa. Su efecto es inmediato: ayuda a organizar proyectos en pocos minutos, estimula la creatividad, supera los obstáculos de la expresión escrita y ofrece un método eficaz para la producción e intercambio de ideas.

Ejemplos Mapas mentales de Tony Buzan



Fuente: .google.com.ec



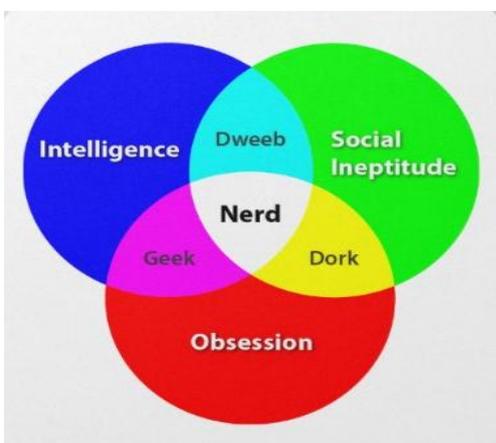
Fuente: .google.com.ec

Diagramas V

Entre las posibles aplicaciones de los diagramas V en la enseñanza cabe destacar el análisis del trabajo de laboratorio, el análisis de textos y su uso como técnica de evaluación. Dado que en un diagrama V se relacionan activamente los componentes metodológico y conceptual de los procesos de creación de conocimiento, resultan especialmente adecuados en el trabajo de laboratorio para relacionar las medidas y diseños experimentales con las fundamentaciones teóricas,

algo que muchas veces se da por supuesto en las prácticas de laboratorio tradicionales. Es bien conocido que muchas veces los alumnos no son capaces de identificar el objetivo de una práctica de laboratorio.

Debido a la desorientación general que provoca el no encontrar sentido a las prácticas, los alumnos suelen mostrar un comportamiento aleatorio que les hace estar muy ocupados sin tener nada que hacer. (Holson, 1994, p. 304). Peor aún, a veces, los alumnos no se dan cuenta de que no han entendido correctamente el objetivo de una práctica de laboratorio y se muestran sorprendidos de los resultados que obtiene. La existencia de una pregunta central en el diagrama V lo hace especialmente indicado para identificar precisamente el objetivo de las prácticas de laboratorio.



Fuente: google.com.ec



Fuente: google.com.ec

Diálogos simultáneos o Cuchicheo

Además de ser una técnica compatible con la exposición docente, es instrumental a aquellas que requieren un diálogo previo. P. ej., puede anteceder a una ronda de valoraciones, a procesos de toma de decisiones en grupo, a una lluvia de ideas, a un estudio de caso, a una resolución de problemas, etc. Además, se puede utilizar aisladamente. Se desarrolla en las siguientes fases:

Primero, los participantes dialogan por parejas o tríos durante tres a seis de minutos sobre una propuesta docente, dependiendo de su dificultad o de la dedicación necesaria. A continuación, cada pareja o trío –o, si se trata de un grupo muy grande, una parte del mismo- expone sus conclusiones, que alguien recoge, mejor en un soporte (p. ej. pizarra) a la vista de todos.



Fuente: .google.com.ec



Fuente: .google.com.ec

Lluvia, tormenta o torbellino de ideas

Original de F. Osborn (1963), ha sido desarrollado e investigado intensamente por el reconocido pedagogo D. de Prado (2000) como técnica básica de creatividad. Con un grupo clase, su proceso puede pasar por varios momentos:

Creación de un clima de confianza, interés y muy polarizado a la actividad.

Comunicación de la consigna y definición del tiempo.

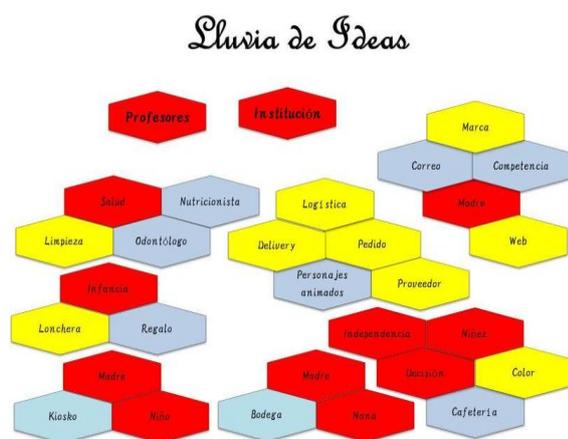
Definición clara del objetivo.

Nombramiento de un/a secretario/a, en un contexto comunicativo creativo y para una mejor motivación.

Generación de ideas, durante la cual es menester respetar reglas.



Fuente: .google.com.ec



Fuente: .google.com.ec

Foro o coloquio abierto

Es compatible con todas las técnicas. El gran grupo dialoga a raíz de un estímulo previo: charla, debate, simposio, película, recital (concierto, lectura), etc., con la moderación de un coordinador.

Éste puede presentar el tema y realizar alguna pregunta motivadora. Un secretario puede anotar las palabras pedidas por orden. A su término, el coordinador o moderador puede hacer una síntesis y agradecer la participación de todos. Puede continuarse en consejo de representantes real o virtual o bien en un foro virtual.



Fuente: .google.com.ec



Fuente: .google.com.ec

Tríptico

Se trata de organizar el razonamiento en torno a un texto a comentar. Para ello, J. Paredes sugiere seguir los siguientes pasos:

- a) Se propone realizar la actividad individualmente, en parejas o en grupos de 3-4 participantes. Se les proporciona un texto breve que pueda leerse en unos minutos.
- b) Se les entrega un folio, que colocado horizontalmente se pliega en forma de tríptico.

En el centro se expresarán las ideas principales, en la izquierda, opiniones a favor o positivas, en la derecha, opiniones en contra o negativas. Por la cara de atrás, podrán proponerse soluciones o proyectos alternativos.

La finalidad de la técnica es promover las siguientes competencias transversales:

- 1) Capacidad crítica y autocrítica.
- 2) Trabajo en equipo.

- 3) Expresión oral y escrita.
- 4) Adaptación al cambio.

Se puede utilizar para introducir un nuevo tema desde un prisma motivador, o bien valorar una aplicación de un tema previamente conocido y estudiado.



Fuente: .google.com.ec

Dramatización.

También conocida como socio-drama o simulación, esta técnica consiste en reproducir una situación o problema real. Los participantes deberán representar varios papeles siguiendo instrucciones precisas en un determinado tiempo. La interacción entre los diferentes actores tiene como objetivo encontrar, sobre la marcha, una solución aceptada por las diferentes partes

La técnica de la rejilla

Técnica para trabajar temas extensos permitiendo desarrollar la actitud responsable individual y colectiva y que se propicie la autocrítica, la crítica, la reflexión acerca del comportamiento individual para garantizar la tarea del grupo. Tiene los siguientes objetivos:

Permitir que cada uno de los integrantes participe activamente convirtiéndose en un expositor del tema propuesto. La interacción entre los integrantes de los diferentes

grupos, permite un intercambio más amplio de ideas, que todos los participantes logren un dominio amplio del tema en cuestión.

Pasos a seguir:

Primera etapa: Se numeran a todos los estudiantes de tal manera que a cada uno le corresponda un número y se forman los grupos de trabajo de acuerdo a la cantidad de participantes.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25

El contenido del tema se divide entre la cantidad de grupos formados, para que cada equipo lo trabaje abordando cada uno, una parte de él y logre dominar su contenido.

En el segundo momento se recomponen los grupos, con la finalidad que en los nuevos grupos formados participe un representante de cada uno de los grupos anteriores, en ellos cada integrante tiene la responsabilidad de resumir lo tratado y exponerlo.

Grupo 1°	1	2	3	4	5
Grupo 2°	6	7	8	9	10
Grupo 3°	11	12	13	14	15
Grupo 4°	16	17	18	19	20
Grupo 5°	21	22	23	24	25

Al final todos los equipos conocen el tema abordado.

Se realiza un plenario designando al equipo que dará la visión final del tema, realizando un debate y análisis conjunto.

El profesor insiste en los aspectos más importantes, los aclara y/o refuerza, así como evalúa el trabajo grupal.

La técnica Phillips 66

El nombre de esta técnica deriva de su creador J. Donald Phillips. Del Michigan State College, y del hecho de que 6 personas discuten un tema durante 6 minutos, afín de facilitar una discusión, con el propósito de analizar un problema o tema en base a una serie de preguntas, permitiendo ampliar la comunicación y la participación de los integrantes del grupo.

Es particularmente útil en grupos grandes de más de 20 personas tiene como objetivos los siguientes:

Permitir y promover la participación activa de todos los miembros de un grupo, por grande que éste sea, obteniendo las opiniones de todos los miembros en un tiempo muy breve, para así llegar a la toma de decisiones, obtener información o puntos de vista de gran número de personas acerca de un problema o cuestión.

Tiene los siguientes pasos:

Precisar el o los objetivos a lograr. Tener preparadas con anticipación las preguntas que se han de hacer a los grupos.

Esta técnica desarrolla la capacidad de síntesis y de concentración; ayuda a superar las inhibiciones para hablar ante otros; estimula el sentido de responsabilidad, dinamiza y distribuye la actividad en grandes grupos, permitiendo una participación democrática entre todos los integrantes del grupo.



Fuente: [.google.com.ec](https://www.google.com.ec)

Resolución de problemas como pequeñas investigaciones

Las ventajas del uso del problema como investigación desde el punto de vista de la metacognición son evidentes. En primer lugar, los alumnos adquieren una idea más acertada de la actuación.

Taller grupal

Reconocer los diferentes métodos y su influencia en los aprendizajes, exposición en papelote o diapositivas

Costos del curso

Inversión: 500 USD

Certificación

Asistir por lo menos al 80% de sesiones de clase para obtener la aprobación del curso, y haber participados en las plenarias.

Conclusiones

Se concluye que la institución seleccionada oferta el bachillerato en ciencias. Se han realizado las gestiones para incrementar otras especialidades de bachillerato que contribuyan a las necesidades del sector. Los docentes investigados en su mayoría se dedican a la docencia pero también hay un porcentaje que se dedican a labores administrativas

La relación entre los docentes con nombramientos y contratados está en equidad por cuanto la mitad de los mismos tienen nombramiento con seguridad laboral, la otra parte tienen relación laboral mediante contratos ocasionales.

Las capacitaciones son realizadas con auspicio del gobierno, las mismas que no son suficientes para preparar a todo el personal docente, persistiendo que el nivel de incentivo que se tiene para incursionar en nuevas metodologías de información es muy bajo.

Del grupo analizado se concluye que el actual proceso de enseñanza de los docentes tiene desventajas por carecer de materiales y la utilización de técnicas adecuadas para el mejoramiento del inter-aprendizaje en el plantel

Docentes que desean tener la oportunidad de capacitarse constantemente, ya sea de forma presencial, semipresencial o distancia, con el objetivo de tener una mejor participación con la tecnología virtual.

Poca motivación del docente para mejorar la participación de los estudiantes en el salón de clase, debido a la falta de estrategias y metodologías activas que permitan una interacción más fructífera entre alumno y docente.

Recomendaciones

Capacitar en forma permanente a los docentes para que estén a la vanguardia en los temas inherentes a su profesión en beneficio de los alumnos y de ellos mismos.

Conocer los mecanismos de oferta por parte del Ministerio de Educación acerca del Bachillerato Técnico, a través de las autoridades y docentes de la institución y ofrecer nuevas especializaciones de bachillerato para ser implementadas de acuerdo al nuevo modelo educativo del país.

Tener facilidades para realizar cursos de formación académica de cuarto nivel para beneficio de los docentes, estudiantes y de la institución.

Que se implementen programas en la institución para que los docentes puedan capacitarse, no solamente con los programas del gobierno, sino también de los cursos que el sector privado imparte,

Tener una adecuada planificación docente, acorde a las necesidades de la institución que coadyuven al mejoramiento del proceso académico de los alumnos.

Capacitar a los docentes en el uso y manejo de las herramientas tecnológicas Tics, para mejorar los procesos educativos dentro del aula y mantener la formación continua que permita la evolución personal y profesional como un “saber aprender, en beneficio del tridente educativo.

Que la institución elabore proyectos para adquirir, materiales tecnológicos que permitan a los docentes y estudiantes guiar la búsqueda e investigación de los temas de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, Inés. (Marzo de 1995) Innovaciones y calidad de la educación, "Latinoamericana de innovaciones educativas". No. 19. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina.

Alonso, Tapia, J. (1989). Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid: Santillana.

Álvarez, N. & Martín, E., J., (2010). La formación y el desarrollo profesional de los docentes. Instituto de evaluación y asesoramiento educativo (FUHEM).

Álvarez Méndez, Juan Manuel. (1997). La autoevaluación institucional en los centros educativos: una propuesta para la acción. "Revista electrónica de investigación y evaluación educativa". Vol. 3. Universidad Complutense. España.

Antúnez, S., (2000), La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas, Barcelona: ICE-Horsori, colección Cuadernos de Educación 2000, p. 28.

Arancibia, V. (1990), Teoría del aprendizaje: revisión de las corrientes actuales. Santiago: CIDE.

Bair, J.R. (1986). Improving learning through enhanced metacognition: a classroom study. European Journal of Science Education, 8, pp. 263-282.

Campanario, J.M. y Otero, J. (1994). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias.

González, R. & González, V., (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades, Revista Iberoamericana de Educación, No. ,43/6, pp. 1-14

González, M. y Raposo M (2008) . Necesidades Formativas del Profesorado

Universitario en el Contexto de la convergencia europea, Revista de Investigación Educativa, Vol. 26 (2), pp. 285-306.

Gunstone, R.F. y Northfield, J. (1994). Metacognition and learning to teach. International Journal Science Education, 16, pp.299-313.

Ornelas, Carlos (1992) La educación superior en el tránsito necesario. SPI México.

Pérez Gómez, A.I. (1983) "Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica" en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.(Comp.) La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal Universitaria. Madrid.

Pérez Serrano, Gloria. (1998) Investigación cualitativa retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos. La muralla. España.

Portilla, A., (2002). La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación. Universidad Autónoma de Barcelona.

Postic, M. (1978) Observación y formación de los profesores. Morata. Madrid.

Registro Oficial Nº 417. (31 de marzo de 2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito. [En Línea] Disponible en: <http://www.educación.Gob.ec/legislacion-educativa/loei.html>

Sandoval, L., M., Vergara, M., Quiroga, A., & Halima, F., (2008). Necesidades de Formación de docentes en un estudio de instituciones educativas colombianas. Red de revistas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC). Vol. 11. Págs. 11-48.

Stenhouse, L. (1984) Investigación y desarrollo del currículum. Morata. Madrid.

Stenhouse, L. (1987) La investigación como base de la enseñanza. Morata. Madrid.

Stenhouse, L. (1997) Cultura y educación. Traducción. Pablo Manzano Bernárdez. Sevilla publicaciones. España.

Stufflebeam, D. y Shikfield, A. (1995) Evaluación sistemática. Paidós. España.

Suplemento LOEI No. 754 (26 de julio de 2012). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito. [En línea], disponible en: http://www.cacel.com.ec/web/images/pdfs/Reglamento_LOEI.pdf

Taylor, S. y Bogdan R. (1994) Introducción a los métodos cualitativos de investigación Paidós. España.

Tomás, M.; Armengol, C. y Feixas, M. (1999) Estudio de los ámbitos del cambio de cultura en la docencia universitaria; III Congreso de Innovación Educativa. Innovación en la Universidad. Universidad Santiago de Compostela.

Wilson, J.D. (1992) ¿Cómo valorar la calidad de la enseñanza?. Paidós. Barcelona.

Whitty, Geoff. (2000) Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación. Pomares-corredor. Valencia, España.

Zabalza, Miguel A. y Alberte, J.R. (coord.) (1991) Educación especial y formación de profesores. Dpt. DOE. Universidad de Santiago.

Zabalza, Miguel A. (1997) Diseño y desarrollo curricular. Madrid. Narcea

7 ANEXOS

Loja, diciembre de 2012

Lcda.
Bertha Pilay Calle
RECTORA (E) DEL COLEGIO FISCAL REPÚBLICA DE CANADA
En su despacho.

De mi consideración:

La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del rol imprescindible que tiene la investigación en el desarrollo integral del país, auspicia y promueve la tarea investigativa sobre la realidad socioeducativa del Ecuador. El Departamento de Ciencias de la Educación y la coordinación de la titulación del Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, en esta oportunidad, propone como proyecto de investigación el "Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la institución que acertadamente dirige, en el periodo 2012 - 2013".

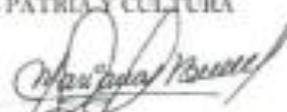
Dados los recientes cambios propuestos por el gobierno nacional en materia educativa, y requerimientos propios de los profesionales de la educación (bachillerato), es necesario conocer cuáles son sus necesidades de capacitación/formación profesional. Este acercamiento a la realidad observada, permitirá que los investigadores que son parte de esta propuesta nacional, investiguen ese escenario educativo y propongan cursos de formación que beneficiarán no solo a los profesionales de su institución educativa, sino que podrán ser replicados en otros contextos institucionales en donde los requerimientos sean de características similares.

Dado el precedente, le solicito comedidamente autorizar al maestrante del postgrado en Gerencia y Liderazgo Educativo el ingreso al centro educativo bajo su dirección para que continúe con su proceso de investigación, específicamente en lo relacionado a la recolección de datos, actividad que se constituye en la base para realizar su informe de investigación; cabe indicar que el estudiante de maestría está capacitado para efectuar este proceso con ética profesional, hecho que garantiza la validez de la investigación.

Con la seguridad de que el presente pedido sea atendido favorablemente, de usted me suscribo no sin antes expresarle mi gratitud y consideración impercederas.

Atentamente,

DIOS PATRIA Y CULTURA



Mgsc. Mariela Bascle Maldonado
COORDINADORA DE TITULACIÓN
MAESTRÍA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL.



COLEGIO FISCAL
REPÚBLICA DE CANADA
CALLE
Loja, 12 de Diciembre de 2012
Lcda. Bertha Pilay Calle
Rectora (E)

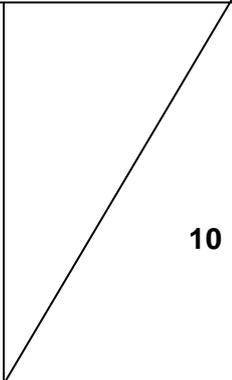
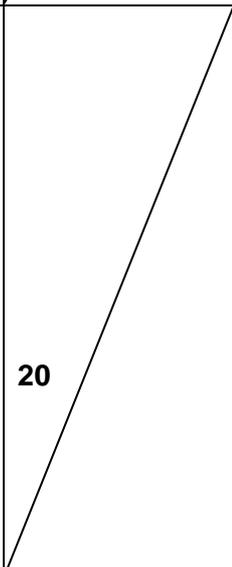
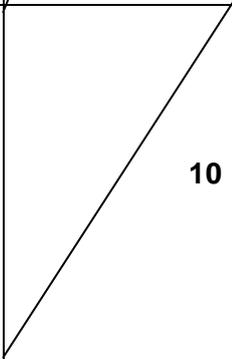
FORMATO DE CALIFICACIONES

UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA MAESTRÍA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL

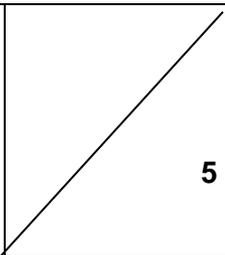
Apellidos y nombres: Cercado Chóez Ignacio Carmelo

TEMA DE INVESTIGACIÓN:"Diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes de bachillerato. Estudio realizado en el Colegio Fiscal República de Canadá, de la Provincia del Guayas, cantón Pedro Carbo, parroquia Sabanilla, en el período lectivo 2012-2013".

ASPECTO A EVALUAR	PUNTAJE
Páginas preliminares: Portada, certificación del director, autoría, cesión de derechos, agradecimiento, dedicatoria, índice de cuadros y apéndices, índice de contenidos, resumen (abstract)	2
1. INTRODUCCIÓN: Descripción, antecedentes, justificación, factibilidad, objetivos (logro), curso de formación (panorama general)	3
2. MARCO TEÓRICO: Temas investigados: <ul style="list-style-type: none">• Necesidades de formación, Análisis organizacional, análisis de la persona, análisis de la tarea educativa (2 puntos)• Profundidad de contenidos considerados (2 puntos)• Citas y pertinencia de las referencias bibliográficas por cada tema (4 puntos)• Síntesis /análisis de la información (4 puntos)• Utilización de normas APA en su estructura (4 puntos)• Aporte del investigador (4 puntos)	20

<p>1. METODOLOGIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto (1 punto) • Participantes (1 punto) • Diseño y métodos de investigación (2 puntos) • Técnicas e instrumentos de investigación (2 puntos) • Recursos (2 puntos) • Procedimientos (2 puntos) 	 <p>10</p>
<p>7 DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesidades de formación (2 puntos) • Análisis de la formación:(4 puntos) <ul style="list-style-type: none"> ○ La persona en el contexto formativo. ○ La organización y la formación. ○ La tarea educativa. • Los cursos de formación (2 puntos) • Inclusión de análisis, comparación, tablas estadísticas, inclusión de fuentes/estadísticas (10 puntos) • Estructura de tablas y gráficos, escritos/citados correctamente (2 puntos) 	 <p>20</p>
<p>1. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones (2 puntos) • Recomendaciones (2 puntos) • Pertinencia de las conclusiones y recomendaciones (4 puntos) • Relación con los objetivos y aspectos relevantes de la investigación (2 puntos) 	 <p>10</p>

<p>2. DISEÑO DEL CURSO DE FORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia de la propuesta, considerando las dificultades encontradas y de acuerdo a los resultados obtenidos.(5 puntos) • Tema del Curso (1 punto) • Modalidad de estudios (1 punto) • Objetivos (2 puntos) • Dirigido a:(0,5 puntos) <ul style="list-style-type: none"> ○ Nivel formativo de los destinatarios. ○ Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios • Descripción del Curso (5 puntos) <ul style="list-style-type: none"> ○ Contenidos del Curso ○ Descripción del Currículo Vitae del tutor que dictará el curso ○ Metodología ○ Evaluación • Duración del curso (0,5 puntos) • Cronograma de actividades a desarrollarse(2 puntos) • Costos del curso (0,5 puntos) • Certificación (0,5 puntos) • Bibliografía (2 puntos) 	20
<p>3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escritura correcta de fuentes consultadas atendiendo a las normas APA. • Referencia de todos los autores (fuentes de consulta directas) expuestos en el informe escrito. 	5
<p>4. ANEXOS Autorización, fotografías, cuestionarios, otros.</p>	5

CUESTIONES DE ORDEN GENERAL: Estructura general del informe, sintáctica, semántica y pragmática en la estructuración de párrafos.	 5
TOTAL 100	

OBSERVACIONES:-----

f.....

f.....

DIRECTOR DE TESIS

ESTUDIANTE

Tabla 3

Gráfica 1

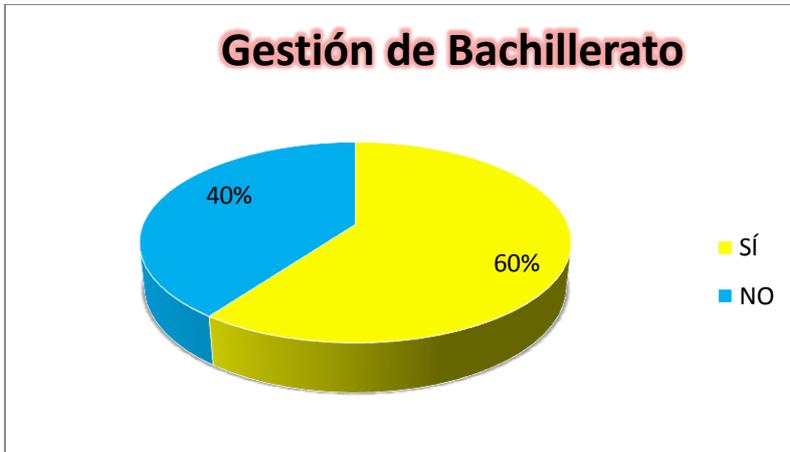


Tabla 4

Gráfica2

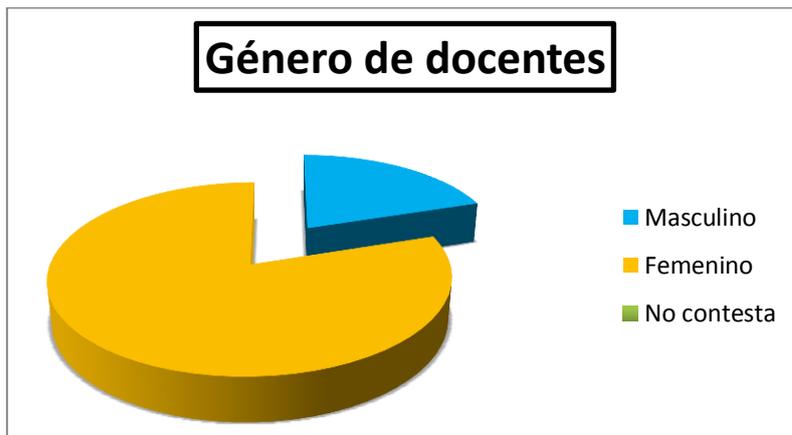


Tabla 5

Gráfica3

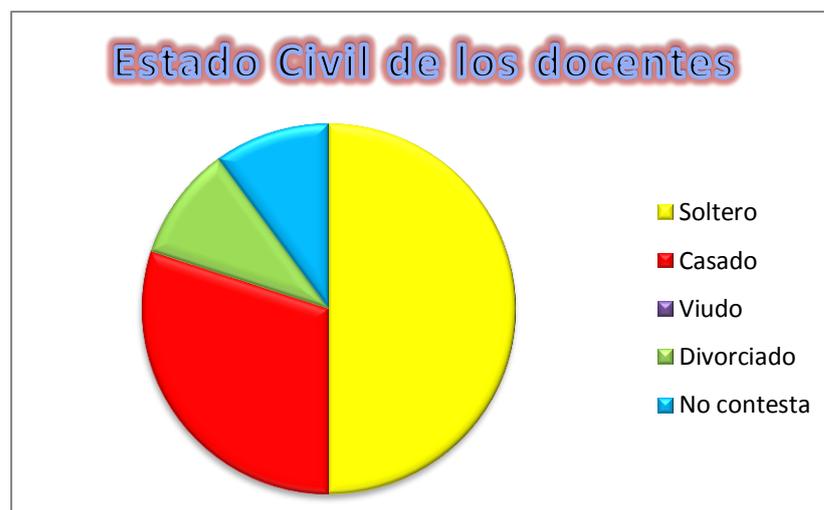


Tabla 6

Gráfica4



Tabla 7

Gráfica5

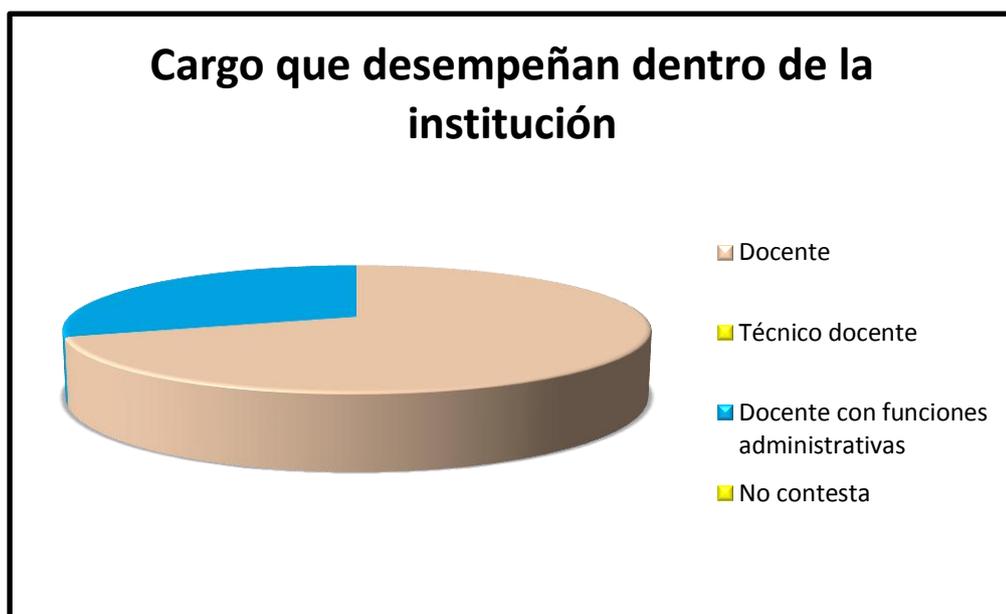


Tabla 8

Gráfica 6

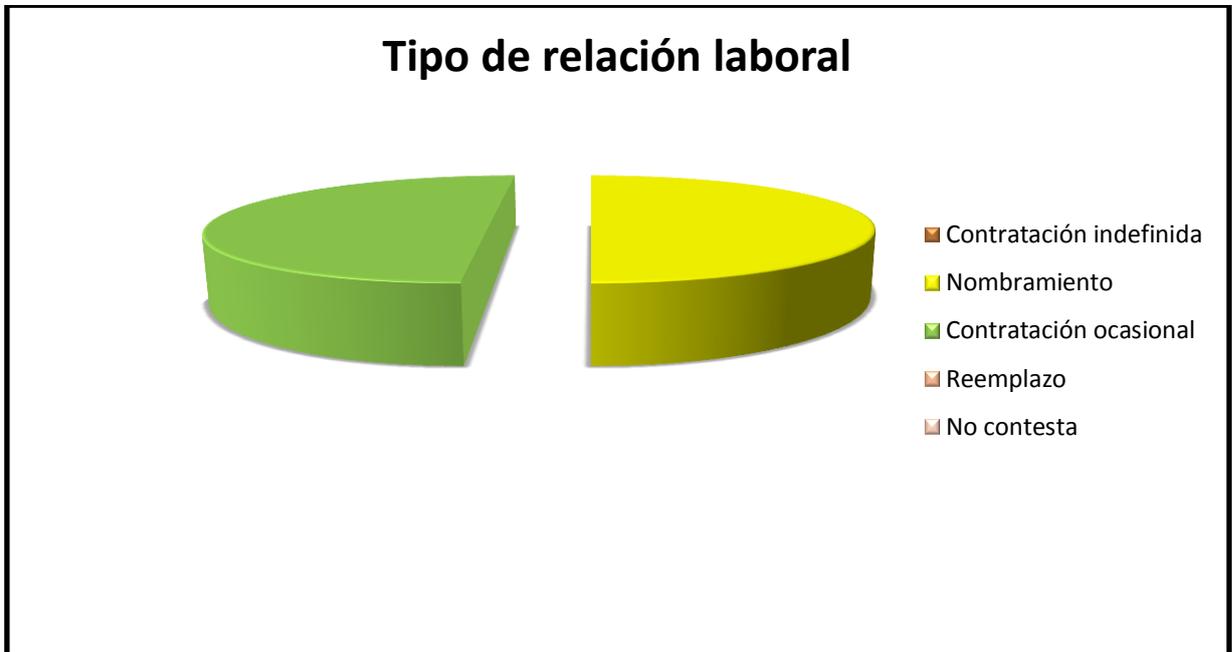


Tabla 10

Gráfica 7

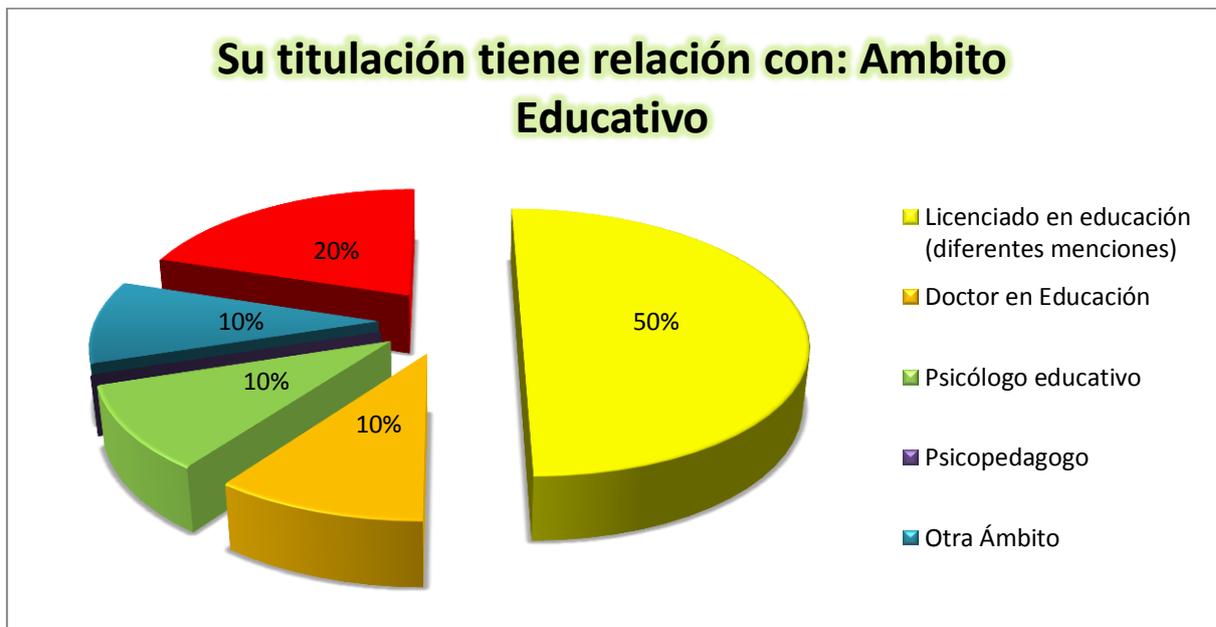


Tabla 11

Gráfica 8



Tabla 12

Gráfica 9



Tabla 13

Gráfica 11



Tabla 14

Gráfica 11

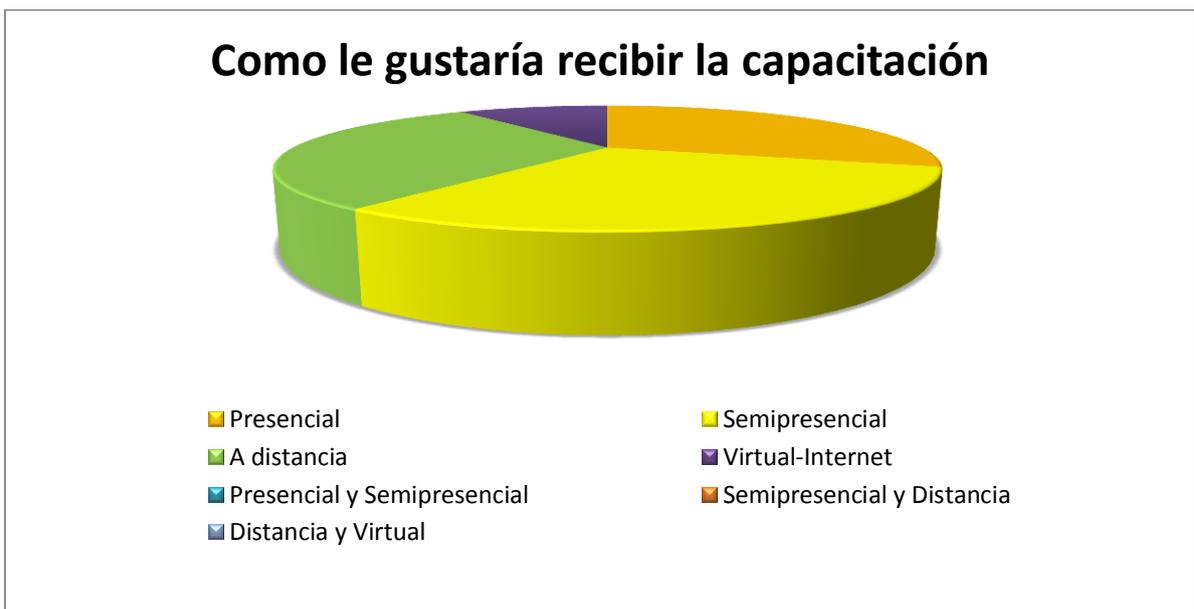


Tabla 15

Gráfica 12

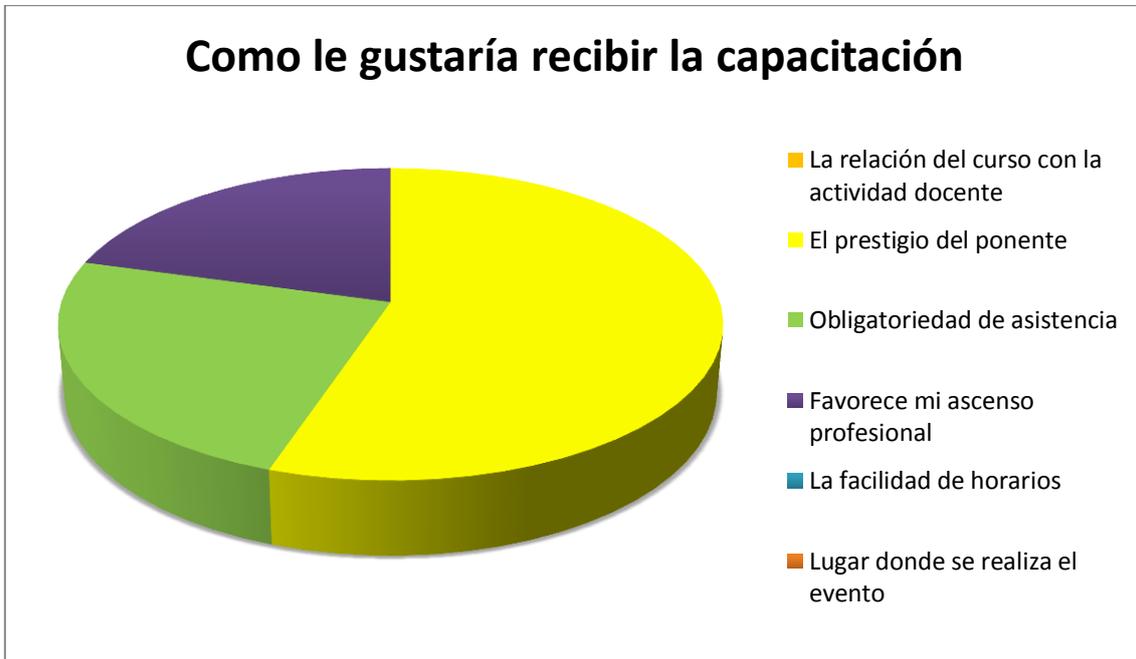


Tabla 16

Gráfica 13

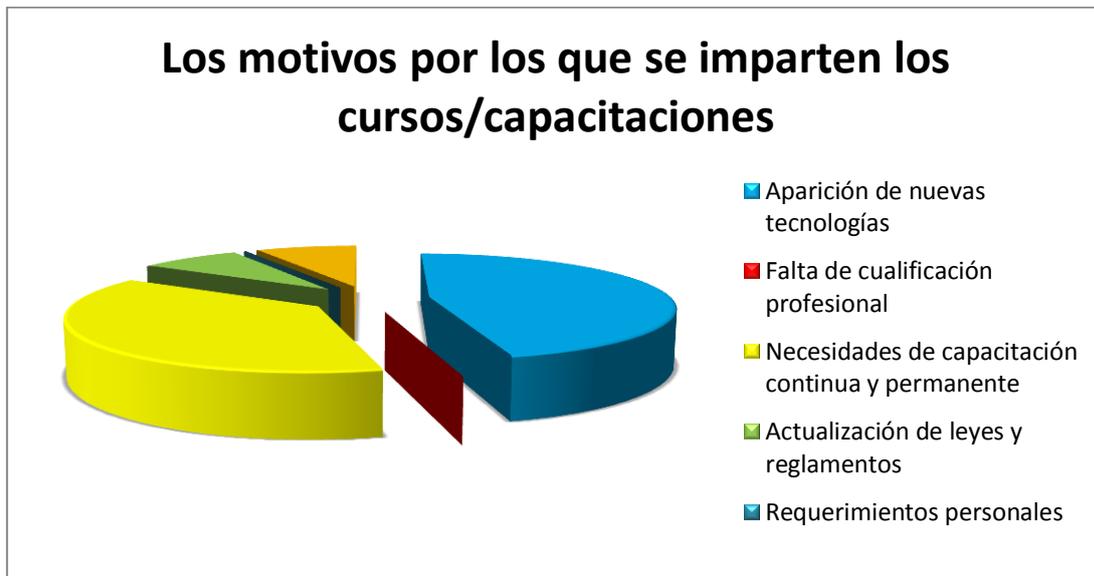
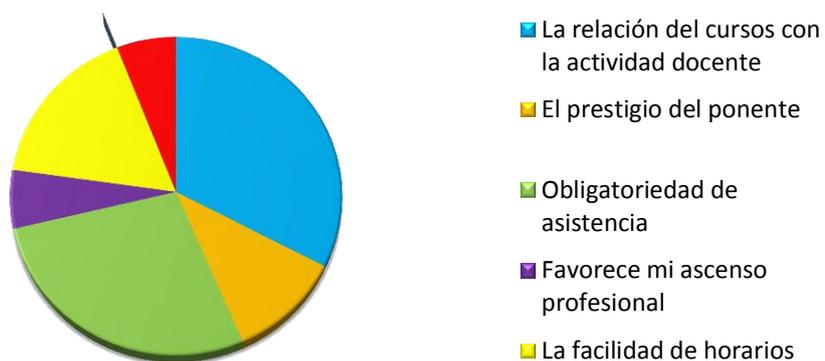


Tabla 17

Gráfica 14

Motivos por los que se asiste a cursos/capacitaciones



ENTRADA DEL COLEGIO



INSTALACIONES DEL COLEGIO



ENCUESTA A LOS MAESTROS



PERSONAL DOCENTE DE LA INSTITUCIÓN Y ALUMNOS



CUESTIONARIO



CUESTIONARIO: "NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTES DE BACHILLERATO"

Código del Investigado:
00010-000

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: <u>Biología Fiscal "República de Benabé"</u>												
1.2. Provincia: <u>Guayas</u>				Ciudad: <u>Pedernales (Sebarille)</u>								
1.3. Tipo de institución:		Fiscal	1	Fiscomisional	2	Municipal	3	Particular	4			
1.4. Tipo de bachillerato que ofrece:		Bachillerato en ciencias			5	Bachillerato técnico			6			
1.4.1 Si el bachillerato que la institución educativa investigada ofrece, es técnico, a qué figura profesional atiende:												
Bachilleratos Técnicos Agropecuarios												
a. Producción agropecuaria		1	b. Transformados y elaborados lácteos		2	c. Transformados y elaborados cárnicos		3	d. Conservería	4		
e. Otra, especifique cuál:												
Bachilleratos Técnicos Industriales:												
B A C H I L L E R A T O	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:								
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:												
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: <u>Bachillerato en Químico Biológico. (Ciencias)</u>												
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)
2.7. Cuántos años de servicio docente tiene usted:	4 años			

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
Doctor en educación	(2)	Arquitecto	7
Psicólogo educativo	3	Contador	8
Psicopedagogo	4	Abogado	9
Otras, especifique:	5	Otras, especifique:	13

3.3 Si posee titulación de postgrado (4° nivel), este tiene relación con: (marque, 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 cursos						
4.1.2. Totalización en horas (aproximado):							
En cuanto al último curso recibido:							
4.1.3. Hace qué tiempo lo realizó:	1 año						
4.1.4. Cómo se llamó el curso / capacitación:	Introducción al currículo - Manual de Convivencia (Plan de)						
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. Considere usted, que le falta algún tipo de capacitación. En qué temas. Especifique:

- ✓ Metodología
- ✓ Pedagogía

4.6. Cuáles son los obstáculos que se presentan para que usted no se capacite (señale de 1 a 3 alternativas)

Falta de tiempo	(1)	Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución en donde labora	4
Altos costos de las cursos o capacitaciones	2	Falta de temas acordes con su preferencia	5
Falta de información	(3)	No es de su interés la capacitación profesional	6
Otros motivos, cuáles:			7

4.7. Cuáles considera Ud. son los motivos por los que se imparten los cursos/capitaciones (señale las alternativas de su preferencia)

Aparición de nuevas tecnologías	(1)	Necesidades de capacitación continua y permanente	(3)
Falta de cualificación profesional	(2)	Actualización de leyes y reglamentos	4
Requerimientos personales	5		
Otros. Especifique cuáles:			6

4.8. Cuáles son los motivos por los que usted asiste a cursos/capitaciones: (señale una o más alternativas)

La relación del curso con mi actividad docente	1	La facilidad de horarios	(5)
El prestigio del ponente	2	Lugar donde se realizó el evento	6
Obligatoriedad de asistencia	3	Me gusta capacitarme	(7)
Favorecen mi ascenso profesional	4		
Otros. Especifique cuáles:			8

4.9. Qué aspecto considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capitación (señale una alternativa)

Aspectos teóricos	1	Aspectos Técnicos /Prácticos	2	Ambos	(3)
-------------------	---	------------------------------	---	-------	-----

5. RESPECTO DE SU INSTITUCIÓN EDUCATIVA

5.1. La institución en la que labora, ha propiciado cursos en los últimos dos años: SI (1) NO 2

5.2. En la actualidad, conoce usted si las autoridades de la institución en la que labora, están ofreciendo o elaborando proyectos/cursos/seminarios de capacitación: SI (1) NO 2

5.2.1. En caso de existir cursos o se estén desarrollando, estos se realizan en función de:

Áreas del conocimiento	1	Asignaturas que usted imparte	4
Necesidades de actualización curricular	(2)	Reforma curricular	5
Leyes y reglamentos	3	Planificación y Programación curricular	6
Otras, especifique: <u>Plan de Mejora, estándares y desarrollo Manual de Convivencia.</u>			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					X
2. Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar...)				X	
3. Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes...)					X
4. Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato				X	
5. Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo...)				X	
6. Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa		X			
7. Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa					X

Ítems	1	2	3	4	5
8. Describe las funciones y cualidades del tutor					X
9. Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula					X
10. Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal					X
11. Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente				X	
12. Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos					X
13. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante					X
14. Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)					X
15. Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)					X
16. Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes			X		
17. Percibe con facilidad problemas de los estudiantes				X	
18. La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país				X	
19. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos					X
20. Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida					X
21. Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlos/os y ayudarles en su solución					X
22. La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes					X
23. Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes					X
24. El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa					X
25. Como docente evalúo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s					X
26. Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico -motora, trastornos de desarrollo-)					X
27. Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva					X
28. Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula...)					X
29. Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje					X
30. Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula					X
31. Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos					X
32. Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos)					X
33. Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas					X
34. Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario...)					X
35. Analiza la estructura organizativa institucional (Departamentos, áreas, Gestión administrativa...)					X
36. Diseña planes de mejora de la propia práctica docente					X
37. Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres					X
38. Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor)					X
39. Utiliza adecuadamente la técnica expositiva					X
40. Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura					X
41. Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje					X
42. El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente					X
43. Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes					X
44. Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación					X

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN