



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja
**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
ECUADOR**
SEDE IBARRA
AREA SOCIO HUMANÍSTICA
TITUÑACION DE MAGISTER EN GERENCIA Y LIDERAZGO
EDUCACIONAL

**Necesidades de formación de los docentes del bachillerato de la Unidad
Educativa Santa María de la Esperanza, de la provincia del Azuay, del
cantón Chordeleg, periodo 2012-2013.**

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

AUTORA: Morales Buestán, Erika Fernanda, Lic.

DIRECTORA: Carrera Herrera, Xiomara Paola, Mg.

CENTRO UNIVERSITARIO CUENCA

2014

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRIA

Magister.

Carrera Herrera, Xiomara Paola, Mg.

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

Que el presente trabajo de fin de maestría: Necesidades de formación de los docentes de bachillerato. Estudio realizado en la Necesidades de formación de los docentes del bachillerato de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza, de la provincia del Azuay, del cantón Chordeleg, periodo 2012-2013 realizado por Morales Buestán Erika Fernanda, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, febrero de 2014

Morales Buestán Erika Fernanda

0104075932

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Morales Buestán Erika Fernanda declaro ser autora del presente trabajo de fin de maestría: Necesidades de formación de los docentes del bachillerato de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza, de la provincia del Azuay, del cantón Chordeleg, periodo 2012-2013, de la titulación Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, siendo Carrera Herrera, Xiomara Paola, Mg. Directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, 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 intelectual (operativo) de la Universidad”.

Morales Buestán Erika Fernanda
0104075932

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por protegerme durante todo mi camino y darme fuerzas y sabiduría para superar obstáculos y dificultades a lo largo de toda mi vida.

A mi madre, que con su demostración de una madre ejemplar me ha enseñado a no desfallecer ni rendirme ante nada y siempre perseverar a través de sus sabios consejos.

A mis hermanos por su apoyo incondicional y por demostrarme la gran fe que tienen en mí.

A mi prima Lorena, por ser mi confidente y amiga durante todo este arduo camino y compartir conmigo alegrías y fracasos.

A la Magister Xiomara Carrera, tutora de mi trabajo de fin de maestría y todos los docentes y directivos de la UTP L que me orientaron con su guía para llegar a culminar una meta más en mi carrera estudiantil y profesional.

Un agradecimiento también para los compañeros de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza en especial al Lic. Juan Barraqueta y la Lic. Rosario Torres quienes me brindaron el apoyo y confianza para realizar con éxito este proyecto.

Gracias a todas las personas que ayudaron directa e indirectamente en la realización de este proyecto.

DEDICATORIA

A Diosito Jesús, por permitirme llegar a este momento tan especial en mi vida. Por los triunfos y los momentos difíciles que me han enseñado a valorar la vida.

A mi hermano Walter Patricio que a temprana edad tubo que partir ante la presencia de Dios por su tierna sonrisa con la que me alentaba a seguir adelante cuando me encontraba agotada por las arduas jornadas de trabajo y por tolo lo que él significo para mi vida su presencia incondicional en todo momento me hizo tan feliz mientras estuvo en este mundo terrenal.

A mi madre por ser la persona que me ha acompañado durante todo mi trayecto de vida estudiantil y de la vida misma.

A mi padre quien con su ejemplo de vida ha sabido guiarme para culminar mi carrera profesional.

A mis hermanos que con dulzura y paciencia han sido mi apoyo y mi fortaleza en todo momento sin dudar me han brindado su tiempo valioso.

A mis compañeras y amigas, que gracias al equipo de estudio que formamos logramos llegar hasta el final del camino y que hasta el momento, seguimos siendo amigas: Betty Mejía, Mayda Maldonado y Mayra Méndez.

ÍNDICE

APROBACIÓN DEL DIRECTOR.....	ii
AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA.....	i
v	
AGRADECIMIENTO.....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN.....	ix
ABSTRAC.....	x
INTRODUCCIÓN.....	xi

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Necesidades de formación.....	2
1.1.1 Concepto	2
1.1.2 Tipos de necesidades formativas	3
1.1.3 Evaluación de necesidades formativas	4
1.1.4 Las necesidades formativas de los docentes	5
1.1.5 Modelos de análisis de necesidades (Modelo de Rosett, de Kaufman, de D'Hainaut, de Cox y deductivo).....	6
1.2 Análisis de las necesidades de formación	
1.2.1 Análisis organizacional.....	10
1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección.....	11
1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo	12
1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.....	13
1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos)	15
1.2.1.5 El Bachillerato Ecuatoriano (características, demandas de organización, regulación).....	19
1.2.1.6 Reformas Educativas (LOEI - Reglamento a la LOEI - Plan decenal)	21
1.2.2 Análisis de la persona	22
1.2.2.1 Formación profesional.....	23
1.2.2.1.1 Formación inicial	25
1.2.2.1.2 Formación profesional docente	26
1.2.2.1.3 Formación técnica.....	27

1.2.2.2 Formación continua.....	28
1.2.2.3. La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje.....	29
1.2.2.4 Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación.....	30
1.2.2.5 Características de un buen docente.....	31
1.2.2.6 Profesionalización de la enseñanza.....	32
1.2.2.7 La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo educativo.....	33
1.2.3 Análisis de la tarea educativa.....	33
1.2.3.1 La función del gestor educativo.....	34
1.2.3.2 La función del docente.....	36
1.2.3.3 La función del entorno familiar.....	38
1.2.3.4 La función del estudiante.....	40
1.2.3.5 Cómo enseñar y cómo aprender.....	41
1.2.4 Cursos de formación.....	42
1.2.4.1 Definición e importancia en la capacitación docente.....	42
1.2.4.2 Ventajas e inconvenientes.....	43
1.2.4.3 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.....	45
1.2.4.4 Importancia de la formación del profesional de la docencia.....	46

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1 Contexto.....	49
2.2 Participantes.....	51
2.3 Recursos:.....	53
2.4 Diseño y métodos de investigación	
2.4.1. Diseño de la investigación.....	54
2.4.2. Métodos de la investigación.....	54
2.5 Técnicas e instrumentos de investigación	
2.5.1 Técnicas de Investigación.....	55
2.5.2 Instrumentos de Investigación.....	55
2.6 Procedimiento.....	56

CAPÍTULO III: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1. Necesidades formativas:.....	58
3.2. Análisis de la formación:.....	64

3.2.1. La persona en el contexto formativo:	64
3.2.2. La organización y la formación.....	65
3.2.3. Tarea educativa	68
3.3. Los cursos de formación	70
CAPÍTULO IV: CURSO DE FORMACIÓN	
4.1 Tema del curso	74
4.2 Modalidad de estudio	74
4.4 A quién está dirigido el curso	74
4.5 Breve descripción del curso	74
4.5.1 Contenidos de curso.....	77
4.5.2 Descripción del currículum vitae del tutor.....	92
4.5.3 Metodología.....	93
4.5.4 Evaluación.....	93
4.6 Duración del curso	93
4.7 Cronograma de actividades	94
4.8 Costos del curso	94
4.9 Certificación	95
4.10 Bibliografía	96
CONCLUSIONES	97
RECOMENDACIONES	97
BIBLIOGRAFÍA.....	99
ANEXOS.....	100

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 01 Tipo de Bachillerato que ofrece (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	49
Tabla 02 Si el bachillerato que la institución educativa ofrece, es técnico, a que profesional atiende: (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	49
Tabla 03 Bachilleratos Técnicos de Comercio, Administración y Servicios(Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	50
Tabla 04 Conoce usted si por parte de los directivos institucionales se está gestionando el bachillerato, bajo una de las figura profesionales referidas anteriormente: (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	50
Tabla 05 Género del investigado (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	51
Tabla N° 06: Estado civil (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	51
Tabla N° 07: Edad en años cumplidos (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	51

Tabla N° 08: Cargo que desempeña en la institución educativa del investigado(Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	52
Tabla N° 09 Dedicación de los docentes en la UESME (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	52
Tabla N° 10 Tipo de relación laboral en la institución educativa del investigado(Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	52
Tabla 11 Su titulación tiene relación con: ámbito educativo (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	58
Tabla 12 Su titulación tiene relación con: otras profesiones(Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	58
Tabla 13 Si posee título de posgrado este, relación con (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	59
Tabla 14 Le resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener una titulación de cuarto nivel (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	59
Tabla 15 En que le gustaría capacitarse (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	60
Tabla 16 Para usted es importante seguir capacitándose en temas educativos	60

Tabla 17 Como le gustaría recibir la capacitación (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	61
Tabla 18 Si prefiere cursos presenciales o semipresenciales en que horario (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	61
Tabla 19 En que temáticas le gustaría capacitarse (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	61
Tabla 20 Cuales son los motivos por los que usted asistir curso/capacitación (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	62
Tabla 21 Cuales considera Ud. Son los motivos por los que se imparten los cursos/capacitaciones (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	63
Tabla 22 Que aspectos considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	64
Tabla 23 En las siguientes preguntas marque con una X el casillero correspondiente, señale en el recuadro del 1 al 5, en: <i>La persona en el contexto formativo</i> (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	64
Tabla 24 La institución en la que labora ha propiciado cursos en los dos últimos años (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	65

Tabla 25 Conoce si la institución está propiciando cursos/seminarios (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	65
Tabla 26 Los cursos se realizan en función de: (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	66
Tabla 27 Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	67
Tabla 28 En las siguientes preguntas marque con una X el casillero correspondiente, señale en el recuadro del 1 al 5, en: <i>La organización y la formación</i> (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	67
Tabla 29 Las materias que imparte tiene relación con su formación (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	68
Tabla 30 Años de bachillerato en los que imparte asignaturas (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	68
Tabla 31 En las siguientes preguntas marque con una X el casillero correspondiente, señale en el recuadro del 1 al 5, en: <i>Tarea educativa</i> (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)	69
Tabla 32 Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a	70

docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza)

Tabla 33 Totalización en horas (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza) 71

Tabla 34 Hace que tiempo lo realizo (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza) 71

Tabla 35 Este curso lo hizo con el auspicio de: (Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza) 72

RESUMEN

“Necesidades de formación de los docentes de bachillerato. Estudio realizado en la unidad Educativa Santa María de la Esperanza del cantón Chordeleg de la provincia del Azuay, periodo 2012-2013” está contemplado dentro del proyecto nacional Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato de instituciones del Ecuador. Se sustenta en las necesidades planteadas por Kauman: necesidades de la persona, necesidades de la tarea educativa y necesidades de la organización.

El análisis y el diagnóstico de los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario “Necesidades de formación docente de bachillerato” instrumento idóneo, proporcionado por la UTPL, se presentan en tablas estadísticas, de las que se infiere las necesidades de los docentes de la UESME, las carencias que serán superadas con el programa de capacitación que se propone enfocado en las “Tarea Educativa”.

De esta forma el proyecto de fin de maestría contribuye con la indagación, el análisis y la propuesta de capacitación docente a nivel nacional.

PALABRAS CLAVES: necesidades formativas, organización educacional, liderazgo educativo, formación continua, tarea educativa, capacitación docente, perfil docente, estándares de calidad.

ABSTRACT

"Training needs of high school teachers." Study in the Educational Unit Santa Maria de la Esperanza of Chordeleg, province of Azuay, 2012-2013 periods ". It is seen within the National Project Diagnostics Training Needs of Bachillerato Teachers from Ecuador Institutions. It is based on the needs expressed by Kauman such as needs of the people, educational needs, and organizational needs.

The analysis and diagnosis of the results of the questionnaire "Needs teacher training school in Bachillerato " an ideal instrument provided by UTPL statistics are presented in tables, from which the needs of teachers of UESME are inferred, furthermore, those deficiencies which will be overcome with the training program focused on "Educational Task."

This project contributes to mastery inquiry, analysis, and proposal for teachers training nationwide.

EYWORDS: training needs, educational organization, educational leadership, continuing education, educational task, teacher training, teaching profile, quality standards.

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación está en estrecha vinculación con la calidad del personal docente. Un profesional de la educación que posee una formación poco satisfactoria, que no tiene acceso a capacitarse de manera permanente, no contribuye a la mejora de la calidad educativa, por lo contrario, constituye el factor clave para su estancamiento.

Hoy, es fundamental fortalecer la profesión del docente, pues a lo largo de la historia, los países latinoamericanos participan de una misma problemática: déficit en la preparación inicial, falta de programas de capacitación y si los hay, estos no están articulados a la demanda laboral ni a las necesidades educativas de los docentes.

Consecuentemente, la comunidad internacional ha puesto en estos últimos tiempos, particularmente a partir de los 90, especial interés en la formación del docente, ya que la super-especialización, dentro del campo laboral, exige nuevos conocimientos, habilidades y destrezas, sin las cuales un egresado es incapaz de insertarse en el mundo laboral. Este escenario ha cambiado y reclama urgentemente cambios en la formación docente.

Por otro lado, cada vez, se evidencia que la gestión del directivo y del docente son factores que inciden en el proceso educativo y que de su liderazgo depende el rendimiento de los estudiantes. De aquí, que los requerimientos del siglo XXI para los directivos y docentes son más complejos. Esto conlleva a que los países transformen sus políticas educativas, y sus sistemas educativos para que respondan con mayor eficiencia a la problemática que nos trae la globalización con la presencia de las tecnologías de la información y de la comunicación.

El Ecuador no ha podido permanecer indiferente a las exigencias de los acuerdos internacionales que lleva adelante la UNESCO y ha dado un giro de 180 grados a la educación ecuatoriana. Por tanto el Diagnóstico de Necesidades de Formación de los Docentes de Bachillerato de instituciones educativas del Ecuador es una de las respuestas para implementar un Programa de Formación docente que esté en concordancia con los verdaderos requerimientos institucionales.

Vale destacar que el presente trabajo se deriva de un proyecto macro de la UTP.

Su autor es el Mgs. Fabián A. Jaramillo S. fue quien estructuró dos guías didácticas: proyecto I de investigación (2012-2013) y proyecto II de investigación (2013-2014) las que nos han direccionado el camino a seguir en el desarrollo de la tesis y el diseño del curso de formación docente.

En la aplicación de las encuestas se pudo identificar como limitante la poca sinceridad de los docentes al dar respuesta a los ítems del cuestionario, quizá por posibles represalias que las autoridades del plantel y Ministerio de educación pudiera aplicar sobre ellos.

La presente investigación Diagnóstico de necesidades de formación docente de bachillerato es un aporte para la consecución del gran objetivo del Ministerio de Educación; asimismo, el Plan Decenal de Educación, otorga importancia a la formación docente, y entre sus objetivos estratégicos referentes al talento humano señala: “Renovar la formación inicial del personal docente, capacitar al personal administrativo y contribuir a mejorar su calidad de vida” Ministerio de Educación (2006). Este mismo documento plantea como Política 7: “La revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de Vida.” Esta política se justifica en este documento con la siguiente afirmación:

Un factor que contribuye significativamente en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación es el docente, por ello la importancia de contribuir a su desarrollo profesional, mejorar las condiciones de trabajo y su calidad de vida. En la actualidad la formación inicial docente es débil y desactualizada; no existe un sistema integral y sostenido de desarrollo profesional, lo que ha provocado desvalorización del rol docente y poco reconocimiento social y económico a la profesión docente. (Ministerio de Educación, 2006)

De esta forma, el mismo Estado ecuatoriano reconoce las debilidades de la formación inicial de los docentes, así como también la necesidad de su formación para el desarrollo profesional en el trabajo.

El objetivo general de este trabajo investigativo es: analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato de las instituciones educativas del país, en el periodo académico 2012 – 2013.

Del presente objetivo, se desglosan los objetivos específicos siguientes:

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

El diagnóstico de las necesidades de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza recoge las debilidades de la formación docente y, al mismo tiempo, nos da a conocer sus fortalezas, a partir de la cual se diseñó la propuesta de capacitación. La investigación constituye un aporte para la Institución ya que se le proporciona una información válida para emprender el programa de formación y capacitación.

En el análisis de las encuestas se pudo observar que los docentes tienen dificultad en identificar problemas psicológicos en los adolescentes en vista de esta necesidad se diseñó el curso de formación docente titulado La psicología del adolescente y su relación con el aprendizaje significativo. Se pretende que al final del curso el profesional desarrolle estrategias que le ayuden a identificar, comprender y dar soluciones a los problemas psicológicos del estudiante adolescente, sin duda esta capacitación contribuirá a mejorar el trabajo docente y el rendimiento del estudiante de bachillerato.

CAPITULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Necesidades de formación

1.1.1 Concepto.

El concepto de necesidad es un concepto polisémico Tejedor (1990) y reconocido también por Zabalza, (1988), que posee diferentes acepciones según sea utilizado por educadores, políticos, sociólogos o economistas. Aparecen así, en el campo de la formación, diferentes formas de entender las necesidades formativas. Por ejemplo:

La necesidad normativa: carencia grupal o individual respecto a un patrón establecido institucionalmente.

La necesidad percibida: la necesidad sentida por los sujetos.

La necesidad expresada: la demanda que hace referencia a la expresión de la necesidad por parte de quien dice percibirla.

Como puede verse, el concepto de necesidad es un concepto complejo. ¿La necesidad sentida y expresada ha de ser la fuente principal para la detección de necesidades? En principio, creemos que sí, pero no en términos absolutos... Si un grupo de docentes no utiliza, por ejemplo, recursos audiovisuales ni tampoco nos los exigen, debemos interpretar que no los necesitan. Pero, ¿Cómo podrían requerir cierto tipo de formación en el uso de estos recursos si los desconocen o no tienen los conocimientos adecuados para hacerlo? La formación del profesorado, entonces ¿Ha de responder únicamente a sus demandas personales o ha de albergar también ciertos criterios institucionales y/o económicos? Con estos interrogantes en mente iniciamos el proceso de investigación.

Concepto:

Una necesidad surge de la comparación entre una situación observada, es decir, actual frente a otra situación deseada que pone en evidencia la discrepancia Amestoy (1992).

Ante una problemática que surge en nuestro vivir diario, se genera una serie de interrogantes, el punto de análisis parte de lo que se experimenta ante el suceso y abre perspectivas de posibles soluciones, ante la necesidad de resolver la situación.

Kaufman (2004) señala que una necesidad es el desajuste de resultados entre los actuales y los deseados.

Conjunto de problemas, carencias, deficiencias y deseos que los profesores perciben en el desarrollo de su ejercicio.” Alcaide (1992.)

Un elemento común entre los conceptos mencionados es el significado de carencia o discrepancia. Esta surge de la comparación entre los resultados actuales y los deseados.

De aquí que el concepto de necesidad que orientara el trabajo de investigación está vinculado con el desajuste, que se presentan en el desempeño docente y que será superado a través de un proceso formativo.

Una de las fortalezas del docente del país, es enfrentarse a una realidad y no bajar los brazos ante ello, por ejemplo el maestro rural, emprende la noble misión cargado de sueños e ilusiones, pero llega a una triste realidad al encontrarse con incomodidades, insuficiencias y falta de colaboración, allí es donde inicia sus indagaciones para lograr superar todos estos impases y convertir esos sueños en realidades.

1.1.2 Tipos de necesidades Formativas.

Según Real, (1989): existen tres principales tipos de necesidades formativas del profesorado:

- **Las necesidades tecnológicas:** se refieren a la utilización de las nuevas tecnologías como son la pizarra digital, la portátil, el proyector digital, etc.

- **Las necesidades prácticas:** son aquellas que los docentes las utilizan para demostrar las habilidades con las cuales manejan el proceso de la clase: como son la utilización de nuevas estrategias metodológicas, el empleo de materiales, el tiempo y la evaluación del desarrollo de destrezas de los educandos.

- **Las necesidades de tipo crítico:** al respecto el autor expresa que son las más importantes porque representan los índices de criticidad, reflexión y creatividad para orientar el proceso de la clase, pero específicamente las emplea con el objetivo de diseñar y ejecutar los proyectos de mejora dentro de la institución educativa.

Ante estos tipos de necesidades mencionadas, los docentes están llamados a analizar cada una de estas propuestas, con el objetivo de entender significativamente la parte teórica y luego aplicarlas en sus labores diarias. Por esto es fundamental planificar dentro del PEI los aspectos necesarios de los talleres respectivos, luego, convertirlos en líneas de acción destacables en la aplicación oportuna de las respectivas necesidades de formación.

1.1.3 Evaluación de necesidades formativas.

Blanco (1990) establece objetivos y aspectos previos a la elaboración del modelo de evaluación relacionados con:

- El reconocimiento del carácter cambiante de la realidad.
- La adaptabilidad como cualidad esencial del modelo.

Las necesidades de formación de los docentes son objeto de preocupación para las autoridades educativa. Por eso, el resultado de su evaluación da un punto de partida para la toma de decisiones sobre la cantidad y tipo de oferta realizada. Esto se realiza a través de la percepción de los implicados; la metodología consta de dos fases claramente diferenciadas, la primera un estudio cualitativo basado en entrevistas y encuestas, luego una tabulación con el fin de dar consistencia y dar una generalización de los resultados.

Sin descuidar las variables de identificación de los profesores tales como la edad, el sexo, los años de servicio y su titulación académica se identifica dos tipos de profesor que perciben sus necesidades de formación continua de manera diferente.

La totalidad de los procesos en educación para ser efectivas deben seguir determinadas etapas, en este sentido Uffebeam, J. (1984) presenta el siguiente modelo:

Proceso secuencial de la evaluación de necesidades formativas:

➤ Planificación del contexto.

Esta fase consiste en realizar un diagnóstico de los sujetos y su entorno en el que se desenvuelven los hechos, pero lo destacable es sin duda el estudio de las necesidades formativas, su situación frente a los resultados que arrojan como consecuencia de las deficiencias encontradas las cuales influyen directamente en los resultados de la empresa o institución, objeto de evaluación.

➤ Delimitación de objetivos.

Esta etapa consiste en formular los objetivos que se alcanzarán con la aplicación de técnicas e instrumentos, se determinan los alcances a lograrse en el respectivo proceso.

Los objetivos planteados servirán como bases para la toma de decisiones, una vez que se hayan planteado los mismo, será el cuerpo directivo de la organización quien administre su normal desarrollo.

➤ **Diseño y plan de actuación.**

Representa la fase final del proceso de evaluación en la cual se toman las decisiones luego de la formulación de los objetivos.

A pesar de ser un proceso sencillo este proceso de evaluación de necesidades de formación buscara de manera ágil encontrar soluciones factibles a las mismas, para los docentes quienes a su vez transmitirán sus cambios a los educandos en torno a los cuales gira el hecho educativo, sin embargo, debe partirse de la interpretación precisa de los componentes teóricos para luego concretizar en el desarrollo propiamente dicho de la evaluación.

Las necesidades de formación continua de profesores de enseñanzas básicas (infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato) son objeto de preocupación para las administraciones públicas encargadas de dicha formación. En consecuencia, el resultado de su evaluación supone un punto de partida para tomar decisiones sobre la cantidad y tipo de oferta realizada. González Barbera (2012)

Es recomendable convertir a este tipo de debilidades en proyectos educativos a mediano plazo con el fin de realizar un control más específico dentro de los avances de la propuesta de soluciones a las dificultades involucradas con el desempeño docente.

1.1.4 Necesidades de formación del docente.

Las necesidades de formación del docente nacen a raíz de los constantes cambios en el sistema educativo del milenio; las nuevas tecnologías, nuevos procesos de producción los cuales constituyen un factor básico en la calidad de la educación, Wiley (1961)

La formación del profesorado en los niveles no universitarios ha sido y sigue siendo objeto de estudio permanente, tanto desde las esferas de la propia investigación como desde la misma actividad docente en el campo escolar. Se produce una coincidencia generalizada en los profundos cambios que se están generando en la educación, con la implantación de la Reforma en los niveles básicos de la enseñanza: infantil, primaria y secundaria. Ello acarreará que el papel del profesor se vea sometido a una serie de replanteamientos que

le exigen una puesta al día continua y la asunción de nuevas tareas en los centros educativos. Pérez Serrano (1999)

De esta manera la formación del docente está relacionada con la necesidad de prepararlo pero este a su vez debe ser capaz primero de autoformarse y segundo convertirse en agente de formación. En tal sentido se asume la formación como un proceso totalizador.

La tarea es complicada al ver desde dos puntos, por el un lado el de los propios docentes y el otro desde el Ministerio de Educación. Con solo capacitar, evaluar, mantenerlos viviendo en el miedo de perder su trabajo no se podrá lograr los cambios que se operan, cuando el proceso de formación no es asumido desde la necesidad individual. Qué importante se hace entonces esa formación del docente desde temprana edad, etapas donde se sienten los valores primordiales de la docencia conjuntamente con su vocación; intentar que quienes no tuvieron esta formación logren operar cambios en su estructura mental, en su formación ética, es tarea bastante difícil.

Se debe tener presente que muchos de los profesores obtuvieron sus nombramientos por “palancas”, no por su formación profesional, la frase de moda fue “aunque sea de profesor, si no hay otro puesto” esto llevó a tener en las filas del magisterio a elemento sin ninguna preparación. Las consecuencias de esta forma de manejar la educación están a la vista en los resultados de las evaluaciones.

La solución no es tan solo la creación de las universidades pedagógicas, sino de las normales, el cierre de estos espacios de formación fue otro de los factores en el deterioro de la preparación del profesional de la educación. El cultivo de los valores éticos profesionales debe ser asumido por los propios docentes, llegar a ser maestros debe ser un fin en nuestras vidas.

1.1.5 Modelo de necesidades (Modelo de Rosset, de Kaufman, de D’Hainaut, de Cox y deductivo)

Existen varios modelos para la realización de un análisis de necesidades; con fines de esta investigación se tomarán los más relevantes para el ámbito educativo. El modelo de Allison Rossett, Roger Kaufman, Louis de Hainaut, Cox y el deductivo.

Modelo de Rossett (1996)

Señala que lo esencial en la detección de necesidades es reconocer dos escenarios: el estado actual y el deseado. Así se podrá establecer el tamaño de la brecha entre los dos y

determinar las estrategias para eliminarla. Para ello plantea que se debe partir del análisis del tema, de la tarea, de los datos y la detección de las necesidades.

El modelo de Rosset se diferencia de otros por cuanto este busca información proveniente de distintas fuentes por lo que no recurre a inferencias. Plantea los siguientes propósitos:

1. **El estado óptimo:** determinado por los expertos.
2. **El estado actual:** se relaciona con lo que hace, cómo lo hace y busca el por qué se funciona de determinada manera.
3. **Los sentimientos:** indaga sobre el sentir de los involucrados sean estos directivos o empleados, alrededor del tema, la prioridad es este, la capacitación y la seguridad que este implica.
4. **Causas del problema:** se indaga sobre lo que produce el problema. En este componente se consideran cuatro causas:
 - Falta de habilidades y de aprendizaje
 - Ausencia de herramientas o condiciones para mejorar el trabajo.
 - Inexistencia de incentivos.
 - Desmotivación de los empleados.
5. **Soluciones:** Propuesta de alternativas de solución de acuerdo con las causas detectadas.

Señala cinco fases para una correcta detección y análisis de necesidades de formación como:

- Determinación del propósito en base del problema inicial.
- Identificación de las fuentes que proporcionan la información.
- Selección de herramientas.
- Proceso de detección de necesidades por etapas.
- Toma de decisiones en base a los resultados.

Modelo de R. A. Kaufman (1987)

Desarrolla, en torno a la planificación de organizaciones un complejo proceso de 18 pasos, en el que ocupa un lugar importante la evaluación de necesidades.

- Al referirse a la determinación de necesidades elabora un modelo en el que aparecen los siguientes elementos:
- Participantes en la planificación: ejecutores, Receptores, Sociedad.
- Discrepancia entre lo que es y lo que debería ser, en torno a: entradas, procesos, productos, salidas y resultados finales.
- Priorización de necesidades

Las etapas que señala para efectuar una evaluación de necesidades son las siguientes:

- Tomar la decisión de planificar.
- Identificar los síntomas de problemas.
- Determinar el campo de planificación.
- Identificar los posibles medios y procedimientos de evaluación de necesidades, seleccionar los mejores y obtener la participación de los interesados en la planificación.
- Determinar las condiciones existentes, en términos de ejecuciones medibles.
- Determinar las condiciones que se requieren, en términos de ejecución medible.
- Conciliar cualquier discrepancia que exista entre los participantes de la planificación.
- Asignar prioridades entre las discrepancias y seleccionar aquellas a las que se vaya a aplicar determinada acción.
- Asegurar el proceso de evaluación de necesidades sea un procedimiento constante.

Modelo de D´Hainaut (1979)

Son cinco las dimensiones que presenta la clasificación de D´Hainaut.

- La necesidad de la persona frente a la necesidad del sistema: refleja el carácter individual en contraste con el funcionamiento del sistema, es muy común el conflicto entre los dos elementos.
- Necesidades particulares frente a necesidades colectivas las primeras se refieren a las personas individuales y la segunda al colectivo.
- Necesidades conscientes frente a las necesidades inconscientes: en ocasiones la persona afectada es consciente de su debilidad o carencia en cambio en otras ocasiones no pueden ser conscientes de ello.
- Necesidades actuales frente a necesidades potenciales: la vigencia de una necesidad no puede estar en función del cambio futuro, por lo que habrían necesidades que aparecen en una situación futura.
- Necesidades según el sector en que aparecen. Este autor precisa seis escenarios en donde las personas se movilizan: el ambiente privado familiar, el social, el político, el cultural, el profesional, el de ocio en todos

estos puede aparecer una necesidad.

Modelo de F.M. Cox (1987)

Une el análisis de necesidades a la problemática comunitaria, elabora una guía para la resolución de problemas comunitarios, que, resumidamente, abarca los siguientes aspectos:

- La Institución.
- El personal contratado para resolver el problema.
- Los problemas, cómo se presentan para el profesional y los implicados.
- Contexto social del problema.
- Características de las personas implicadas en el problema.
- Formulación y priorización de metas.
- Estrategias a utilizar.
- Técnicas para conseguir el éxito de las estrategias.
- Evaluación.
- Modificación, finalización o transferencia de la acción.

Modelo Deductivo.

El punto de partida son las metas propuestas para la educación; pueden ser los objetivos propuestos para una etapa del sistema educativo o de un ciclo. A partir de este material inicial, se determinan indicadores de los resultados previstos en el término de comportamientos individuales de las metas propuestas.

Esto quiere decir que las conclusiones son una consecuencia necesaria de las premisas: cuando las premisas resultan verdaderas y el razonamiento deductivo tiene validez, no hay forma de que la conclusión no sea verdadera.

El modelo deductivo logra inferir algo observado a partir de una ley general, esto lo hace contrario al modelo inductivo, que se basa en la formulación de leyes partiendo de los hechos que se observan.

La práctica de la evaluación/análisis de necesidades exige seleccionar tanto el modelo de referencia como las técnicas y procedimientos que le van a hacer realidad. Nos hemos encontrado con modelos o marcos de referencia conceptual de aceptación universal, si bien existen evidencias de las ventajas e inconvenientes de unos respecto a otros, se ha recogido a partir de varias aportaciones, algunos modelos nos pueden ofrecer valiosos puntos de referencia; presentan diferentes “modelos tipo” que se han dado cronológicamente.

1.2 Análisis de las necesidades de formación.

El tema se refiere al procedimiento de documentación de información que incluye, tanto la identificación de la necesidad, como a la identificación de las causas de la necesidad.

1.2.1 Análisis organizacional.

Goldstein (1993) indica una serie de pasos que deben llevarse a cabo en el análisis de la organización. Este proceso comienza con una evaluación de las metas de la organización a corto y largo plazo. Un segundo paso sería la determinación del clima de formación en la organización, donde se analizan qué componentes de la organización afectarán al trabajador que regresa a la organización con nuevas destrezas aprendidas en un programa de formación. En último lugar, debe realizarse un análisis de los recursos humanos y físicos disponibles en la empresa.

Aplicando lo expuesto a la educación se está tratando de cumplir con este objetivo de transmitir la información recibida en una capacitación, lo negativo es que generalmente, la labor no logra un nivel satisfactorio, debido a que las personas cometen una serie de falencias al tratar de compartir los datos, como por ejemplo: no se hacen entender, no asimilaron la información necesaria, existe egoísmo, etc.

Para Thayer (1961), el análisis organizacional se centra 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.

De igual manera si vamos al plano educativo, el docente ecuatoriano no puede pasar sus días de labor en capacitaciones, el Ministerio de Educación, brinda estas oportunidades al detectar un problemática en su sistema educativo, además que es obligación del maestro, el autoanálisis para detectar sus errores y de forma autónoma buscar la ayuda necesaria.

1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección.

La realidad de nuestra educación se ha estado caracterizada por deficiencias que han influido considerablemente su desarrollo, sin embargo las políticas ecuatorianas en el ámbito educativo en los últimos años, han asignado presupuesto necesario para

conseguir una educación de calidad, pero todavía no se han proyectado lineamientos educativos que consideren la realidad del futuro.

Según Beat (1999) la educación aumenta y consigue popularidad gracias a la tecnología; cabe recalcar que a un principio la educación era empleada experimentalmente por técnica y experta, en la actualidad se está convirtiendo en algo accesible para todos los desarrolladores y consumidores.

La tecnología y sus crecientes aplicaciones innovadoras empiezan a extender su uso en campañas publicitarias, videojuegos, aplicaciones móviles, redes sociales; incluso empieza a utilizarse en currículos y en la educación.

Existe una diferencia marcada entre nuestra educación y la de otros países, esto obedece a la falta de recursos económicos, aunque actualmente el gobierno de turno ha logrado grandes transformaciones en la educación ecuatoriana, no solo con la asignación de partidas presupuestarias, sino con el perfeccionamiento del talento humano, para ello se han ejecutado seminarios, programas y convenios que han atendido porcentajes de necesidades formativas de los educadores y educandos; sin embargo, depende de las ganas de prosperar en el trabajo diario por parte de los docentes, de la orientación de los directivos y del apoyo de la sociedad.

Fernández Serrano (2013) deja en claro que en un medio social en el cual nuestros estudiantes están siendo constantemente bombardeados por ilustraciones y/o expresiones visuales que buscan sorprender, el aula queda a un lado ante el espectáculo visual que encuentran ellos en el mundo de Internet. En consecuencia nuestro rol como docente debe estar inspirado en la provocación, para generar la estimulación de nuestros estudiantes frente al contenido que queremos compartir.

En nuestro medio rural esto resulta difícil para dar respuestas generales ante tales diversos contextos, pero si podemos decir que la integración adecuada de tecnologías en el aula puede facilitar estados de motivación más altos en los estudiantes, en la medida en que las TICs sean aplicadas con metodologías acordes, y en consenso con los intereses de los propios estudiantes.

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

Toda organización pretende alcanzar metas, estas a nivel organizacional son una situación deseada que la empresa intenta lograr, es una imagen que la organización pretende para el futuro. Al alcanzar una meta, la imagen deja de ser ideal y se convierte en real y actual, por lo tanto, la meta deja de ser deseado y se busca otro para ser alcanzado.

A nivel educativo es similar, se persigue un ideal, que en el caso del Ecuador es la educación de calidad, estas son planteadas en base a proyectos, acuerdos, actualizaciones curriculares, etc.

Según Certo (1992) el alcance en el tiempo podemos definir las metas en generales o largo plazo, la táctica o mediano plazo, y la operacional o corto plazo.

Las metas a corto plazo.

Son las metas que se van a realizar en un periodo menor a un año, también son llamados las metas individuales u operacionales de la empresa ya que son los objetivos que cada empleado quisiera alcanzar con su actividad dentro de la empresa. Así, para que las metas a corto plazo puedan contribuir al logro de las metas a plazos intermedios y largo, es necesario establecer un plan para cumplir con cada objetivo y para combinarlos dentro de un plan maestro que deberá ser revisado en términos de lógica, consistencia y practicabilidad.

En el caso de la docencia son los proyectos de aula o de institución que los desarrollamos a lo largo de un año lectivo.

Las metas a mediano plazo.

Son las metas de la empresa que se basan en función al objetivo general de la organización. También son llamados las metas tácticas ya que son los objetivos formales de la empresa y se fijan por áreas para ayudar a ésta a lograr su propósito.

Es lo que se trabaja en una institución educativa como Plan Estratégico, donde se destina a solucionar problemas institucionales, a un plazo de tres a cinco años.

Las metas a largo plazo.

Largo plazo, cinco o más años. Según Robbins (1979) sugiere que las metas a largo plazo deben ser planteadas a 10, 20 o 30 años porque muchas veces sobrestimamos lo que podemos hacer en un año, pero subestimamos lo que podemos hacer en una década o dos. El tiempo que se tomara para lograr algo depende de las metas planteadas; por ejemplo, la meta de obtener libertad financiera dependerá mucho de las posibilidades y oportunidades que tengas hoy y las que puedas tener en el futuro, para algunos puede ser una meta de 5 años, para otros de 10 años, incluso más.

Los tres tipos de metas equivalen a logros muy valiosos a la hora de emprender los proyectos, principalmente los relacionados con la formación docente, porque demuestran las posibilidades temporales en las cuales se resolverán las distintas problemáticas, siempre que se tome en cuenta los recursos y los talentos humanos responsables.

1.2.1.3. Recursos Institucionales necesarios para la actividad educativa.

Dentro de los recursos institucionales están las normativas legales que regulan las actividades en los establecimientos educativos de Educación Básica y Bachillerato. Los recursos o componentes son los pilares sobre los cuales se asienta la tarea educativa, por ello Saavedra (1991) indica que casi todas las organizaciones cuentan con diez tipos de recursos mencionados en las siguientes categorías:

1.- Trabajadores: Su personal permanente (los directivos y el personal docente), son el grupo de talentos humanos vitales de la organización a la cual aportan una combinación de destrezas, conocimientos, relaciones, valores, y aspiraciones que hacen de la organización lo que es.

2.- Metas: Cada organización tiene metas, o una misión. Las metas definen la razón de ser de la organización, o las necesidades que debe satisfacer y que se supone deben llevar a cabo. Las metas son un recurso porque ayudan a determinar la dirección de la organización y motivan las decisiones críticas acerca de cómo usar sus otros recursos.

3.-Programas: Los programas, los cuales a veces se les denomina servicios o actividades son la expresión del compromiso de la organización. En cierto sentido son usuarios de otros recursos. Requieren dinero, recursos humanos y suministros; también son recursos

por su propio derecho porque desarrollan su base constituyente y establecen su reputación.

4.- Red de relaciones: Ninguna organización existe en el vacío. Hay una red de relaciones entre las organizaciones públicas y privadas, otras organizaciones en competencia o colaboración con empresas comerciales, donantes, formuladores de política, líderes comunitarios, y otros. La red es un recurso porque ayuda a desarrollar su base constituyente y a generar apoyo.

5.- Reputación: Dado el ámbito cada vez más dinámico y competitivo, la reputación de una organización privada puede significar la diferencia entre el apoyo y la falta de apoyo de parte de gobiernos locales, otros organismos locales, donantes, y clientes. Este recurso puede ser promovido agresivamente a fin de acrecentar la imagen de la organización.

6.- Recursos financieros: Los recursos Financieros incluyen fondos en efectivo, existencias de suministros, y cosas que posee la organización, como edificios, vehículos, y equipo. Estos recursos le permiten operar. La forma en que son utilizados afecta tanto la cantidad como la calidad de sus programas.

7.- Instalaciones y equipo: Las instalaciones y el equipo de la organización son un importante factor en su capacidad para prestar servicios y en la calidad de esos servicios. También influyen en su reputación en la comunidad ya que afectan tanto la cobertura como la satisfacción del cliente.

8.- Información: Se necesita información para llevar un monitoreo del desempeño y progreso institucionales y proveer futuras necesidades. Cuando los recursos informativos están bien desarrollados, la información correcta está disponible para la gente que la necesita cuando la necesita. Esto aumenta su control sobre lo que hace la organización y sobre las influencias externas que pueden afectarla.

9.- Sistemas: Los sistemas representan formas de organizar y controlar lo que hace su organización. Los más obvios son los sistemas financieros, sistemas de información, sistemas de administración, sistemas de evaluación, y afines. Los recursos de su institución también incluyen sistemas informales que afectan el modo de operación de la

organización. Uno de los más comunes es el sistema de comunicación informal, la forma en que se difunde información por toda la organización el cual bien puede ser muy diferente de lo que muestra el organigrama.

10.- Planes: Los planes describen cómo la organización utiliza sus otros recursos para alcanzar sus metas y cumplir su misión. Reflejan la evaluación minuciosa de alternativas y por lo tanto representan las mejores suposiciones de la organización acerca de qué hacer y cómo hacerlo. Con buenos planes se puede pronosticar el nivel de esfuerzo que dedica la organización a la realización de diversas actividades, y saber cuáles son sus expectativas al respecto.

Los recursos constituyen el patrimonio de que dispone el centro educativo para lograr sus objetivos, y los mismos pueden ser de diferentes tipos o clases Briefcase (2011):

- Recursos personales. Como el Director, profesorado, estudiantes, familias, especialistas, administración, etc., que son los protagonistas del hecho educativo.
- Recursos materiales. Se incluyen edificios, mobiliario, material didáctico, etc., que determinan el espacio escolar.
- Recursos funcionales. Llamados también recursos temporales, como tiempo, formación y dinero, que hacen operativos los recursos anteriores.
- El recurso personal o humano de la administración educativa constituye un factor de gran importancia, y está conformado por diferentes actores, tales como administradores, directores, supervisores, altos funcionarios del ministerio de educación, etc.

En este punto, se debe considerar la extracción o procedencia del personal administrativo, su formación y régimen de servicios, sus modalidades de perfeccionamiento en servicio.

El personal administrativo en funciones técnico-profesionales generalmente se recluta entre los miembros del magisterio, y en muchos casos pertenece a la carrera magisterial; en cambio el personal de servicios administrativos generales, ordinariamente está bajo el mismo régimen que los demás servidores públicos del gobierno.

1.2.1.4. Liderazgo educativo.

La influencia directa de la investigación sobre liderazgo llegan a hacerse muy populares. Existen diversas propuestas de estilos de liderazgo escolar; así, por ejemplo, Sergiovanni (1984) formula cinco estilos de liderazgo en función del aspecto predominante:

1. **El líder técnico:** Hace hincapié en conceptos como técnicas de planificación y de distribución del tiempo, teorías sobre liderazgo de contingencia y estructuras organizativas. El directivo es el encargado de planificar, organizar, coordinar y establecer el horario de las actividades escolares, de forma que se asegure una eficacia óptima.
2. **El líder humanista:** Concede mayor importancia a las relaciones humanas, a la competencia interpersonal y a las técnicas de motivación instrumental. Se dedica especialmente a apoyar, animar y proporcionar oportunidades de desarrollo profesional a los miembros de la organización. Este tipo de directivo promueve la creación y mantenimiento de una moral de centro y utiliza este proceso para la toma de decisiones participativa.
3. **El líder educativo:** Utiliza conocimientos y acciones de profesional experto en la medida en que estos se relacionan con la eficacia docente, el desarrollo de programas educativos y la supervisión clínica. Diagnostica problemas educativos, orienta a los profesores, promueve la supervisión, la evaluación y el desarrollo del personal y se preocupa por el desarrollo del currículo.
4. **El líder simbólico:** Asume el papel de jefe y pone el énfasis en la selección de metas y comportamientos, señalando a los demás lo realmente importante. Recorre el centro, visita las aulas, mantiene contacto permanente con los alumnos, prioriza los intereses educativos frente a los de gestión, preside ceremonias, rituales y otras ocasiones importantes y proporciona una visión unificada del centro que transmite hábilmente a través de las palabras y las acciones.
5. **El líder cultural:** Caracterizado por definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad única. Las actividades asociadas con más frecuencia a este líder son: articular una misión del centro, socializar a los nuevos miembros a la cultura de la escuela, contar historias y mantener mitos, tradiciones y creencias, explicar cómo funciona el centro, desarrollar y manifestar un sistema de símbolos a lo largo del tiempo, y recompensar a quienes reflejan esta cultura.

Es importante señalar que la gestión educativa conlleva aspectos académicos como se ha dicho, pero es un concepto que implica además una visión integral de lo escolar en diversos ámbitos. Una correcta gestión educativa, por ejemplo, debe garantizar la modernización de los equipos, automatizar los procesos y capacitar al personal correspondiente, que conducirá a la agilización y buen trato en los procedimientos, tramites, pagos, inscripciones, registros, adquisiciones, etc.

La mejora de los servicios a profesores y alumnos provoca rechazos, porque se perciben como medidas de imposición y ajenas a las necesidades particulares de profesores, estudiantes y trabajadores. Frente a estas expresiones culturales se hace necesaria la presencia regular de los funcionarios en los planteles, junto con acciones de diagnóstico y consulta previa a toda iniciativa a desarrollarse.

Señala José Manuel Ruiz Calleja (1998)

“La dirección del proceso docente educativo es una dirección compartida entre los estudiantes y el profesor. El profesor es el representante de las aspiraciones sociales, pero los que van a ser objeto de transformación son los estudiantes y esto es un proceso no solo consciente sino motivado. Por esa razón los alumnos tienen que participar activamente en la dirección de su formación.”

De ahí se deriva que es para organizar con eficiencia la dirección de la institución y llevar a cabo un proceso docente educativo eficiente por lo que es de especial importancia determinar con exactitud el nivel de competencia de sus dirigentes. El profesor debe ser una persona competente, lo cual determina a la vez la esfera en la cual ejecuta y realiza sus actividades.

La responsabilidad que muestra en el cumplimiento de sus funciones, esta no se delega, se mantiene. En la medida que sea más culto, preparado, capaz de utilizar los últimos avances de la Ciencia y Tecnología, más estará en condiciones de dar respuesta a las inquietudes y dudas que puedan presentar sus alumnos, para hacer de la gestión educativa una vía para el cumplimiento de los objetivos y la misión que se propone la universidad a la entrada de este siglo.

Teniendo en cuenta la importancia que adquiere el liderazgo en los procesos universitarios Ruiz Callejas (1998) señala:

“El liderazgo no es algo imposible o muy difícil de lograr por el maestro o profesor, la psicología social explica, que la capacidad de liderazgo está formada por un conjunto de habilidades conductuales que la mayoría de las personas pueden aprender”.

El profesor a través del liderazgo eficiente alcanza a crear una situación positiva y un ambiente favorable donde es más fácil que él y sus estudiantes logren lo siguiente:

- Comprender la misión y las funciones del proceso educativo.
- Unidad de acción orientada a los propósitos u objetivos comunes del proceso educativo.
- Defender la identidad cultural, el sentido de pertenencia y la cohesión social de la escuela.
- Promover la participación, la comunicación y la cooperación entre los estudiantes del grupo para superar los conflictos internos.
- Preservar la integridad del grupo y de la escuela mediante el desarrollo de valores, el cumplimiento de las normas y el mejoramiento de las relaciones interpersonales, públicas y sociales.
- Generar cambios de mentalidad y de actitud en los estudiantes, en función del desarrollo de la escuela y de su personalidad, tanto desde el punto de vista de su instrucción como de su educación.
- Consolidar los cambios logrados en los estudiantes mediante la creación de escenarios de interacción creativa, formativa y productiva, en las dimensiones curricular y extracurricular con un sentido extensionista, para su mejoramiento continuo y sostenido “

Es importante tener en cuenta que el líder a diferencia del profesor tradicional reconoce la necesidad del cambio, innova, concentra en los estudiantes, inspira confianza, motiva y promueve la participación de los estudiantes en las diferentes tareas ejerciendo el control de las mismas, enfrenta con optimismo los desafíos del futuro, es disciplinado, promueve el saber, escucha, hace hablar, evalúa junto al grupo, estimula, en una palabra hace las cosas que hay que hacer.

Del educador se espera, en su rol de profesor guía o de tutor, que sea capaz de orientar de un modo particular, personalizado al educando, permitiendo a su vez que, en

concordancia con la etapa de desarrollo en que este se encuentra, alcance mayor autonomía en el proceso educativo y de autoformación en general.

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

El presente tema ha sido tratado en los últimos años con mucha atención, tomando en consideración las necesidades de los estudiantes, aunque la situación del país es diversa, los entendidos han diseñado programas que se vinculen con las carreras de las universidades, de esta forma ambos niveles se articulan dando oportunidades de preparación equilibrado.

El Ministerio de Educación (2011) crea el Bachillerato General Unificado, como parte del cumplimiento del Plan Decenal puesto en marcha en el 2006. En el BGU los escolares deben estudiar un grupo de asignaturas centrales denominado tronco común, que les permite adquirir ciertos aprendizajes básicos esenciales correspondientes a su formación general que tienen un triple objetivo: (a) para la vida y la participación en una sociedad democrática, (b) para el mundo laboral, o del emprendimiento, y (c) para continuar con sus estudios universitarios.

Además del tronco común, los estudiantes pueden escoger entre dos opciones en función de sus intereses: el Bachillerato en Ciencias o el Bachillerato Técnico. Aquellos que opten por el primero, además de adquirir los aprendizajes básicos comunes del BGU podrán acceder a asignaturas de optativas que les permitirán profundizar en ciertas áreas académicas de su interés. Y los que opten por seguir la segunda, también adquirirán los aprendizajes básicos comunes del BGU, y además desarrollarán las competencias específicas de la figura profesional que hayan elegido.

La desaparición de programas caducos a nivel de bachillerato significa para los jóvenes una equidad de oportunidades, y sobre todo, porque forman a seres humanos con las suficientes competencias para enfrentar las exigencias sociales de la época marcada por un vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología, pero claro, mucho depende de la actitud de los docentes ante estos importantes cambios.

Entre las principales razones por lo que nuestro país necesitaba un nuevo programa de estudios a nivel de Bachillerato, según el Acuerdo Ministerial 242 – 11 son:

- “En el modelo anterior de Bachillerato, la excesiva especialización y dispersión de la oferta curricular ocasionaba que los estudiantes se graduaran con conocimientos muy distintos y sin una base común de aprendizajes, lo cual impedía que tuvieran acceso a las mismas oportunidades. Con el BGU, todos los estudiantes tendrán acceso a una base común de conocimientos, la cual garantiza equidad en la distribución de oportunidades educativas.
- El Bachillerato anterior exigía una diversificación prematura (la mayoría de estudiantes debían elegir una especialidad antes de los 14 años de edad), la cual a menudo tenía como consecuencia que los estudiantes cometieran errores de elección que les afectaban por el resto de sus vidas. El BGU ofrece una misma base común de conocimientos a todos los estudiantes, de tal manera que no se limiten sus opciones futuras, sea cual sea el tipo de Bachillerato que elijan.
- Con el anterior modelo de Bachillerato, los estudiantes podían acceder a diversas opciones que los formaban en determinada área pero no les permitían adquirir conocimientos básicos en otras áreas. (Por ejemplo, los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales típicamente no llegaban a tener suficientes bases en matemáticas.) El BGU busca que los estudiantes adquieran una formación general completa, evitando por una parte su hiperespecialización en un área del conocimiento y por otra su desconocimiento de otras.
- El BGU tiene un currículo actualizado que resalta la realidad ecuatoriana actual, siempre en relación con los contextos latinoamericanos y universales.
- La anterior oferta de Bachillerato Técnico ofrecía escasas opciones de educación superior para sus graduados, pues estas estaban limitadas al área de su especialización. Ahora, todos los estudiantes del Bachillerato Técnico también aprenden los conocimientos básicos comunes que les permiten acceder a cualquier opción postsecundaria, y no únicamente a aquellas relacionadas a su especialización.
- Los anteriores currículos de Bachillerato carecían de articulación con los niveles de EGB y Educación Superior. El nuevo currículo del Bachillerato se desprende

orgánicamente del currículo de EGB y está concatenado con las exigencias de ingreso a la Educación Superior”.

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

El Ministerio de Educación anunció en el 2011, la puesta en marcha de una nueva reforma educativa, en esta nueva propuesta se incluyeron temas para unificar el bachillerato, sin embargo no existió un debate suficiente como para afinar un documento y llevarlo a la práctica. Fueron pocas las instituciones y organismos que hicieron escuchar sus criterios al respecto y salvo excepciones los puntos de vista fueron favorables. Sin embargo el debatir el proyecto profundamente en especial con los profesores era fundamental para que no ocurra lo que ha pasado frecuentemente en años anteriores es decir que se imponga verticalmente un proyecto sin las necesarias consultas. Cuando ello ha ocurrido, el fracaso ha sido completo pues simplemente los profesores, si bien formalmente acatan la orden sobre nuevos planes y programas, sin embargo no lo aplican en la práctica diaria del aula, que es lo que finalmente cuenta.

A continuación se analizará los tres principales documentos que acatan esta nueva reforma, abordando el tema del nuevo bachillerato.

El Plan Decenal implementado por el Ministerio de Educación y Cultura, abarca el tema del nuevo bachillerato, porque este nivel no cumple totalmente su triple función con los alumnos y egresados: preparar para continuar con sus estudios de nivel superior; capacitar para que puedan incorporarse a la vida productiva, con unos conocimientos, habilidades y valores adecuados; y, educar para que participen en la vida ciudadana; por tanto el Estado debe impulsar: la capacidad de compensar las desigualdades en equidad y calidad, modificar los modelos pedagógicos y de gestión institucionales, articularse con el conjunto del sistema educativo, y vincularse con las demandas de la comunidad y las necesidades del mundo del trabajo.

El objetivo primordial del plan es formar a los jóvenes con competencias que le permitan continuar con los estudios superiores e incorporarse a la vida productiva, acordes con el desarrollo científico, tecnológico y las necesidades del desarrollo del país y del desarrollo humano.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2011) en su Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe crea el Bachillerato General Unificado con el propósito de ofrecer una mejor educación para todos los jóvenes ecuatorianos. El triple objetivo de este Bachillerato es preparar a los estudiantes para la vida y la participación en una sociedad democrática, para sus estudios postsecundarios y para el mundo laboral y del emprendimiento.

Para que los estudiantes estén preparados para estos grandes retos, necesitarán, como mínimo, ser capaces de pensar rigurosamente, comunicarse efectivamente (que implica poder expresarse por escrito con corrección y claridad), razonar numéricamente, utilizar herramientas tecnológicas, comprender su realidad natural y su realidad social, actuar como ciudadanos responsables de una sociedad democrática deliberativa y participativa, manejar sus emociones y sus relaciones sociales, cuidar de su salud y bienestar personal, llevar adelante formas de emprendimiento económico, social o cultural, y aprender por el resto de sus vidas.

Para ello, se propone que todos los estudiantes adquieran aprendizajes básicos comunes mediante un programa de estudios generales. Además, se ofrecerán asignaturas optativas que permitirán a algunos estudiantes profundizar en áreas científicas, y también se ofrecerán módulos adicionales que permitirán a otros estudiantes adquirir competencias laborales en distintas áreas profesionales.

Lo importante es que la elección de una u otra opción de estudios no limita las opciones futuras de los bachilleres: todos deberán estar preparados para la vida y para participar en una sociedad democrática, para continuar con estudios superiores, y para integrarse al mundo laboral o del emprendimiento.

1.2.2 Análisis de la persona.

Consiste en una evaluación de las fortalezas y debilidades que el profesional tiene para realizar su tarea educativa, de modo que le ayude a identificar quién debe ser formado y qué tipo de formación necesita como explican (THAYER, Training in Bussiness and Industry, 1961). Su propuesta es identificar las deficiencias individuales en el desempeño del puesto o identificar áreas en que una persona puede mejorar continuamente.

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 situación de las personas como docentes necesita ser analizada desde el punto de vista de su carrera profesional, por lo que la profesión de docente es una de las más complejas y que por tanto requiere de un compromiso personal muy profundo del individuo que quiera llevar consigo el título de maestro.

1.2.2.1 Formación Profesional.

La formación del profesorado es uno de los puntos que deben ocupar un lugar fundamental en la construcción del currículo; en la actualidad existen reformas en las estructuras de lo que se debe enseñar, de las cuales no se debe desvincular de lo que el profesor debe conocer y de la dignificación de su labor, caso contrario, por más bien intencionadas y fundamentadas que estén los currículos se quedarán en la letra muerta o, peor aún, generar resultados antagónicos a lo planeado.

Al respecto, Caldas, G. (2001) expresa que los profesores son los interlocutores decisivos más importantes de los cambios educativos; son los agentes del currículum, son sujetos del cambio y la renovación pedagógica. De lo anterior se derivan dos conceptos fundamentales que son la profesionalización docente y el desempeño profesional de la docencia; el primero se refiere a las diversas decisiones políticas, sociales y formativas que conforman la profesión docente, su valor social e intelectual, lo cual se traduce.

Entonces; es necesario entender y concientizarse del papel de los formadores, que es el de ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender” de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas; partiendo de sus características para un procesamiento activo e interdisciplinario y evitar una recepción pasiva y memorística de la información, para lograr que construyan su propio conocimiento. Las características del profesor como mediador de los aprendizajes son:

- Es un experto de los contenidos que planifica pero que puede ser flexibles.
- Establece metas: hábitos de estudio, perseverancia, autoestima, metacognición, pero siempre con la idea de que el estudiante construya las habilidades necesarias para que sea autónomo.

- Planea, regula y evalúa los aprendizajes, organiza el contexto de forma que el estudiante pueda interactuar con los materiales y contenidos en un ambiente colaborativo.
- Procura fomentar los aprendizajes significativos y transferibles.
- Procura que surja la curiosidad, creatividad y el interés por aprender y conocer más de la realidad.
- Enseña qué, cómo, por qué y regula los comportamientos.
- Desarrolla los valores y actitudes positivas

Es necesario tomar en cuenta que la vida es un transcurso en el cual nos transformamos y superamos día con día; muchas de las personas eligen quedarse en el hoy sin pensar seriamente en el mañana y no buscan superarse profesionalmente, lo que va afectando y desintegrando su desarrollo profesional.

Puesto que el conocimiento es una parte sumamente importante en cada persona, se debe tomar en cuenta que, cuanto más se aprende, mayor es la transformación de manera profesional y que para ello es necesario conocer objetivo que se tiene como persona, así como habilidades con las que contamos para poder desarrollarse en la vida laboral-profesional.

La formación del docente está relacionada con la necesidad de prepararlo pero este a su vez debe ser capaz primero de autoformarse y segundo convertirse en agente de formación. En tal sentido se asume la formación como un proceso totalizador.

La tarea que deberá enfrentarse desde dos puntos es complicada, la una de los propios docentes y la otra desde el Ministerio de Educación. Con solo capacitar, evaluar, mantenerlos viviendo en el miedo de perder su trabajo no se podrá lograr los cambios que se operan, cuando el proceso de formación no es asumido desde la necesidad individual.

Qué importante se hace entonces esa formación del docente desde temprana edad, etapas donde se cultivan los valores primordiales de la docencia; intentar que quienes no tuvieron esta formación logren operar cambios en su estructura mental, en su formación ética, tarea bastante difícil. Recordemos que muchos de los profesores obtuvieron sus nombramientos por amistades con los altos dirigentes, no por su formación profesional, la frase trillada de “aunque sea de profesor, si no hay otro puesto” llevó a tener en las filas del magisterio a individuos sin ninguna preparación. Las consecuencias de esta forma de manejar la educación están a la vista en los resultados de las evaluaciones.

Por lo tanto es urgente no solo la creación de las universidades pedagógicas, sino de las normales. El cultivo de los valores éticos profesionales debe ser asumido por los propios docentes.

1.2.2.1.1 Formación inicial.

La **formación docente inicial**, tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la Formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.

Según Cabral, L (1989), la formación comienza desde sus cimientos, partiendo desde la decisión de la persona conforme al autoconocimiento, carisma y las habilidades para orientar a los educandos. Las siguientes consideraciones resumen este proceso de forma más detallada:

- Determinación del reglamento a las nuevas leyes educativas, las características de formación mínimas que un docente debe reunir como perfil profesional para desempeñar las funciones de directivo educativo (funciones concordantes con los estándares de desempeño directivo y con el escalafón docente.)
- Ejecutar el diagnóstico de la situación actual de la gestión de los directivos educativos del país y el levantamiento de las necesidades que presentan en lo referente a su formación inicial a procesos de inducción y a su formación continua.
- Revisión de la política nacional de profesionalización y formación de directivos educativos.

Por otro lado, para Ibañez, K. (2010) entre los factores que influyen en el desempeño de los profesores se encuentran: Por un lado, los conocimientos y habilidades adquiridas durante el periodo de formación inicial, incluyendo aquí la labor desarrollada por los formadores; y por otro los incentivos, como aspecto que influye en la motivación,

estrechamente relacionada con el quehacer del profesor, y finalmente, la carrera docente, es decir la posibilidad de ir creciendo y desarrollándose profesionalmente.

En conclusión, podemos decir que las responsabilidades son compartidas, y la tarea de darles solución también. Si bien es cierto que uno de los puntos de partida es mejorar la formación de pre-grado de los futuros profesores y profesoras, no podemos desconocer que esto parte de la responsabilidad individual, tanto de alumnos y alumnas, como formadores en el hacerse, cargo de lo que a cada uno le toca en este proceso.

1.2.2.1.2 Formación Profesional Docente.

El gobierno de turno, a través del Ministerio de Educación instalo lineamientos para ser docentes del magisterio fiscal, por lo que estableció ciertas políticas: De mejoramiento de la formación inicial docente; desarrollo del perfil profesional óptimo de salida de carreras de formación de docentes de EGB y; de pruebas de ingreso a través de la selección meritocrática. Estas estrategias serán transparentes y servirán para que los docentes se capaciten más y, solo los mejores ingresen a ejercer tan magno cargo, es decir, ingresaran aquellos que demuestren en las pruebas de ingreso cumplir con este perfil óptimo.

En la actualidad, el Ministerio de Educación lleva un registro cualitativo sobre los docentes recientemente graduados que tienen un excelente desempeño en el aula de clase, tanto en instituciones fiscales, privadas, municipales y fiscomisionales de todo el país. Esta indagación servirá de insumo para desarrollar el perfil deseado. Entre los objetivos específicos de la investigación que realiza el Ministerio de Educación son:

- Identificar qué características de las descritas en los estándares de desempeño docente están presentes en aquellas maestras y maestros que son evaluados como excelentes docentes.
- Determinar si el buen desempeño que demuestran en el aula de clase es por el aprendizaje que traen del Instituto/Universidad donde se formaron, o si es porque emerge de otros elementos.
- Identificar si una institución formadora de docentes aparece asociada recurrentemente a aquellos docentes de reciente graduación y con excelente desempeño.

La formación del docente está relacionada con la necesidad de prepararlo pero este a su vez debe ser capaz primero de autoformarse y segundo convertirse en agente de formación. En tal sentido se asume la formación como un proceso totalizador.

La tarea que deberá enfrentarse desde dos puntos es complicada, la una de los propios docentes y la otra desde el Ministerio de Educación. Con solo capacitar, evaluar, mantenerlos viviendo en el miedo de perder su trabajo no se podrá lograr los cambios que se operan, cuando el proceso de formación no es asumido desde la necesidad individual.

Qué importante se hace entonces esa formación del docente desde temprana edad, etapas donde se cultivan los valores primordiales de la docencia; intentar que quienes no tuvieron esta formación logren operar cambios en su estructura mental, en su formación ética, tarea bastante difícil. Recordemos que muchos de los profesores obtuvieron sus nombramientos por amistades con los altos dirigentes, no por su formación profesional, la frase trillada de “aunque sea de profesor, si no hay otro puesto” llevó a tener en las filas del magisterio a individuos sin ninguna preparación. Las consecuencias de esta forma de manejar la educación están a la vista en los resultados de las evaluaciones.

Por lo tanto es urgente no solo la creación de las universidades pedagógicas, sino de las normales. El cultivo de los valores éticos profesionales debe ser asumido por los propios docentes.

1.2.2.1.3 Formación técnica.

Desde hace más de veinte años, numerosos países han incorporado o lo están haciendo, un currículum de educación tecnológica para todos, acogiendo las recomendaciones de la UNESCO, elaboradas en diversas conferencias internacionales posteriores a la que se realizó en París en 1982. Como toda educación, la educación tecnológica se inscribe en la perspectiva de una escuela que tiene como propósito educar a los niños para que sean ciudadanos Benson (2001).

Este principio está en la base de las escuelas modernas bajo formas y organizaciones distintas a lo largo del tiempo y en diversos países. Diversos factores permiten comprender este hecho. El término educación tecnológica se utiliza cada vez más en todo el mundo para definir y describir organizaciones escolares consideradas como una disciplina de enseñanza.

Cada vez más países incorporan el currículum de educación tecnológica a sus planes y programas escolares, tanto en el ámbito nacional como local. Esta educación tecnológica

no es una creación ex-nihilo, sino que tiene como antecedente el legado de diferentes formas de enseñanzas, como los trabajos manuales, las técnicas profesionales, las educaciones domésticas o, incluso, las ciencias aplicadas.

Se entiende por “enseñanza técnica y profesional” todos los aspectos del proceso educativo que, además de una enseñanza general, entrañan el estudio de tecnologías y ciencias afines y la adquisición de conocimientos prácticos, actitudes, comprensión y conocimientos teóricos referentes a las ocupaciones de diversos sectores de la vida económica y social.

1.2.2.2 Formación continúa.

La formación docente continúa, es entendida como desarrollo profesional y, es la estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica.

Para Paz (2005) la formación permanente es un proceso inherente la práctica (y teoría) cotidiana de los sujetos que se desempeñan como profesionales de la educación, que promueve la autoformación, el proceso esencial por la potencialidad de generar los cambios y transformaciones en el plano interno del sujeto y en el contexto donde ejerce su profesión.

Cualquier actividad formativa que se tenga luego de la obtención de un título se denomina formación continua. Así, la formación académica (postgrados) constituye un conjunto de amplios y profundos procesos teóricos de investigación para desarrollar el conocimiento las habilidades y valores. Es un nivel superior desde el punto de vista científico y profesional. Esto posibilita tener una competencia profesional y una capacidad científico-investigativa, técnica y humanística Se incluyen en esta modalidad las especialidades, maestrías y doctorados. Lastre (2003).

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

La enseñanza está organizada de manera que los docentes interpreten y pongan en práctica las normas educativas, el currículo y la instrucción. Son el punto de contacto humano con los alumnos. Todas las influencias sobre la calidad de la educación están mediadas por él y por su acción. Tienen la posibilidad de aumentar la calidad de la educación dando vida al currículo e infundiendo en los alumnos la curiosidad y el aprendizaje auto dirigido. Y también pueden degradar la calidad de la educación merced al error, la pereza, la crueldad o la incompetencia. Para bien o para mal, los profesores determinan la calidad de la educación. (Clark, 1995, p.3)

Es indudable que el proceso de enseñanza aprendizaje está influenciado por la formación docente. Esta consideración pone de manifiesto la necesidad de todo sistema educativo de atender a la formación y actualización docente. La Educación básica, de bachillerato y superior se encuentra en un momento transitorio de cambios de gran relevancia en el país, donde el papel del docente adquiere un protagonismo especial; cambiando planes de estudios y metodologías docentes, renovando estrategias y técnicas pedagógicas, sumando esfuerzos y estableciendo nuevas directrices de participación y diálogo entre profesores y estudiantes, entre directivos y servicios, entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Los docentes son los responsables básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende, de la aplicación correcta de los procesos de innovación metodológica dependerá el éxito o fracaso de aprendizajes significativos que debe poseer el estudiante al término del año escolar o periodo escolar. Los docentes, por tanto, se convierte a la vez, en gestor educativo, de toda reforma propugnada desde la Administración Educativa. Como proponen. Martínez y Carrasco (2006), éste papel protagonista del docente hace imprescindible su preparación permanente ante los retos e innovaciones del siglo XXI.

La formación permanente es un buen recurso para acercar al profesor hacia un modelo docente *reflexivo, indagador y creativo*, capaz de responder a su realidad educativa y atender eficazmente a las necesidades de los estudiantes garantizando un aprendizaje eficiente y eficaz con excelencia educativa en todos sus ámbitos apuntando a los estándares de calidad en el aprendizaje.

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

Por muchos años los educadores y otros profesionales del ámbito educacional han argumentado si la formación docente debería enfatizar el conocimiento del contenido en lugar del conocimiento pedagógico. En el curso de varias décadas, educadores en Estados Unidos, así como en muchos otros países del mundo, en un intento por mejorar el rendimiento de los alumnos han puesto énfasis en una u otra opción.

Al respecto Graells (2000) un buen docente presenta las siguientes características:

- Es un experto que domina los contenidos y planifica.
- Establece metas siendo su principal objetivo que el estudiante construya habilidades para lograr su plena autonomía.
- Regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos; su tarea principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el sujeto, facilitando su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo.
- Fomenta el logro de aprendizajes significativos transferibles.
- Fomenta la búsqueda de la novedad: curiosidad intelectual, originalidad, pensamiento convergente.
- Potencia el sentimiento de capacidad: autoimagen e interés por alcanzar nuevas metas.
- Enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, ayuda a controlar la impulsividad.
- Comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos: discusión reflexiva, fomento de la empatía del grupo.
- Atiende las diferencias individuales.
- Desarrolla en los alumnos actitudes positivas: valores.

En este marco, los docentes ecuatorianos estamos llamados a reflexionar sobre nuestra labor como educadores para mejorar y superar nuestras debilidades de tal forma que podamos hablar y sentir a un educador de calidez y calidad orgullosamente ecuatoriano.

1.2.2.5 Características de un buen docente.

Ser un buen educador significa amar la enseñanza; es una profesión muy gratificante pero, puede convertirse en un completo fastidio para aquellas personas que la desarrollan porque es la última salida profesional que tienen, y porque significa un sueldo más o menos fijo Anderson, T. (1989). En las manos de los educadores está el formar a los jóvenes del mañana, contribuir a que sean personas responsables, que respeten a sus semejantes y que adquieran una conciencia de protección hacia lo que les rodea y de rechazo ante las injusticias.

¿Cómo podríamos definir al buen profesor?

Para Valenzuela Soto (2013) es aquel que tiene vocación, sensibilidad, capacidad de empatía autocontrol, autoconfianza, cultura y creatividad, sin embargo, es más que eso; un buen profesor debe conocer las necesidades de sus alumnos, tratar de solventar sus problemas, alegrándose por sus logros y preocupándose por sus necesidades, mostrarse cercano al alumno, debe ser un mediador, un amigo y un transmisor de información, que no sólo enseña sino que también educa, facilitando lo máximo posible la adquisición del aprendizaje, utilizando recursos variados que cubran las necesidades sensoriales de sus alumnos con habilidades visuales, auditivas y kinestésicas, que atienda a la diversidad y que transmita valores morales a sus estudiantes para hacer posible la convivencia en la sociedad.

El autocontrol es una cualidad de la persona madura y el educador lo requiere más que nadie. Para tener autocontrol hay que conocerse a uno mismo y ejercer una vigilancia diaria sobre nuestras reacciones y actitudes. El descontrol en el maestro confunde al alumno y le da un pésimo ejemplo. El educador manifiesta además su formación cultural cuando se expresa verbalmente. Una manera correcta de hablar induce a los alumnos a imitarla. Los profesores deben ser personas con vocación para que hagan de sus alumnos además de personas productivas, personas íntegras y sanas psicológicamente, físicamente y moralmente.

En cuanto a la formación psicológica y moral de los jóvenes las actitudes negativas de los docentes pueden provocar: mal ejemplo en cuanto a madurez en el manejo de las relaciones y trastornos emocionales como baja autoestima, estados de ansiedad generalizada, mutismo selectivo, fobia escolar o rechazo a la escuela, mayor tendencia a la indisciplina, conflictos con el docente.

1.2.2.6 Profesionalización de la enseñanza.

La profesionalización puede definirse como el compromiso que el maestro adquiere desde su formación inicial y posteriormente durante su desempeño laboral, aspectos que le promueve, el desarrollo de la eficiencia y la eficacia para fortalecer las capacidades requeridas en la tarea educativa, compromiso que demanda de autoridades, docentes y sociedad un desempeño de calidad, que permitan la ampliación formativa de los ciudadanos contemporáneos, de quienes se solicita un trabajo creativo e innovador, pues deberán hacer usos de distintas destrezas y capacidades, tales como resolver problemas y usar el lenguaje de manera funcional entre otros, para cumplir y hacer cumplir su obligaciones y derechos laborales bajo un enfoque y pensamiento universal, en la era del conocimiento, como se le ha calificado al momento actual sujetos competitivos o profesionales a quienes tienen el conocimiento como herramienta de trabajo. Marín (2004) Según los estándares de calidad en el Sistema Educativo Ecuatoriano a un profesional de la educación se define como un docente de calidad aquel que provee oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes y contribuye, mediante su formación, a construir la sociedad que aspiramos para nuestro país.

Los estándares de Desempeño Profesional Docente nos permiten establecerlas características y prácticas de un docente de calidad, quien, además de tener dominio del área que enseña, evidencia otras características que fortalecen su desempeño, tales como el uso de pedagogía variada, la actualización permanente, la buena relación con los alumnos y padres de familia, una sólida ética profesional, entre otras. Estos estándares se refieren a todos estos elementos y permiten al docente enmarcar su desempeño dentro de parámetros claros. El propósito de los estándares de Desempeño Profesional Docente es fomentar en el aula una enseñanza que permita que todos los estudiantes ecuatorianos alcancen los perfiles de egreso o aprendizajes declarados por el Currículo Nacional para la Educación General Básica y para el Bachillerato.

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

El nuevo sistema educativo nacional cuenta con tres niveles: Inicial, Básica y Bachillerato (Cap. III de los niveles y subniveles) Art. 27 de la LOEI. El nivel inicial se divide en dos subniveles.

- a. Inicial 1. No es escolarizado (1-3 años).
- b. Inicial 2. Comprende a los niños de 3-5 años.

El nivel de Educación Básica se divide en 4 subniveles:

1. Preparatoria: Primer grado.
2. Básica elemental: Segundo, tercero y cuarto grados.
3. Básica media: Quinto, sexto y séptimo grados.
4. Básica superior: Octavo, noveno y décimo grados.
5. Bachillerato.

Cada uno de los subniveles contempla la formación de competencias diferentes de acuerdo a la edad. Estructura de acuerdo a la edad el desarrollo del pensamiento sociocultural, científico, epistemológico, tecnológico; las competencias básicas: interpretativas, argumentativas y propositivas; los niveles de formación intelectual a partir de los 4 años a los 17, a partir de la mecanización, concreción configuración, abstracción, lógica y formalización, con lo que ratifica las distintas etapas del desarrollo del niño; por tanto, surge la necesidad de que los docentes estén preparados en los niveles específicos, sin descartar desde luego la formación holística.

Los objetivos de cada nivel responden al desarrollo cognitivo de cada etapa, lo que hace que la capacitación docente se oriente a los distintos niveles por considerarla más eficiente y eficaz.

1.2.3 Análisis de la tarea educativa.

El análisis de la tarea educativa trata de evaluar el desempeño, Ford y Kraiger (1995) proponen la consideración de, por una parte, los modelos mentales, para conocer cómo difieren las estructuras de los expertos y los noexpertos y cómo esas diferencias afectan a las necesidades que tienen que ser formadas y, por otra, la adquisición de destrezas

metacognitivas, ya que la falta de esas destrezas puede producir “deficiencias de producción” cuando el individuo posee todo el conocimiento y destrezas necesarias para ejecutar la tarea, pero presenta una falta de destrezas metacognitivas que facilitan el acceso y el uso de esos recursos cognitivos.

1.2.3.1 La función del gestor educativo.

La gestión estratégica: Es la capacidad del gestor para realizar análisis situacionales de la institución y su entorno, que le permiten evaluar la gestión de la organización y sus resultados para transformar y reformular el horizonte institucional, los planes, los procesos, o las acciones implementadas.

La gestión del entorno político: Es la relación del gestor en los contextos internos y externos mediante el uso inteligente de la persuasión y el ejercicio legítimo del poder como una acción que permite la participación, el consenso, la autorización, el apoyo, la colaboración y la obtención de recursos.

Según Longo (2002), la gestión política es también la capacidad del gestor para relacionar las propias responsabilidades con el marco institucional y político. Esto significa una comprensión de las normas y de las políticas educativas y su incidencia en el diseño y liderazgo de estrategias, planes y servicios.

La función directiva desde su dimensión política llega a su plena realización cuando el gestor educativo consolida, fortalece y empodera a la comunidad educativa para que participe activamente en la construcción de sentido del horizonte institucional como una condición sin que no sea posible la formación integral de los estudiantes.

La gestión operativa: Es la capacidad del gestor para hacer que la organización o institución actúe eficaz y eficientemente en el cumplimiento de los objetivos propuestos y asuma la responsabilidad por los resultados alcanzados. Tradicionalmente en esta esfera es donde se ha concentrado la actuación del gestor educativo, pero realmente se requiere una gestión integral que articule lo estratégico, lo político y lo operativo.

Los planteamientos anteriores valorados a la luz de, la actuación de los gestores en el sector educativo, permiten concluir que éste es el actor fundamental para el desarrollo

institucional y a través de su gestión en las esferas estratégica, operativa y política se convierte en creador de valor público en la institución. En este sentido, el gestor educativo: Dirige la institución hacia el logro de su horizonte institucional (misión, visión, objetivos, políticas y principios).

- Realiza alianzas estratégicas que contribuyen al desarrollo institucional.
- Establece sistemas de comunicación que potencian la institución en sus relaciones e interacciones.
- Organiza los recursos y el talento humano de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional.
- Propicia ambientes adecuados de trabajo que favorecen el clima organizacional para la toma de decisiones y la resolución de conflictos.
- Promueve el trabajo en equipo.
- Motiva y estimula los resultados individuales y colectivos.

Al respecto Bernal (1989) expone que los elementos característicos del gestor educativo con liderazgo transformacional, ellos son:

- Carisma: capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto.
- Consideración individual: presta atención personal a cada miembro, trata individualmente a cada subordinado, da formación y aconseja.
- Estimulación intelectual: favorece nuevos enfoques para viejos problemas, hace hincapié en la inteligencia, racionalidad y solución de problemas.
- Inspiración: aumenta el optimismo y el entusiasmo.
- Tolerancia psicológica: usa el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos y para manejar momentos duros.

Por su parte, Manuel Álvarez (1998) respecto al gestor educativo como líder transformacional, destaca las siguientes características:

Capacidad de construir un “liderazgo compartido” fundamentado en la cultura de la participación: crea condiciones para que sus seguidores colaboren con él en la definición de la misión, les hace partícipe de su visión y crea un consenso sobre los valores que, deben dar estilo a la organización.

Considera “el trabajo en equipo” como una estrategia importante que produce la sinergia necesaria para conseguir mejores resultados en la organización. (Fundación Universitaria Luis Amigó, 1978)

Dedica tiempo y recursos a la formación continua de sus colaboradores como medio fundamental del crecimiento personal y busca la forma de comprometerlos en la aplicación de nuevas tecnologías a su trabajo.

El líder transformacional considera que desempeña un rol simbólico de autoridad que le permite ser el “representante institucional” de la organización y, como tal, debe dar ejemplo de trabajo duro, disponibilidad y honestidad en sus actuaciones, que deben ser coherentes con la visión, misión y valores de la organización.

Según este modelo, seguirá siendo necesaria la figura del gestor educativo, pero no como símbolo de poder institucional, sino como posibilitador de procesos para que los miembros de la institución alcancen los objetivos en clave de calidad; como negociador a nivel interno y externo, para mantener la coherencia institucional en función de su misión, para armonizar la diversidad y como cabeza visible de la organización.

Un gestor educativo que se asume como un líder transformacional, busca convertir a sus colaboradores en líderes de la actividad educativa que llevan a cabo, facilitándoles su labor y acompañándolos a cumplir con sus expectativas personales, académicas y pedagógicas con compromiso ético y social.

1.2.3.2 La función del docente.

Cada vez se abre más paso su consideración como un mediador de los aprendizajes de los estudiantes, cuyos rasgos fundamentales son Tebar, H (2003):

- Es un experto que domina los contenidos, planifica (pero es flexible)...
- Establece metas: perseverancia, hábitos de estudio, autoestima, metacognición; siendo su principal objetivo, que el mediado construya habilidades para lograr su plena autonomía.
Regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos; su tarea principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el sujeto, facilitando su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo.
- Fomenta el logro de aprendizajes significativos, transferibles.

- Fomenta la búsqueda de la novedad: curiosidad intelectual, originalidad pensamiento convergente.
- Potencia el sentimiento de capacidad: autoimagen, interés por alcanzar nuevas metas.
- Enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, ayuda a controlar la impulsividad.
- Comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos: discusión reflexiva, fomento de la empatía del grupo.
- Atiende las diferencias individuales.
- Desarrolla en los alumnos actitudes positivas: valores.

Por tanto se puede asegurar que las principales funciones docentes de hoy en día son las siguientes:

Diagnóstico de necesidades. Conocer al alumnado y establecer el diagnóstico de sus necesidades.

Planificar sus clases. Organizar gestionar situaciones mediadas de aprendizaje con estrategias didácticas que consideren la realización de actividades de aprendizaje (individuales y cooperativas) de gran potencial didáctico y que consideren las características de los estudiantes.

Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje (intervenciones educativas concretas, actividades).

Buscar y preparar materiales para los alumnos, aprovechar todos los lenguajes. Elegir los materiales que se emplearán, el momento de hacerlo y la forma de utilización, cuidando de los aspectos organizativos de las clases (evitar un uso descontextualizado de los materiales didácticos). Estructurar los materiales de acuerdo con los conocimientos previos de los alumnos (si es necesario establecer niveles).

Buscar y preparar recursos y materiales didácticos. Diseñar y preparar materiales didácticos que faciliten las actividades de enseñanza/aprendizaje.

Utilizar los diversos lenguajes disponibles. Incorporar a los contenidos de la asignatura las aportaciones de los lenguajes.

Motivar al alumnado. Despertar el interés de los estudiantes hacia los objetivos y contenidos de la asignatura.

Gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden. Ajustar las intenciones del currículo a partir de los resultados de la evaluación inicial de los estudiantes.

Proporcionar información. Constituir una fuente de información para los alumnos, pero no la única (presentación de los aspectos más importantes de los temas, sus posibles aplicaciones prácticas, sus relaciones con otros temas conocidos...). Sugerir la consulta de otras fuentes alternativas.

Proponer actividades de aprendizaje y orientar su realización. Durante el desarrollo de las actividades observar el trabajo de los estudiantes y actuar como dinamizador y asesor. Actuar como consultor para aclarar dudas de contenidos y metodología, aprovechar sus errores para promover nuevos aprendizajes.

Fomentar la participación, de los estudiantes. Los alumnos, en sus aprendizajes, son procesadores activos de la información, no son meros receptores pasivos.

Asesorar en el uso de recursos. Asesorar sobre la oportunidad del uso de los medios.

Evaluar. Evaluar los aprendizajes de los estudiantes y las estrategias didácticas utilizadas.

Cada docente debe contar siempre con todos los recursos y el conocimiento necesario para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El proporcionar un buen clima en las aulas y tener siempre motivado a nuestros estudiantes nos garantizará que la enseñanza impartida se ha logrado en su totalidad.

1.2.3.3 La función del entorno familiar.

La función de la familia y la escuela en tiempos contemporáneos, según: Medina, A (1999).

Se parte de la idea de que las instituciones hoy no son lo que eran antes, que asistimos a un momento de lo social en que priva el movimiento, la transformación y modos emergentes de pensar, vivir y hacer. Específicamente, en el caso de instituciones como la familia y la escuela, se percibe una crisis reflejada en la inoperancia de las viejas prácticas, valores y normas instituidas.

A la escuela y a la familia las percibimos hoy como un suelo movedizo en el que se viven prácticas que muestran una subjetividad distinta y que no se ajustan a los modelos de antaño cuando se les consideraba instancias sólidas de socialización y de producción de una subjetividad modernizante.

No obstante lo anterior, la escuela continúa sancionando las prácticas escolares a partir de criterios, normas y valores de la pedagogía tradicional, es decir, no ha sido capaz de generar una nueva subjetividad acorde con las transformaciones a las que asistimos en los tiempos contemporáneos. Tal situación trae como consecuencia que en la actualidad la escuela, a contracorriente de la realidad social, continúe concentrando sus esfuerzos en la búsqueda de la homogeneidad convirtiendo a la diferencia en materia de exclusión, esto a pesar de que en el discurso educativo actual emerge con insistencia la necesidad del reconocimiento de la diversidad cultural.

En el mismo sentido, los defensores de una concepción tradicional occidental de la familia, que en la práctica discursiva pretenden negar la existencia real de una multiplicidad de formas posibles de vivir en familia en la sociedad actual, se convierten en representantes fieles de una práctica intolerante y excluyente respecto a prácticas sociales y culturales que difieren de las suyas.

La investigación parte de un enfoque teórico que otorga una gran importancia a la reflexión sobre el papel de la gestión en tiempos de desvanecimiento de las instituciones, se plantea a esta práctica como un hacer, no a partir de principios generales preestablecidos, sino de circunstancias y situaciones concretas, que pretende encontrar formas que permitan construir experiencia educativa en un entorno escolar alterado.

La apuesta es actuar en situación con la idea de potenciar a los sujetos escolares, creando subjetividad, formas de pensar y hacer nuevas que permitan habitar la escuela en tiempos alterados.

La visión tradicional no construye, aplica normas y valores fundacionales que muchas veces excluyen o expulsan a los alumnos en lugar de generar posibilidades con ellos.

1.2.3.4 La función del estudiante.

Podemos determinar que el alumno ha sido tratado a lo largo de la historia de maneras bien distintas. En la antigüedad el docente llevaba las funciones de enseñante y educador. Interpretaba el rol de “segundo padre” y el alumno, el de “hijo”. Se trataba de una relación de respeto hacia el profesor que era asumida por el docente sin mayores problemas ni discusiones. El docente maneja la situación educativa desde la manipulación de los antecedentes, que pasaría a ser el clima en aula y consecuentes siendo el refuerzo de la situación educativa. El discente en este caso, por tanto, actúa de forma prácticamente automática en base a la enseñanza que le es suministrada por el maestro. Desde esta perspectiva cumplía un papel primordial el orden y armonía del contexto, de forma que el clima sea el más organizado y afectivo.

Estaríamos hablando de una enseñanza más tradicional, donde prima una educación centrada en la transmisión de contenidos por parte del maestro y que el alumno solo se limita a dominar esa información sin llegar a importar sus intereses y capacidades; dando a entender que el alumno no tiene ni voz ni voto Barcos (1991).

Para Chacón (2011) el alumno ha de cambiar también su rol y buscar un rol activo en la construcción de su propio proceso de aprendizaje. Ya no sirve el alumno que se limita a asimilar información, sino que ha de ser crítico, indagador, reflexivo, investigador, creativo.

Pero poco a poco, la historia ha ido cambiando y el papel del alumno va ganando en autonomía y libertad dentro del proceso educativo y, entonces, liberado de presiones y represiones, su labor va haciéndose cada vez más creativa. Asimismo y como consecuencia de este mayor grado de autonomía, el discente se hace más partícipe de su propia formación.

En la actualidad sin embargo, se tiende a un modelo instruccional donde el profesor será un mediador contextual que desempeñará un papel interactivo.

Se entiende al estudiante desde la perspectiva de sujeto mentalmente activo que actúa sobre la información construyendo el conocimiento cultural a partir de su contexto más próximo y significativo. Esto hará que la enseñanza adquiera un enorme valor en cuanto al aumento de significatividad 'de' los aprendizajes, ya que, casi nadie duda de que partiendo de situaciones cotidianas, la enseñanza y aprendizaje de los contenidos se hará mucho más eficaz y duradero (el contexto facilita que el proceso educacional tenga lugar en ambientes socioculturales, con la relevancia que pueda adquirir cada uno de ellos).

Realmente se puede ser protagonista de muchas formas. Si comparáramos el alumno con un actor, sabemos que el actor principal es el protagonista de la película Pero ¿realmente es completamente partícipe del desarrollo y evolución del rol que desempeña en la película? ¿O simplemente es un "mandado" que hace el papel principal, sin dar oportunidad de compartir con el director sus inquietudes o posibles innovaciones dentro de su papel? Verdaderamente el alumno ha sido siempre protagonista de su película (del proceso de E-A) puesto que la educación ha sido dirigida al discente, pero da la sensación de que ha estado desempeñando otro papel (papel secundario) puesto que el tipo de enseñanza que antiguamente se utilizaba no daba lugar a la aparición del feedback entre profesor – alumno.

El estudiante actual es inquieto, informado, creativo, con intereses e inquietudes propias, dispuesto y capacitado para enfrentar, apoyar y cooperar no sólo en su propio proceso de enseñanza – aprendizaje, sino también en el de los demás.

La adecuación del rol de los estudiantes a las nuevas demandas sociales es imprescindible, pues de lo contrario, la eficiencia y la efectividad de la institución educativa como agente formador de personas se verá acabado.

1.2.3.5 Cómo enseñar y cómo aprender.

Los estándares están orientados a crear las condiciones para el SUMAK KAWSAY, término introducido en la Constitución Ecuatoriana del 2008 y estos deben articularse con los referentes denominados Pilares del Aprendizaje del Siglo XXI, definidos por la UNESCO (1997) y que tienden, precisamente a una reconstrucción del sentido de nosotros mismos, los demás y el mundo en el que vivimos y que se sintetizan en:

Aprender a conocer, Aprender hacer, Aprender a ser, Aprender a convivir, y Aprender a desaprender, reaprender y emprender.

Considerados en forma integral, estos principios deben llevar a todos los involucrados, dentro del proceso educativo, a la elaboración del proyecto de vida, enmarcado en las exigencias de un nuevo entorno laboral y dentro de la realidad de la sociedad actual, la cual debe contar con sus propios estándares de acuerdo con la realidad de la Institución educativa. A partir de este marco conceptual, surge en la práctica la interrogante ¿Cómo se enseña y cómo se aprende?

Dar respuesta a esta interrogante obliga necesariamente a una revisión de los avances de la psicología y de la pedagogía, especialmente, en los últimos tiempos, donde ha existido un verdadero avance; lo que nos deja en claro de que hay varias formas cómo incorporar el conocimiento. Ausubel precisamente señala que existen dos caminos: el de la repetición y el descubrimiento. Vigotsky (1934), con su antecedente, Piaget, plantea la importancia del conocimiento previo, que sirve de puente para el nuevo aprendizaje.

Todas las teorías conducen a que el estudiante debe aprender de forma significativa y el docente debe crear un ambiente propicio para tal aprendizaje. La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner pone en entredicho el aprendizaje generalizado. Las diferencias individuales son factor importante a la hora de aprender. El aspecto emocional, que aborda Goleman, es otro de los factores que no podría soslayarse; a ello sumamos los avances de la neurolingüística y del conocimiento del desarrollo cerebral, etc., todo nos interpela para que se modifique la forma de enseñar por parte del docente que no puede continuar trabajando con paradigmas del siglo XIX con estudiantes del siglo XXI. ¿Cómo hacerlo?

1.2.4 Cursos de formación.

Desde el año 2008, el SíProfe organiza cursos de formación continua para docentes del magisterio fiscal sobre temas que las pruebas SER han señalado como debilidad.

En el año 2010, 108 000 docentes tomaron al menos un curso. Muchos cursaron dos y más. La política del Ministerio de Educación es ofrecer por varias ocasiones cada curso, hasta que se cubra la demanda de los docentes. (www.educación.gob.ec)

1.2.4.1 Definición e importancia en la capacitación docente.

En el marco de la Actualización y Fortalecimiento Curricular (2011), la capacitación se inscribe como un componente necesario que habilita a los docentes para lograr del

mejoramiento de la calidad de la educación, como mecanismo para que los beneficiarios de los servicios educativos puedan alcanzar mejores condiciones de vida.

Para Herdoiza (2000) globalmente, la capacitación debe constituirse en una herramienta útil en manos de los docentes. Para ello, debe acompañar de manera estrecha los procesos reales y cotidianos de su práctica y sus nuevos retos, de modo que puedan comprender los mensajes y aplicar sus aprendizajes para resolver problemas que se les presenten en su tarea diaria.

Según Chiavenato (2007) La capacitación tiene un ciclo de cuatro etapas: la detección de necesidades, el programa de capacitación, la implementación de la capacitación y la evaluación de los resultados.

Si la capacitación cumple con todas estas etapas se cumplirá el objetivo que; ésta tiene, que es generar cambios de conducta.

La capacitación y el desarrollo profesional actualmente forman parte las preocupaciones más importantes de los gobernantes de América latina porque el punto partida para el cambio rotundo de la educación en todos sus niveles, puesto que son los maestros quienes guían la trayectoria estudiantil del talento humano a su cargo y de estos, a su vez depende el desarrollo de las naciones.

1.2.4.2 Ventajas e inconvenientes.

Para Imbernón (2007), algunas de los problemas que suceden en la formación continua del profesorado, y que son reconocidos por los docentes como desventajas ante su formación, señala:

- Falta de descentralización de las actividades programadas, es decir, que la formación se dé fuera de su entorno, lo que hace que el profesorado no se forme, de ahí una de las soluciones que se le ha dado es la creación de grupos de trabajo.
- Predominio de improvisación en las modalidades de formación, las cuales se alejan muchas veces del contexto educativo donde deben repercutir los nuevos conocimientos adquiridos, lo que a su vez implica una desmotivación.
- Horarios inadecuados, es una de las grandes quejas, de los profesores, los cuales aluden que la formación continua se tiene que aplicar fuera de horario laboral o que ésta se da a horas que no se ajustan a sus necesidades.

- Formación vista únicamente como incentivo salarial o de promoción y no como mejora de la profesión, esto hace que el profesorado no se vea motivado hacia la formación como crecimiento personal, haciendo pues que ésta quede vacía de sentido y finalmente no sea aplicada.

Pero para que se dé una buena formación y lo que es más importante, el profesorado lo lleve a cabo, debe asumir la capacitación como algo vinculado a la ética profesional, no dependiendo exclusivamente del denominado voluntarismo, viéndose implicado en el proceso, entre otras formas, a través de la recepción de conocimientos y reflexiones ajenas, como expresión de las experiencias que se dan en los centros educativos.

Sobre las ventajas de los cursos de formación y la capacitación docente Ramsden (1998) indica que son importantes las siguientes:

- Reclutamiento de los docentes: atraer jóvenes más competentes para ejercer la profesión docente.
- Formación inicial mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora, creativa y productiva.
- Formación en servicio: pertenecía con la institución.
- Participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación: autonomía y responsabilidad.
- Los docentes y otros actores sociales asociados en el proceso educativo: la educación es responsabilidad de todos.
- Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación al servicio del mejoramiento del personal y la calidad de la educación.
- La promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar la situación laboral de los docentes.
- Promover la sinergia y empatía entre los docentes.

La Colaboración de entes regionales e internacional como instrumento para promover la movilidad y la competencia de los docentes ante los retos del siglo XXI.

Vistas desde las circunstancias de los docentes ecuatorianos estas ventajas representan cualidades positivas a la funciones de los maestros, sin embargo a más de ser escritas merecen ser aplicadas y trabajadas tomando como protagonistas a los involucrados y que sean ellos quienes ayuden a conseguir estas oportunidades porque solo el personal de la educación puede aportar con más la objetividad en los distintos proyectos, que buscan la calidad educativa.

1.2.4.3 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.

La capacitación según Chiavenato (2007) tiene tres objetivos:

- Preparar a las personas para el puesto que desempeñan.
- Brindar oportunidades para el desarrollo personal.
- Cambiar la actitud de las personas, es decir crear un clima satisfactorio para la realización de la tarea a ellas encomendada.

Para cumplir con estos objetivos la capacitación debe cumplir un ciclo de etapas:

- Detección de las necesidades de capacitación: que no es otra cosa que el diagnóstico que puede ser a tres niveles: organizacional, de los recursos humanos y de las operaciones y tareas.
- Planes y programas de capacitación: Estos deben hacer basados en el diagnóstico y deben incluir la implementación de la capacitación y la evaluación de los resultados de la capacitación para constatar si los objetivos se cumplieron y tomar las decisiones que ameriten.

Si bien el autor detalla algunas consideraciones importantes sobre la planificación de los cursos de formación es importante destacar la relevancia del papel de los docentes a la hora de realizar estas actividades tan importantes para el quehacer educativo, ya que la experiencia, la preparación y la actitud del profesional constituyen requisitos de aporte en los eventos de organización y aplicación de estrategias que garanticen la preparación de la clase magisterial. En muchas ocasiones se han llamado a otras personas que poco o nada saben sobre educación y por lo mismo han surgido tremendas falencias acompañados de malgasto de recursos, se sugiere terminar con estas prácticas.

A criterio de Herdoíza (2000), la capacitación es un componente que procura la mejora de la calidad de la educación en manos de los docentes. Es la herramienta útil que debe acompañar en la práctica diaria. Toda capacitación supone un mayor compromiso con el mejoramiento cualitativo. Procura el desarrollo de determinadas habilidades para el trabajo en el aula.

Los procesos de reforma que se han dado en Latinoamérica y, particularmente, en nuestro país, en los últimos tiempos, van acompañados por programas de capacitación de los maestros. También nuestra propuesta de Reforma Integral tiene un componente

central que apunta al mejoramiento de las condiciones profesionales de nuestros docentes. Para ello se llevan adelante varios esfuerzos. Uno de ellos es un proyecto de actualización de maestros a distancia, mediante, la aplicación de las técnicas y procedimientos más avanzados. En síntesis la capacitación es el mecanismo idóneo para que el cambio llegue al aula, si se logra persuadir de su importancia al docente.

1.2.4.4 Importancia en la formación del profesional de la docencia.

La tarea educativa hoy, en pleno siglo XXI, reclama de una permanente formación profesional del docente, a sabiendas que es el eje del proceso educativo. Educar a las actuales generaciones implica un renovado esfuerzo por entender la dinámica del cambio de todas las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales; una constante preparación para responder a las nuevas exigencias del Ministerio de Educación del país, cuyos cambios en el sistema de gestión, en la zonificación, en el currículo, en la oferta educativa, en el perfil del docente constituye una necesidad urgente.

Hernández, F (2011) argumenta que La formación de profesores siempre ha sido tema de preocupación del sector educativo y así lo testifican la cantidad de acciones que, en cada plan gubernamental, se proponen para atender a esta problemática.

De igual manera se puede afirmar que el profesor, en cuanto actor central del proceso educativo, es tema de interés múltiples agentes que coinciden en señalar la importancia de su formación continua. Esto garantiza la construcción de seres humanos capaces de resolver los problemas de los diferentes estratos sociales ya que tendrán el desarrollo de las distintas competencias que conforman su personalidad.

Es dentro de este contexto donde se puede entender la real importancia que tiene el docente, cuando el país, la institución, camina hacia la calidad total. La formación docente es elemento clave para enfrentar al reto de una sociedad caracterizada por la globalización, las mega tendencias como el avance acelerado de la tecnología e influencia en la vida diaria, globalización en la educación, el mercado y la información, la educación y la oferta laboral, etc.

El Gobierno Nacional en su afán de lograr mejorar la calidad de la educación se ve empeñado en conocer cuáles son las competencias que debe desarrollar el docente ecuatoriano, por ello, la presente investigación contribuirá para proporcionar la información requerida para el proyecto de formación continua nacional. He aquí el papel fundamental del profesor como tal y del propósito de la investigación.

El espacio de formación docente jugará un papel clave en la superación del contexto que se halla en crisis, en la cual la actitud del docente es fundamental para superarla en base a tres elementos: la vocación, la autogestión y la investigación-acción.

En la época actual la formación docente ya sea en eventos cortos como cursos y seminarios, así como la obtención de un título de cuarto o tercer nivel es una necesidad y un deber lo que antes representaba un complemento a la superación personal, de allí deriva el aporte de parte de las autoridades educacionales del nivel macro por exigir la más alta capacitación a los profesores mediante acciones facilitadoras de dichos objetivos. Entonces es real asegurar que maestro que no se forma, no merece ser tal, porque no desea cumplir a cabalidad sus importantes labores encomendadas por los respectivos entes sociales de la comunidad ecuatoriana.

CAPITULO II: METODOLOGÍA

2.1 Contexto

La fundación “Santa María de la Esperanza”, obtiene su personería jurídica mediante acuerdo del Ministerio de Bienestar Social, Subsecretaría del Austro, N° 0000107 de 21 de Diciembre del 2000, Decreto Ejecutivo 003 de Enero 23 del 2000, Acuerdo Ministerial 02117 de Agosto 10 de 1999, Acuerdo Ministerial 00509 de Junio 1 de 1998, es una entidad que fue creada con servicios de albergue, comedor, áreas de producción y fomentando al desarrollo humano sustentable, teniendo presente el amparo de niño, niñas, adolescentes y adultos mayores de la calle, con problemas de abandonos y maltrato familia, es decir en alto riesgo social; a través de la solidaridad se crea la Unidad Educativa “Santa María de la Esperanza” que fue creada según acuerdo de la Dirección de Educación del Azuay N° 0098 el 24 de Agosto de 1999 gracias a la iniciativa del entonces Párroco de Cantón Chordeleg, Padre Hernán Serrano Vega, quien preocupado por las personas de alto riesgo social tuvo que buscar una alternativa para contribuir al desarrollo humano, diseñado un modelo de educación alternativa, educando en valores, preparando a hombres y mujeres para la vida.

Se inaugura este proyecto con cuatro años de educación básica y para el año lectivo 2000-2001 se logra incrementar los siete años de educación básica y pre básico.

Posteriormente se pudo concretar los diez años de educación básica y en la actualidad contamos con Bachillerato en ciencias en la especialización Ciencias General (físico matemático y químico biológico); y, con bachillerato Técnico en la especialidad del Aplicaciones Informáticas (Segundos y Terceros años) y en el Primer Año de Bachillerato General Unificado: opción Ciencias y Técnico figura profesional Aplicaciones Informáticas.

Tabla 01 Tipo de Bachillerato que ofrece:

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato en ciencias	17	50,0
Bachillerato en técnico	17	50,0
No contesta	0	0,0
TOTAL	34	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

Tabla 02 Si el bachillerato que la institución educativa ofrece, es técnico, a que profesional atiende:

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Bachilleratos Técnicos Agropecuarios	0	0,0

Bachilleratos Técnicos Industriales	0	0,0
Bachilleratos Técnicos de Comercio, Administración y Servicios	15	88,2
Bachilleratos Técnicos Polivalentes	0	0,0
Bachilleratos Artísticos	0	0,0
No contesta	2	11,8
TOTAL	17	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

Tabla 03 Bachilleratos Técnicos de Comercio, Administración y Servicios

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Comercialización y ventas	0	0,0
Alojamiento	0	0,0
Comercio exterior	0	0,0
Contabilidad	0	0,0
Administración de sistemas	0	0,0
Restaurante y bar	0	0,0
Agente de ventas	0	0,0
Cocina	0	0,0
Información y comercialización turística	0	0,0
Aplicaciones Informáticas	15	88,2
Organización y gestión de la secretaria	0	0,0
No contesta	2	11,8
TOTAL	17	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

Tabla 04 Conoce usted si por parte de los directivos institucionales se está gestionando el bachillerato, bajo una de las figura profesionales referidas anteriormente:

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Si	1	5,9
No	9	52,9
No contesta	7	41,2
TOTAL	17	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

En las presentes tablas se puede observar que el 52,9% de docentes desconoce que los directivos de la UESME estén gestionando otro tipo de bachillerato, frente al 5,9% que dice conocer la gestión desarrollada por los directivos en cuanto a crear otro tipo de bachillerato; pero no menciona el tipo de bachillerato lo que hace pensar que están conformes con los bachilleratos que están ofertando y que no existe demanda para crear otro tipo de bachillerato.

2.2 Participantes.

Los docentes de la UESME que fueron investigados para el proyecto son 17 profesores del nivel de bachillerato, aquí no se tomo muestra ya que el número de docentes es limitado.

Tabla 05 Género del investigado

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	9	53
Femenino	7	41
No contesta	1	6
TOTAL	17	100

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

Tabla N° 06: Estado civil

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	7	41
Casado	9	53
Viudo	0	0
Divorciado	1	6
TOTAL	17	100

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

Tabla N° 07: Edad en años cumplidos

Opción	Frecuencia	Porcentaje
20-30	6	35
31-40	6	35
41-50	3	18
51-60	0	0
61-70	0	0
más de 71	0	0
No contesta	2	12
TOTAL	17	100

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

Tabla N° 08: Cargo que desempeña en la institución educativa del investigado

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Docente	11	65
Técnico docente	2	12
Docente con funciones administrativas	3	18
No contesta	1	6
TOTAL	17	100

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

Tabla N° 09 Dedicación de los docentes en la UESME

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Tiempo completo	16	94
Medio tiempo	0	0
Por horas	1	6
TOTAL	17	100

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

En las tablas número 4,5,6,7 y 8 se puede identificar que el 94% de los profesionales investigados son docentes sin cargos directivos y el 18% son directivos, se puede también observar que el 70% son jóvenes que están entre los 20 y 40 años de edad, de género masculino de estado civil casados se dedican de tiempo completo a las labores de docentes en la UESME. De esto, se desprende que la profesión docente es una alternativa económica que resulta atractiva, debido quizá a que estos últimos años se percibe el salario oportunamente, lo que da cierta estabilidad económica.

Tabla N° 10 Tipo de relación laboral en la institución educativa del investigado

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Contratación indefinida	11	65
Nombramiento	0	0
Contratación ocasional	6	35
Reemplazo	0	0
TOTAL	17	100

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

En la Tabla N° 09, se observa que el 65% del personal docente tiene contratación indefinida; esto resulta positivo para sus miembros y para la Institucional porque se tiene cierta estabilidad económica, frente al 35% que tiene un contrato ocasional. Este grupo de docentes, difícilmente, podrán adquirir un sentido de pertenencia con la Institución porque no tienen seguridad en su cargo.

2.3 Recursos

2.3.1 Talento humano.

Asesor de tesis

Personal administrativo de la UESME

Personal directivo de la UESME

Personal docente de la UESME

2.3.2 Materiales.

Los materiales de investigación permitirán obtener la información necesaria para lograr los objetivos propuestos en esta investigación. Además el sistema de recolección de datos se ha realizado tomando en cuenta todas las fuentes de información que se encuentren dentro de la institución educativa para que los resultados sean totalmente confiables.

Estos materiales son:

Bibliográfico: Consultas de la información para el marco teórico en libros, revistas, guía didáctica I y II, etc.

Tecnológico: Para la recolección de datos se utilizó el internet, ordenador, impresora, cámara fotográfica, etc.

2.3.3 Económicos.

Económicamente el proyecto es solventado por recurso propio necesarios para transporte, copias, viáticos, capacitación, etc.

2.4 Diseño y métodos de investigación

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

- Es un estudio transeccional/transversal puesto que recoge datos en un momento único.

- Es exploratorio, debido a que en un momento específico, realizan una exploración inicial, en donde, se observa y luego a través de un cuestionario aplicado a los docentes investigados se obtienen datos relevantes para el estudio.
- Es descriptivo, puesto que se hará una descripción de los datos recolectados y que son producto de la aplicación del cuestionario.

2.4.1 Diseño de investigación.

El proceso a desarrollar en la presente investigación, como parte del diseño metodológico, está basado en un enfoque cuantitativo que luego de tabulado y presentado en tablas estadísticas, amerita la utilización de métodos de orden cualitativo, puesto que se busca determinar, conocer, interpretar y explicar criterios de los actores investigados (los docentes de bachillerato) para en función de su experiencia y vivencia, establecer puntos de reflexión positiva o negativa para determinar las reales necesidades de formación.

2.4.2 Métodos de investigación.

Los métodos de investigación a aplicar son el descriptivo, analítico y sintético, que permitirá explicar y analizar el objeto de la investigación.

El método analítico- sintético, facilitara la desestructuración del objeto de estudio en todas sus partes y la explicación de las relaciones entre elementos y el todo, así como también la reconstrucción de las partes para alcanzar una visión de unidad, asociando juicios de valor, abstracción, conceptos que ayudaran a la comprensión y conocimiento de la realidad.

El método inductivo y el deductivo a utilizarse permitirá configurar el conocimiento y a generalizar de forma lógica los datos empíricos a alcanzarse en el proceso de investigación.

El método estadística, hará factible la información alcanzada, con la aplicación de los instrumentos de investigación, facilitara los procesos de validez y confiabilidad de los resultados.

El método Hermenéutico, permitirá la recolección e interpretación bibliográfica en la elaboración del marco teórico, y, además, facilitara el análisis de la información empírica a la luz del marco teórico.

2.5 Técnicas e instrumentos de investigación

En la recolección y análisis de los datos teóricos y empíricos se utiliza las siguientes técnicas de investigación e instrumentos:

2.5.1 Técnicas de investigación.

Para la recolección y análisis de la información teórica y empírica se utilizaran las siguientes técnicas:

La lectura, como medio importante para conocer, analizar y seleccionar aportes teóricos, conceptuales y metodológicos sobre necesidades de formación docente.

Los mapas conceptuales y organizadores gráficos, como medios para facilitar los procesos de comprensión y síntesis de los apoyos teóricos-conceptuales en la recolección (borrador) de información para el marco teórico y en la elaboración de diapositivas.

La encuesta, es una de las técnicas más utilizadas que se apoya en un cuestionario previamente elaborado con preguntas concretadas para obtener respuestas precisas que permiten una rápida tabulación, interpretación y análisis de la información recopilada.

2.5.2 Instrumentos de investigación.

En el presente estudio para la recolección de datos se utilizó el cuestionario “Necesidades de formación docente en bachillerato” como instrumento para obtener información relevante de las necesidades de formación docente, nivel de formación de los docentes, análisis de la persona, tarea educativa, gestión administrativa y el la información referencial de la institución en su contexto.

El mismo que está constituido por seis ítems:

1. Datos informativos: se obtuvo datos referenciales de la institución en la que se aplico el instrumento de recolección de datos.
2. Información general del investigado: se obtiene datos personales del docente investigado.
3. Formación docente, Indica los niveles de formación alcanzados por el docente de bachillerato.
4. Cursos y capacitaciones, indica la cantidad de cursos asistidos y el grado de capacitación que tiene el docente y su interés por capacitarse permanentemente.

5. Respecto de su institución educativa: indica la gestión que realizan de los directivos respecto a la capacitación de su personal docente.
6. Relacionado a la práctica pedagógica. Indica la tarea educativa que realiza día a día el docente en su proceso de enseñanza aprendizaje con sus estudiantes de bachillerato.

2.6 Procedimiento

- Avistamiento y selección de la institución educativa en donde realice la instigación.
- Presentación de oficio y entrevista con la Lic. Rosario Torres, rectora de la institución educativa UESME para su respectiva autorización.
- Selección de los participantes de la investigación, aquí se tomo a todos los docentes del primero al tercer año de bachillerato debido al número pequeño de docentes que laboran en esta institución.
- Preparación del instrumento de recolección. (17 copias)
- Preparación de la cámara fotográfica.
- Envío de información al correo electrónico necesidadesformativas2012@gmail.com de datos de la institución UESME
- Una vez aprobada se procede a la aplicación del cuestionario a los 17 docentes del bachillerato.
- Tabulación de datos.
- Ingreso de datos a la matriz de resultados y envió al correo electrónico necesidadesformativas2012@gmail.com.
- Estructura de las tablas estadísticas.
- Lectura y revisión de material bibliográfico para la elaboración del marco teórico.
- Redacción del índice de contenidos del proyecto de Grado I “Diagnostico de necesidades de formación de las necesidades de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza”.
- Presentación del informe de “Proyecto de Grado I” en el centro universitario UTPL de la ciudad de Cuenca.
- Presentación del informe de Proyecto de Grado II” en el centro universitario UTPL de la ciudad de Cuenca.
- Análisis de datos
- Diseño del curso de formación docente basado en el análisis de datos.
- Presentación del trabajo de fin de maestría (tres anillados).

CAPITULO III: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1 Necesidades formativas

Tabla 11 Su titulación tiene relación con: ámbito educativo

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Licenciado en educación (diferentes menciones)	7	41,2
Doctor en Educación	0	0,0
Psicólogo educativo	1	5,9
Psicopedagogo	0	0,0
Otra Ámbito	6	35,3
No contesta	3	17,6
TOTAL	17	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

El título de pregrado del personal de la Institución se relaciona con el ámbito educativo solo en un 41,2%, el 35% en otros ámbitos, al respecto Saavedra (1991) indica que el personal (los directivos y el personal docente), son el grupo de talentos humanos vitales de la organización a la cual aportan una combinación de destrezas, conocimientos, relaciones, valores, y aspiraciones que hacen de la organización lo que es. Está realidad evidentemente es cuestionadora para los directivos de la Entidad ya que menos del 50% se ha preparado para ser docente. La capacitación de quienes no son profesionales de la educación es emergente.

Tabla 12 Su titulación tiene relación con: otras profesiones

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Ingeniero	3	17,6
Arquitecto	0	0,0
Contador	0	0,0
Abogado	0	0,0
Economista	0	0,0
Médico	1	5,9
Veterinario	0	0,0
Otras profesiones	10	58,8
No contesta	3	17,6
TOTAL	17	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

El título de pregrado del personal de la Institución no se relaciona con el ámbito educativo en un 58,8%, el 17,6% tiene un título en ingenierías, el 5,9% tiene título de médico. Esta realidad evidentemente es cuestionadora para los directivos de la Entidad ya que el 100%

del personal docente no se ha preparado para ser educador. La capacitación de quienes no son profesionales de la educación es emergente.

Tabla 13 Si posee título de posgrado este, relación con

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Ámbito Educativo	0	0,0
Otros ámbitos	1	5,9
No contesta	16	94,1
TOTAL	17	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

Cuarto nivel es una aspiración y en un futuro cercano será una exigencia para desempeñarse dentro del ámbito educativo. Al momento se puede considerar un valor agregado y una fortaleza institucional que los docentes posean un título de posgrado. Lo óptimo sería que el Cuarto Nivel corresponda al ámbito de la educación; en el caso motivo de análisis, este pertenece a otros ámbitos, el 5,9%, como puede observarse en la Tabla 12. El 94,1% no responde, dato que evidencia que no poseen una maestría.

Tabla 14 Le resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener una titulación de cuarto nivel

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Si	15	88,2
No	2	11,8
No contesta	0	0,0
TOTAL	17	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

Es muy positivo conocer que el 88,2% de docentes anhela seguir un cuarto nivel, ya que revela el deseo de una formación profesional, que responde a las nuevas exigencias del Ministerio de Educación, como se puede observar en la Tabla 13. El 11,8% que responde en forma negativa, se explica porque los docentes son Bachilleres y deberían aspirar primero al título de Tercer Nivel, para Ibañez, K. (2010) entre los factores que influyen en el desempeño de los profesores se encuentran: Por un lado, los conocimientos y habilidades adquiridas durante el periodo de formación inicial, incluyendo aquí la labor desarrollada por los formadores; y por otro los incentivos, como aspecto que influye en la motivación, estrechamente relacionada con el quehacer del profesor, y finalmente, la carrera docente, es decir la posibilidad de ir creciendo y desarrollándose profesionalmente, este análisis invita a que los directivos de la UESME motiven a su

personal docente a obtener el título de maestros en la docencia y les brinden las facilidades necesarias para lograr dicho objetivo que irán en bien de la institución como es la de contar con profesionales de tercer y cuarto nivel.

Tabla 15 En que le gustaría capacitarse

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Maestría	11	64,7
PhD	5	29,4
No contesta	1	5,9
TOTAL	17	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

En la Tabla 14 se observa que un 64,7% aspira a una maestría en ámbito educativo y 29,4 un PhD, este resultado es alentador para la institución ya que refleja el deseo de superación de su personal. Para Paz (2005) la formación permanente es un proceso inherente la práctica (y teoría) cotidiana de los sujetos que se desempeñan como profesionales de la educación, que promueve la autoformación, el proceso esencial por la potencialidad de generar los cambios y transformaciones en el plano interno del sujeto y en el contexto donde ejerce su profesión. El Estado ecuatoriano habrá de dar las facilidades para que se cumpla la aspiración de este grupo de docentes, para quienes constituye una limitante la parte económica. Hay un porcentaje del 5,9% que no responde.

Tabla 16 Para usted es importante seguir capacitándose en temas educativos

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Si	16	94,1
No	0	0,0
No contesta	1	5,9
TOTAL	17	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

Es muy positivo contar con un grupo de docentes que tenga conciencia de que su capacitación es factor decisivo en la calidad de la enseñanza-aprendizaje y, es un requisito para mantenerse vigente en la función docente. La respuesta del 94,1% es muy favorable ya que pone en evidencia la apertura del docente a la mejora continua. El 6% no responde, como se puede observar en la Tabla 15, para Lastre (2003), cualquier actividad formativa que se tenga luego de la obtención de un título se denomina formación continua. Así, la formación académica (postgrados) constituye un conjunto de amplios y profundos procesos teóricos de investigación para desarrollar el conocimiento las

habilidades y valores. Es un nivel superior desde el punto de vista científico y profesional. Esto posibilita tener una competencia profesional y una capacidad científico-investigativa, técnica y humanística. Se incluyen en esta modalidad las especialidades, maestrías y doctorados.

Tabla 17 Como le gustaría recibir la capacitación

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Presencial	7	41,2
Semipresencial	7	41,2
A distancia	2	11,8
Virtual-Internet	0	0,0
Presencial y Semipresencial	0	0,0
Semipresencial y Distancia	0	0,0
No contesta	1	5,9
TOTAL	17	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

Tabla 18 Si prefiere cursos presenciales o semipresenciales en que horario

Opción	Frecuencia	Porcentaje
De lunes a viernes	7	41,2
Fines de semana	8	47,1
No contesta	2	11,8
TOTAL	17	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

En el análisis de las tablas 16 y 17 se puede ver que la modalidad de capacitación más favorable es la presencial de lunes a viernes y la semipresencial en fines de semana apenas el 11,8% prefiere capacitarse a distancia. De lo que se puede deducir que el 41,2% prefieren una Tutoría presencial frente a una virtual o a Distancia, en esta última modalidad el estudiante, a veces, se siente desorientado por lo que hay una mayor inclinación hacia las dos primeras.

Tabla 19 En que temáticas le gustaría capacitarse

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Pedagogía	4	7,84
Teorías del aprendizaje	4	7,84
Valores y Educación	2	3,92
Gerencia/Gestión educativa	4	7,84

Psicopedagogía	1	1,96
Métodos y recursos didácticos	7	13,73
Diseño y recursos didácticos	3	5,88
Evaluación del aprendizaje	5	9,80
Políticas educativas para la administración	2	3,92
Temas relacionados con las materias a su cargo	4	7,84
Formación en temas de mi especialidad	4	7,84
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	7	13,73
Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	4	7,84
TOTAL	51	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

Todo curso debe organizarse en torno a las reales necesidades de los docentes para que tengan sentido y cubran las expectativas de los cursillistas, en este caso, los docentes de la UESME, quienes manifiestan que les gustaría capacitarse en: Pedagogía educativa, Teorías del aprendizaje, Gerencia/gestión educativa, Temas relacionados con las materias relacionadas a su cargo, Formación en temas de la especialidad, Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos, cada una con un porcentaje del 7,84%; en Valores y educación, el 3,92% al igual que Políticas educativas para la administración; en Diseño y planificación curricular, el 6%, en Evaluación del aprendizaje, el 9,80%, en Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, el 13,73%, Según Chiavenato (2007) La capacitación tiene un ciclo de cuatro etapas: la detección de necesidades, el programa de capacitación, la implementación de la capacitación y la evaluación de los resultados. La información de la tabla 18 revela, como es de esperar, que cada persona es un universo único y su preferencia responde a su necesidad individual. Aquí, los organizadores del Curso deberán establecer prioridades para definir la temática del curso de capacitación.

Tabla 20 Cuales son los motivos por los que usted asistir curso/capacitación

Opción	Frecuencia	Porcentaje
La relación del cursos con la actividad docente	10	31,3
El prestigio del ponente	2	6,3
Obligatoriedad de asistencia	3	9,4
Favorece mi ascenso profesional	6	18,8
La facilidad de horarios	3	9,4
Lugar donde se realiza el evento	0	0,0

Me gusta capacitarme	8	25,0
TOTAL	32	100

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

Es de destacar que el más alto porcentaje de la Tabla 19, el 25% considera como motivación personal el hecho de capacitarse, aspecto que debe ser tomado en cuenta por los directivos de la Institución, frente al 9% que se siente obligado a capacitarse. Persiste aún la idea de que es un requisito para el ascenso profesional en el 18,8% y por prestigio del docente, el 6,3%, a criterio de Herdoíza (2000), la capacitación es un componente que procura la mejora de la calidad de la educación en manos de los docentes. Es la herramienta útil que debe acompañar en la práctica diaria. Toda capacitación supone un mayor compromiso con el mejoramiento cualitativo. Procura el desarrollo de determinadas habilidades para el trabajo en el aula. En conclusión siempre el docente está presto a capacitarse constantemente, así, revela la presente información.

Tabla 21 Cuales considera Ud. Son los motivos por los que se imparten los cursos/capacitaciones

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Aparición de nuevas tecnologías	7	21,2
Falta de cualificación profesional	2	6,1
Necesidades de capacitación continua y permanente	13	39,4
Actualización de leyes y reglamentos	9	27,3
Requerimientos personales	2	6,1
TOTAL	33	100

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

La Tabla 20 refleja la motivación que tienen los profesores por los cursos de capacitación. Sobre ellos, los docentes señalan que se deben a la aparición de nuevas tecnologías, el 21,2%; la falta de calificación profesional, el 6,1%, y el 39,4% responden a necesidades de capacitación continua y permanente; el 27,3% puntualiza que se debe a la actualización de leyes y reglamentos; el 6,1% considera que son requerimientos personales, y el 6,1% no contesta, según González (2007) las necesidades de formación docente “constituyen carencias en el desarrollo profesional del profesorado que varían en dependencia tanto de las exigencias sociales como de las particularidades individuales del profesorado, lo que se deduce que existe el mayor índice de docentes que consideran que los cursos están orientados a satisfacer necesidades de formación docente.

Tabla 22 Que aspectos considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Aspectos teóricos	1	5,9
Aspectos técnicos/prácticos	2	11,8
Ambos	14	82,4
No contesta	0	0,0
TOTAL	17	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

De la información que trae la Tabla 21, se evidencia que el 82,4% de docentes se inclina por considerar importantes, tanto los aspectos teóricos como prácticos, en el desarrollo de la capacitación; el 11,8% expresa que es aspecto práctico el que tiene prioridad frente al 5,9% que opta por lo teórico.

3.2 Análisis de la formación

3.2.1. La persona en el contexto formativo

Tabla 23 En las siguientes preguntas marque con una X el casillero correspondiente, señale en el recuadro del 1 al 5, en

La persona en el contexto formativo	1	2	3	4	5	No Contesta	Total
1. Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesta en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes...)	12,0	6,0	18,0	46,0	12,0	6,0	100,0
2. Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula	0,0	0,0	24,0	58,0	12,0	6,0	100,0
3. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante.	0,0	6,0	41,0	23,0	18,0	12,0	100,0
4. Percibe con facilidad problemas de los estudiantes	0,0	0,0	24,0	41,0	23,0	12,0	100,0
5. La formación académica que recibe es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país	0,0	0,0	29,0	30,0	29,0	12,0	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

La tabla 22 revela la necesidad de capacitación en torno a aspectos relacionados con la psicología del estudiantes, 47%, índice considerable para ser tomado en cuenta para la

capacitación a este grupo de docentes; en el conocimiento de la LOEI, 36%. Otra necesidad es la capacitación que profundice la formación académica recibida ya que esta resulta ser insuficiente para el 29%, además, el tema vinculado con técnicas básicas para la investigación en el aula es otra necesidad que está representado con el 24%, para Wiley (1961) las necesidades de formación del docente nacen a raíz de los constantes cambios en el sistema educativo del milenio; las nuevas tecnologías, nuevos procesos de producción los cuales constituyen un factor básico en la calidad de la educación, deducimos entonces que las necesidades de formación de las personas están referidas a sus intereses y motivaciones personales; de la misma manera que en análisis anteriores se ha afirmado que las preferencias responden a una experiencia individual como una necesidad emergente.

3.2.2. La organización y la formación

Tabla 24 La institución en la que labora ha propiciado cursos en los dos últimos años

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Si	16	94,1
No	0	0,0
No contesta	1	5,9
TOTAL	17	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

El 94,1% de docentes manifiestan que la Institución ha realizado cursos de capacitación frente al 5,9%, que no contesta, al respecto Sergiovanni (1984) define al líder como la persona que se dedica especialmente a apoyar, animar y proporcionar oportunidades de desarrollo profesional a los miembros de la organización. Este tipo de directivo promueve la creación y mantenimiento de una moral de centro y utiliza este proceso para la toma de decisiones participativa. Los porcentajes que aparecen en la Tabla 23 ponen en evidencia que las autoridades son conscientes de que su personal es el mayor capital, por ello se esfuerzan por dar una capacitación continua, por la que todos se deben sentir motivados por la capacitación permanente y continua.

Tabla 25 Conoce si la institución está propiciando cursos/seminarios

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Si	10	58,8
No	6	35,3
No contesta	1	5,9

TOTAL	17	100,0
--------------	----	-------

Fuente: *Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza*

En el análisis de la tabla 24 se puede identificar que un 58,8% de docentes conocen que la institución está propiciando cursos/seminario, un 35,3 % desconoce, para, Sergiovanni (1984) el directivo es el encargado de planificar, organizar, coordinar y establecer el horario de las actividades escolares, de forma que se asegure una eficacia óptima, en conclusión se puede deducir que un porcentaje desconoce que la institución está propiciando cursos, dato importante ya que revela la falta de información de los directivos en aspectos de socialización de las gestiones que se realizan para el análisis, desarrollo y ejecución de los cursos de capacitación que se brindan a los docentes ya que en el análisis anterior se revelos que la institución siempre está capacitando a sus docentes.

Tabla 26 Los cursos se realizan en función de:

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Áreas de conocimiento	4	23,5
Necesidades de actualización curricular	5	29,4
Leyes y reglamentos	1	5,9
Asignaturas que usted imparte	0	0,0
Reforma curricular	3	17,6
Planificación y programación curricular	0	0,0
No contesta	4	23,5
TOTAL	17	100,0

Fuente: *Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza*

Los temas de los cursos que se desarrollan en la UESME se relacionan con las necesidades de la actualización curricular, con el mayor porcentaje, 29,4 %; con áreas del conocimiento, el 23,5%; con reforma curricular, 17,6%; con leyes y reglamentos, el 6%,al respecto Hewton (1988) se basa en el sector afectado como criterio para clasificar las necesidades originadas en los proyectos formativos: Necesidades con respecto al alumnado: aprendizaje, rendimiento, motivación, problemas comportamentales; Necesidades con respecto al currículum: diseño y desarrollo curricular, evaluación, recursos, etc.; Necesidades del profesorado: satisfacción laboral, carrera docente, etc. Y Necesidades del centro docente como organización: espacios, tiempos, agrupamientos, la información de la tabla 25 denota que las autoridades de la institución están preocupados

por fortalecer los conocimientos de los docentes en estas temáticas para brindar un mejor servicio con calidad y calidez a los y las adolescentes del presente.

Tabla 27 Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	35,3
Casi siempre	5	29,4
A veces	5	29,4
Rara vez	0	0,0
Nunca	0	0,0
No contesta	1	5,9
TOTAL	17	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

En la Tabla 26, los encuestados respondieron de la siguiente manera: Siempre en un 35,3%, Casi siempre, un 29,4%; al igual que a veces en un 29,4%, se podría deducir que las autoridades, si estimulan la participación de los docentes en la capacitación, frente al 6% que no contesta, al respecto Álvarez (2001) resalta que la calidad de las escuelas va a depender en gran medida de la competencia, dedicación y estilo de liderazgo del equipo directivo, es importante para los docentes que su líder este motivándolos y que él conjuntamente con sus colegas gestionen capacitación continua.

Tabla 28 En las siguientes preguntas marque con una X el casillero correspondiente, señale en el recuadro del 1 al 5, en

La organización y la formación	1	2	3	4	5	No Contesta	Total
1. Conoce el liderazgo ejercido por el/los directivos/s de la institución educativa.	0,0	6,0	35,0	24,0	29,0	6,0	100,0
2. Planea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes).	6,0	0,0	47,0	35,0	6,0	6,0	100,0
3. Analiza la estructura organizativa institucional (departamentos, áreas, gestión administrativa).	12,0	0,0	29,0	29,0	24,0	6,0	100,0
4. Diseña instrumentos para las autoevaluaciones de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor).	6,0	18,0	29,0	41,0	0,0	6,0	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

En el análisis de este ítem del cuestionario aplicado a los docentes de la UESME se ha tomado los datos más relevantes que reflejan las necesidades de capacitación respecto a la Organización. La temática de mayor prioridad hace referencia a la Planeación y Ejecución de Proyectos Educativos (autoridades, docentes, estudiantes), que representa el más alto porcentaje: el 53%, con un porcentaje similar aparece el tema vinculado con el Diseño de Instrumentos para las Autoevaluaciones de la Práctica Docente (Evaluación de la Asignatura y del Profesor). Otro de los temas que significan una debilidad para los docentes de la Institución son los que aparecen con el 41% y que corresponde a Liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la Institución educativa, Análisis de la estructura organizativa institucional (Departamento, áreas, gestión administrativa) que aparece con el 41%.

3.2.3. La tarea educativa

Tabla 29 Las materias que imparte tiene relación con su formación

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Si	16	94,1
No	1	5,9
No contesta	0	0,0
TOTAL	17	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

Otra de las fortalezas que tiene la Institución es contar con el 94% de docentes que tienen una formación docente relacionada con la asignatura que dictan, ya que se garantiza con ello la calidad educativa, como se observa en la tabla 28.

Tabla 30 Años de bachillerato en los que imparte asignaturas

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Primero, Segundo y Tercer año	8	47,1
Primero y Segundo	1	5,9
Segundo y Tercero	0	0,0
Primero	3	17,6
Segundo	1	5,9
Tercero	4	23,5
TOTAL	17	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

Analizando la tabla 29 el 47% de los docentes investigados tiene carga horaria en los tres años de bachillerato, un 23% solo en el tercer año de bachillerato lo que revela que el 70% de los docentes están directamente involucrados en definir el perfil de salida del estudiante de bachillerato, el Ministerio de Educación del Ecuador (2011) en su Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe crea el Bachillerato General Unificado con el propósito de ofrecer una mejor educación para todos los jóvenes ecuatorianos. El triple objetivo de este Bachillerato es preparar a los estudiantes para la vida y la participación en una sociedad democrática, para sus estudios postsecundarios y para el mundo laboral y del emprendimiento, es decir, que el docente de bachillerato tiene que poner énfasis en el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño para que el estudiante pueda resolver problemas de la vida diaria en cualquier campo en el que se desenvuelva.

Tabla 31 En las siguientes preguntas marque con una X el casillero correspondiente, señale en el recuadro del 1 al 5, en

Tarea educativa	1	2	3	4	5	No Contesta	Total
1. Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato	0,0	12,0	18,0	35,0	29,0	6,0	100,0
2. Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva	6,0	6,0	17,0	47,0	18,0	6,0	100,0
3. Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas.	6,0	6,0	12,0	35,0	35,0	6,0	100,0
4. Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevistas, cuestionario...)	6,0	6,0	17,0	47,0	12,0	12,0	100,0
5. Diseña planes de mejora de la propia práctica docente.	0,0	6,0	24,0	40,0	24,0	6,0	100,0
6. Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres.	18,0	12,0	12,0	28,0	18,0	12,0	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

En el análisis de la tabla referida a la tarea educativo podemos encontrar que el 42% presenta debilidad en diseñar y aplicar técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas

de laboratorio y talleres; un 30% en analizar los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato con el mismo porcentaje está diseñar planes de mejora de la propia práctica docente, para Valenzuela (2013) un buen docente es aquel que tiene vocación, sensibilidad, capacidad de empatía autocontrol, autoconfianza, cultura y creatividad, sin embargo, es más que eso; un buen profesor debe conocer las necesidades de sus alumnos, tratar de solventar sus problemas, alegrándose por sus logros y preocupándose por sus necesidades, mostrarse cercano al alumno, debe ser un mediador, un amigo y un transmisor de información, que no sólo enseña sino que también educa, facilitando lo máximo posible la adquisición del aprendizaje, utilizando recursos variados que cubran las necesidades sensoriales de sus alumnos con habilidades visuales, auditivas y kinestésicas, que atienda a la diversidad y que transmita valores morales a sus estudiantes para hacer posible la convivencia en la sociedad, en conclusión se podría decir que un buen docente es quien lleva a efecto su tarea educativa, la información de la tabla 30 nos invita a buscar información para solventar estas debilidades centradas en la tarea del docente dentro del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3 Los cursos de formación

Tabla 32 Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años

Opción	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5	10	58,8
De 6 a 10	5	29,4
De 11 a 15	2	11,8
De 16 a 20	0	0,0
De 21 a 25	0	0,0
De 26 a 30	0	0,0
De 31 a 35	0	0,0
De 36 a 40	0	0,0
De 41 a 45	0	0,0
De 46 a 50	0	0,0
Más de 51	0	0,0
TOTAL	17	100,0

Fuente: *Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza*

Los docentes de la UESME en los dos últimos años han asistido de uno a cinco cursos el 58,8%, de seis a diez el 29,4% y de once a quince el 11,8% cifras alentadoras, a criterio de Herdoíza (2000), toda capacitación supone un mayor compromiso con el mejoramiento

cualitativo. Procura el desarrollo de determinadas habilidades para el trabajo en el aula. La tabla 31 demuestra que los docentes están prestos a la capacitación y formación continua.

Tabla 33 Totalización en horas

Opción	Frecuencia	Porcentaje
0-25 horas	0	0,0
26-50 horas	0	0,0
51-75 horas	4	23,5
76- 100 horas	3	17,6
Más de 100 horas	9	52,9
No contesta	1	5,9
TOTAL	17	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

De los cursos que han seguido el 52,9% de los docentes superan las 100 horas, en tanto que el 17,6% presenta un rango de 76 a 100 horas de duración, en tanto que el 23,5% asiste a cursos con una carga horaria que va de 26 a 50 horas, lo que revela que este grupo de docentes tiene una permanente capacitación. Es obvio que 5,9% que no responde se deba a que no tuvo ninguna capacitación.

Tabla 34 Hace que tiempo lo realizo

Opción	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5 mese	12	70,6
De 6 a 10 mese	2	11,8
De 11 a 15 meses	1	5,9
De 16 a 20 meses	0	0,0
De 21 a 24 meses	0	0,0
Mas de 25 mese	0	0,0
No contesta	2	11,8
TOTAL	17	100,0

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza

El período que dista de un curso a otro es importante para mantener la premisa de que es un grupo preocupado por la capacitación continua y a los cuales la Institución debe estimularlos. El hecho de que el 70,6% de docentes responda que su última capacitación está en el rango de 0 a cinco meses, es muy positivo y ratifica lo afirmado; de 6 a 10 meses, el 11,8%; de 11 a 15 meses, el 5,9%, y un 11,8% que no contesta.

Tabla 35 Este curso lo hizo con el auspicio de:

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Gobierno	3	17,6
De la institución donde labora	9	52,9
Beca	0	0,0
Por cuenta propia	4	23,5
Otro auspicio	0	0,0
No contesta	1	5,9
TOTAL	17	100,0

Fuente: *Elaboración de la autora a partir de datos obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza*

Es muy positivo contar con un grupo de docentes que tenga conciencia de que su capacitación es factor decisivo en la calidad de la enseñanza-aprendizaje y, es un requisito para mantenerse vigente en la función docente. La respuesta del 94% es muy favorable ya que pone en evidencia la apertura del docente a la mejora continua. El 6% no responde, como se puede observar en la Tabla 34.

CAPITULO IV: CURSO DE FORMACIÓN/CAPACITACIÓN DOCENTE

4.1 Tema del curso:

Aspectos psicológicos del adolescente y su relación con el aprendizaje significativo.

4.2 Modalidad de estudios:

Semipresencial

4.3 Objetivos:

Dar respuesta a las necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza a través del diseño del curso de formación titulado: “La psicología del adolescente y su relación con el aprendizaje significativo”, por medio del cual los docentes mejoran su tarea docente.

Específicos:

- Conocer el desarrollo evolutivo del adolescente para mejorar la práctica educativa
- Diseñar estrategias metodológicas tendientes al desarrollo de competencias cognitivas en los adolescentes, tendientes a lograr un aprendizaje significativo.

4.4 Dirigido a:

4.4.1 Nivel formativo de los destinatarios.

Nivel uno: El curso está dirigido a todos los profesionales que se están iniciando en la docencia; mismo que estará enfocado en el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos de psicología que le permita al docente cumplir con eficiencia y eficacia la tarea educativa.

4.4.2 Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.

Fichas de autoaprendizaje

Hojas de registro

Computador

Conexión a internet

4.5 Breve descripción del curso

El curso está contemplado que se desarrollara en sesenta horas de las cuales cuarenta se desarrollaran en la modalidad de talleres, por lo tanto son cinco días sábados los que se utilizaran para la ejecución del curso de capacitación: La psicología del educando en el aprendizaje significativo. Cada taller se desarrolla durante ocho periodos de una hora,

contemplándose un receso de media hora en la mañana y de una hora para el almuerzo que ofrecerá en la misma institución con el propósito de aprovechar el tiempo destinado a la capacitación.

Contextualización de la educación para el siglo XXI

Dentro del currículo de todo sistema educativo y, por ende, dentro de cada institución, se considera el rol del sujeto que enseña, el del sujeto que aprende y el objeto del aprendizaje, el conocimiento. De todos quizá este último es el que menormente ha sido investigado y que según, Tobón (2009) es el que presenta mayor complejidad. La propuesta de enseñanza-aprendizaje para el siglo XXI, deberá estructurar un sistema educativo, cuyo objetivo sean las operaciones del pensamiento, pero no dentro del marco del pensamiento lógico tradicional, sino dentro de un modelo, donde las operaciones del pensamiento puedan expresarse en competencias de acción complejas. El cambio radica en los modos de concebir y de producir el conocimiento o la ciencia misma. Es el “enfoque de la complejidad”, lo que caracteriza al nuevo conocimiento (Sotolongo & Delgado, 2006).

Cuando se habla de la necesidad de una educación para el siglo XXI, se hace referencia a una educación integral, capaz de promover entre los estudiantes un conjunto de logros y saberes, habilidades y competencias que garanticen el éxito en la vida personal como profesional. Esto significa que todos trabajarán por lograr que los estudiantes sean capaces de dar solución a los problemas y que estén lo suficientemente entrenados para resolverlos.

A continuación se presenta un cuadro que hace posible establecer las diferencias entre el paradigma tradicional y el paradigma del tercer milenio, con el que todos los docentes se deberían comprometer.

Paradigma Tradicional	Paradigma del Siglo XXI
Pensamiento lógico	Pensamiento tecnológico
Construcción de teoría	
Enfoca los problemas de la realidad por segmentos.	Enfoca los problemas desde la necesidad de solucionarlos para lo que busca la interdisciplinariedad
El criterio de verificación es la lógica de la experimentación. Explica los problemas.	El criterio de verificación es la lógica de la efectividad. Resuelve el problema

Elaboración Autora.

Fuente: Inés Aguerro.

El pensamiento lógico se basa en una relación causal que explica la realidad a través de leyes que pueden conocerse. El pensamiento tecnológico no es solo descripción de las leyes naturales ni solo la explicación de fenómenos, sino es la transformación de la naturaleza. Aquí se explica el por qué, del protagonismo que adquiere el ser humano en la en este milenio y la necesidad de profundizarlo desde una visión holística.

Por tanto, considero que toda propuesta educativa para este milenio deberá tender puentes para pasar de una construcción de la teoría a la resolución de problemas; de las operaciones del pensamiento, a la capacidad de actuar sobre la realidad; de las operaciones del pensamiento: observar, describir, comparar, razonar a adicionar a estas, las competencias de acción que harán posible definir al problema, diagnosticarlo y solucionarlo. Desde esta perspectiva, “el pensamiento lógico se redefine en el pensamiento tecnológico, este incluye las operaciones del pensamiento pero las pone en acto en competencias de acción” p. 9. La escuela tradicional tenía el compromiso de enseñar a pensar, la actual va más allá, porque enseña a pensar para saber hacer.

El aprendizaje por competencias

Concepto de competencias

Comúnmente, se ha venido manejando el concepto de competencia como “un sabe hacer en contexto” (Lafrancesco, 2003, p. 96.). Sin embargo, este parece demasiado simple ya que se centra en saber hacer y se prescinde de la inteligencia necesaria para la construcción del conocimiento, limitándose al uso de habilidades y destrezas. De aquí que el concepto más apropiado sería “un saber ser, un saber pensar y un saber hacer en contexto”. (Lafrancesco, 2003, 96)

El desarrollo de competencias y el aprendizaje significativo

Lafrancesco G., (2003) plantea que en Latinoamérica a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, existe la tendencia de cualificar desempeños y desarrollar las competencias cognitivas, como una estrategia de formación humana, acompañada del conocimiento de los procesos cognitivos a través de los cuales se construye el conocimiento y se buscan las alternativas de solución a la problemática actual.

4.5.1 Contenido del curso

UNIDAD I

4.5.1.1 El ser humano como una unidad

4.5.1.1.2 Fundamentos psicológicos en la organización curricular.

Para una buena organización curricular, desde la perspectiva de los procesos del desarrollo integral humano-físico, social, emocional, y mental es necesario tener en cuenta las categorías que presentan Tryon y Lilinthal (1950) y que fundamentan algunos de los postulados de Havighurst.

Esto es factible si el currículo lo propicia, porque tiene en cuenta, no solamente los elementos prácticos del mismo- objetivos, contenidos, estrategias y actividades de enseñanza y procesos evolutivos- sino también los fundamentos que lo inspiran, y entre estos fundamentos, la psicología del desarrollo.

Si la escuela profundiza sobre la psicología evolutiva y tiene en cuenta las dimensiones física, social, emocional y mental de los educandos, las interrelaciones entre estas dimensiones para generar los espacios, proyectos, planes y programas que permitan una verdadera formación integral, en desarrollo, de estructuras menos consistentes a más consistentes, en términos de madurez integral, los currículos se harían mas flexibles, personalizantes coherentes, realistas, contextualizados, etc., y dejarían de ser sinónimos de plan de estudios y de tareas obligadas.

Los fundamentos psicológicos, y entro de ellos la concepción del desarrollo evolutivo, de la personalidad y del aprendizaje, son imprescindibles en el diseño curricular y no pueden descuidarse a la hora de formular nuevos estándares de calidad.

Los procesos evolutivos del ser humano y sus tendencias en el desarrollo que se tienen en los distintos momentos de la vida, en especial los de la infancia, adolescencia y juventud y, entre ellos, los que ocurren durante el desarrollo emocional, social, cognoscitivo, de la personalidad y del carácter, del juicio moral, de la inteligencia, etc.,

Son muy importantes para el planeamiento del contenido y de los procesos de aprendizaje.

Este concepto de evolución psíco-biológica de las personas introdujo la idea de que existe una transformación ordenal y secuencial de las personas que amplía la capacidad del organismo para la adaptación, y que este proceso incluye al niño en su totalidad mientras reacciona con respecto a su medio.

Este proceso ha hecho que los especialistas en currículo se formulen, dentro de las múltiples preguntas que se hacen, la siguiente cuestión:

¿Cómo creen y se desarrollan los niños y bajo qué condiciones lo hacen de modo particular?

La respuesta a esta pregunta psicobiológica no derriba directamente en una propuesta curricular- ya que deben tenerse en cuenta todos los aspectos planteados al inicio de esta discusión- ; sin embargo, conocer el desarrollo psicobiológico de los niños y adolescentes ofrece una excelentes bases para decidir qué tipo de educación y preparación es conveniente y que clase de procesos y de desarrollo bio-psico-social e intelectual son pertinentes en función de las necesidades de los educandos y de sus condiciones socio-culturales.

Existe ya una clasificación psicológica que agrupa los diferentes aspectos del desarrollo humano: el crecimiento físico, social, emocional y mental. Entre estos aspectos el más investigado es el crecimiento físico y uno de los mejores trabajos al respecto es realizado por Gesell (1943) en el que describe los perfiles de conducta y los gráficos cronológico de los niveles de edad según el desarrollo individual y se hacen tipificaciones.

A pesar de estas tipificaciones aclarar que estas tan solo se convierten en patrones para interpretar el desarrollo individual, pero que cada persona, por ser singular, única y irrepetible, tiene su propio proceso de desarrollo integral y por tanto su madurez física, sus emociones, su inteligencia su proceso sociocultural no es controlado ni controlable, aunque si formable desde las dimensiones cognoscitiva, socioafectiva, psicobiológica y motriz en un proceso educativo de formación integral.

A pesar de que los procesos en el desarrollo social, emocional, y mental no se conocen tanto como ocurre con el desarrollo físico, se ha presumido que todo crecimiento y desarrollo cumple las siguientes reglas:

- a) Siguen una secuencia
- b) Son cíclicos
- c) Son integrales.

Esto ha permitido a los investigadores en currículo, basarse en la psicología del desarrollo y, estudiando los procesos físicos, emocionales, mentales y sociales, sospechar, por lo menos, cuáles deben ser las frases y etapas pedagógicas y las estrategias didácticas y contenidos que deben planearse y desarrollarse para facilitar el desarrollo y la formación integral de los educandos; o en el peor de los casos, no interrumpir u oponerse a este desarrollo natural.

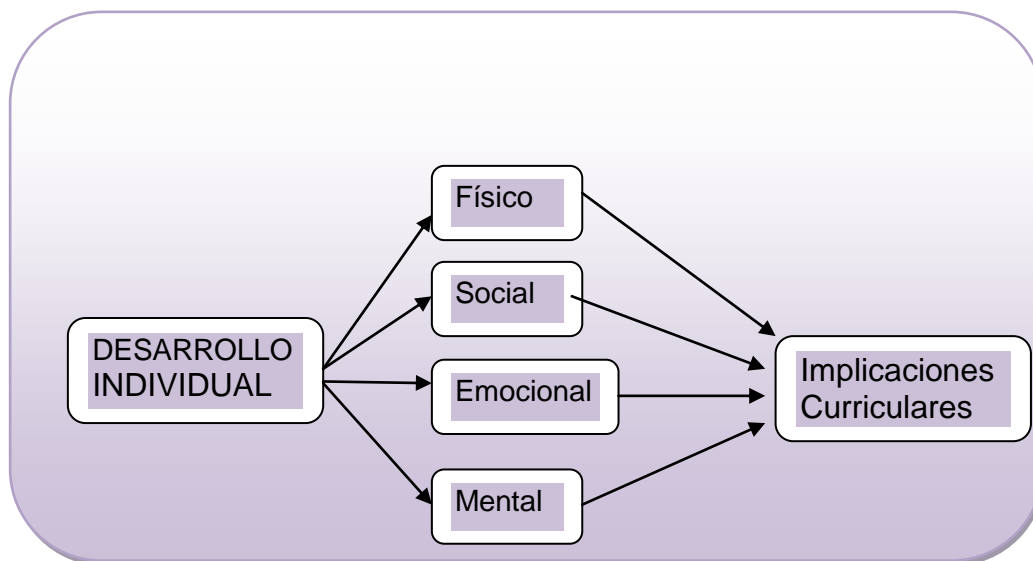
Ya se conocen las interrelaciones que existen los procesos del desarrollo físico, social, emocional y mental. Se sabe que el desarrollo emocional afecta el crecimiento mental y que los factores emocionales facilitan u obstaculizan las actividades u operaciones mentales tales como el lenguaje y el razonamiento.

Cuando los cambios físicos del individuo tardan demasiado en producirse, u ocurren muy temprano, es probable que el individuo se sienta socialmente desubicado con respecto a los de su edad; este hecho afecta el desarrollo emocional, y a su vez, el funcionamiento intelectual.

Se sabe también que la incapacidad para controlar el propio temperamento o manejar adecuadamente la personalidad individual, más aun si se presentan problemas emocionales, se empieza a hacer imposible la vida social.

A pesar de todo, no es necesariamente la edad cronológica es directamente proporcional en desarrollo a la edad mental, la edad emocional y la edad social. Esto implica que hoy no se acepta la propuesta de Olson y Hughes (1943) sobre el concepto de la edad integral, entendida como la conjunción del crecimiento físico y los demás aspectos del desarrollo. Martin y Stendler (1959) y Ausubel (1959) contradicen esta postura, especialmente este último, cuando afirma que “los factores de la experiencia individual y el medio cultural contribuyen significativamente en cuanto a la dirección, regular y el orden secuencial de todo los cambios evolutivos”.

Si esto es así podríamos concluir que “ningún individuo se desarrolla uniformemente” y que “no todos los niños de la misma edad son iguales emocional, física, social e intelectualmente”.



UNIDAD II

4.5.1.1 El desarrollo de la inteligencia

4.5.1.1.1 Factores que inciden en su desarrollo.

El funcionamiento de la inteligencia puede estar acondicionado, según Miner (1957), por tres variables que lo afectan o que permiten su desarrollo: el potencial natural, la motivación y el estímulo del medio ambiente:

4.5.1.1.2 El potencial natural.

El potencial natural es el equivalente básico de la facultad o capacidad que tienen las personas para aprender y razonar. Harlow (1952) y Tomkins (1951) defendían la postura de que la persona puede aprender series de conceptos, pero que también pueden aprender a aprender.

4.5.1.1.3 La motivación.

La motivación por aprender, ligada a las expectativas personales y al interés por el conocimiento, la necesidad de indagar y la actitud positiva hacia la adquisición de nuevos aprendizajes es una variable que afecta el funcionamiento de la inteligencia. Davie (1953), Kahl (1953) y Miner (1957) en sus estudios demostraron que ciertos factores culturales y personales que producen temor y ansiedad, u otros, influyen sobre las personas de tal manera que no pueden desarrollar su potencial intelectual y como resultado no aprenden ni desarrollan su raciocinio y su capacidad cognoscitiva.

4.5.1.1.4 El medio ambiente.

El medio ambiente puede convertirse en un estimulante o en un desestimulante frente al aprendizaje y como resultado tiene repercusiones en el desarrollo o no desarrollo de la capacidad de razonamiento y de inteligencia.

UNIDAD II

4.5.1.3 El desarrollo de la estructura mental de los educandos.

Guilford (1959), estudiando la inteligencia, opina que existen por lo menos 55 factores intelectivos que se manifiestan en diversas operaciones o facultades intelectivas, que se organizan en diversos contenidos y que producen determinados productos intelectivos.

4.5.1.3.3 Los contenidos intelectivos.

Entre los contenidos agrupa: el figurado, el simbólico, el sistemático y el de la conducta.

4.5.1. 3.1 Las operaciones intelectivas.

Entre las operaciones intelectivas identifica: la cognición, la memoria, la producción divergente, la producción convergente y la evaluación.

4.5.1.3.2 Los productos intelectivas.

Entre los productos: las unidades, las clases, las relaciones, los sistemas, las transformaciones y las significaciones.

1. La cognición se refiere al conocimiento de los objetos, las cualidades y las ideas.
2. La memoria y la retención son la facultad de poder acumular información y disponer de ella cuando sea necesario.
3. El pensamiento convergente es aquel que se dirige a lograr como resultado una respuesta única o correcta mientras se retiene lo conocido, se aprende lo predeterminado y se trata tan sólo lo habitual o lo esperado de antemano.
4. El pensamiento divergente –estudiando detalladamente por Rogers (1959) y Getzel y Jackson (1962)- incluye la fluidez en la en la expresión, las asociaciones de ideas, la tendencia a revisar lo conocido para proyectar nuevas formas de pensamiento para no depender de las habituales. Este tipo de pensamiento para no depender de las habituales. Este tipo de pensamiento se orienta hacia la búsqueda de algo nuevo y es en un principio especulativo.
5. La evaluación implica la elaboración de un juicio sobre la información adquirida, conocida o producida comparada con ciertos patrones estándares que permiten determinar si los procesos y productos son adecuados, dependiendo del objetivo intelectual esperado.

UNIDAD IV

4.5.4. Proceso del proceso cognitivo según Piaget

4.5.1.4.1 La etapa del pensamiento.

Para desarrollar las competencias cognitivas básicas es de vital importancia que los educadores conozcan de psicología del aprendizaje y comprendan los procesos a través de los cuales se desarrollan las habilidades mentales.

4.5.1.4.2 Competencias cognitivas básicas.

Estos procesos son los de mecanización, concreción, configuración, abstracción, lógica y formación; los cuales se desarrollan evolutivamente, de lo simple a lo complejo y se asocian a la edad y a la madurez mental.

4.5.1.4.3 Proceso de mecanización demanda la realización de las siguientes tareas: almacenar información, retenerla, recordarla, y evocarla.

4.5. 1.4.4 Proceso de concreción demanda la realización de las siguientes tareas: partir de las experiencias y las vivencias para elaborar imágenes mentales y organizar ideas, elaborar conceptos y tomar posturas críticas frente a ellos. Esto implica describir, comparar, clasificar, delimitar, definir, criticar, interpretar: primer nivel de competencias cognitivas básicas.

4.5. 1.4.5 Proceso de configuración demanda la realización de las siguientes tareas: identificar elementos de una estructura conceptual, definir las funciones de estos elementos, establecer relaciones entre los elementos y con el todo dependiendo de las funciones de los mismos, organizar la estructura conceptual, encontrarle el sentido y el significado.

4.5. 1.4.6 Proceso de abstracción demanda la realización de las siguientes tareas: Ir del todo a las partes y de las partes al todo, descomponer y recomponer, globalizar y particularizar, generalizar y especificar, deducir e inducir, analizar y sintetizar, concluir, explicar y argumentar: segundo nivel de competencias cognitivas básicas.

4.5.1.4.7 Proceso lógico demanda la realización de las siguientes tareas: establecer relaciones causa-efecto, interpretar y argumentar el proceso implícito en esta relación causa-efecto, definir y plantear problemas, formular hipótesis, seleccionar y manipular variables, predecir resultados prever conclusiones, proponer alternativas de solución provisionales o definitivas.

4.5.1.4.8 Proceso de formalización demanda la realización de las siguientes tareas: Experimentar la alternativa de solución propuesta; verificar, comprobar y demostrar que esta es viable, lógica y pertinente; justificar la necesidad de aplicar esta estrategia, aplicar y con ella hacer adecuaciones, transferencia y transformaciones; ingeniar, crear, innovar e inventar: tercer nivel de competencias cognitivas básicas.

Si estos procesos mentales se llevan a cabo por que se realizan estas tareas intelectivas, entonces se desarrollan los niveles de pensamiento crítico, reflexivo y creativo y el resultado de usar estos tipos de pensamiento es de interpretar, argumentar y proponer:

competencias cognitivas básicas que buscamos desarrollar desde nuestras instituciones educativas.

UNIDAD V

4.5. 1.5 Las funciones cognitivas

“Las funciones cognitivas son los pre-requisitos básicos de la inteligencia que permiten, desde los procesos cognitivos, interiorizar información y autorregular al organismo para facilitar el aprendizaje significativo”.

Las funciones cognitivas se refieren entonces a la cantidad y calidad de los datos acumulados por una persona antes de enfrentarse a un nuevo aprendizaje o a la solución de un nuevo problema.

Para Feuerstein (1979) las funciones cognitivas, como actividades del sistema nervioso explican, en parte, la capacidad que tienen las personas para servirse de la experiencia previa en su adaptación a nuevas situaciones.

Las funciones cognitivas están relacionadas entonces con el potencial de aprendizaje (la capacidad que tienen los individuos para pensar y desarrollar conductas inteligentes) y con las competencias cognitivas básicas.

Las funciones cognitivas se clasifican dependiendo de la fase del acto mental: del input (antes), de la elaboración (durante) o del output (después), es decir: antes de aprender significativamente.

De acuerdo a estas fases del acto mental, las funciones cognitivas son:

4.5.1.5.1 Funciones cognitivas antes de aprender.

Estas funciones cognitivas se refieren a la cantidad y calidad de los datos acumulados por un individuo antes de enfrentarse a la solución de un problema. Estas son:

4.5.1.5.1.1 Percepción clara.

Percepción clara: Representa el conocimiento exacto y preciso, pero de forma simple y familiar, de la información. La falta de claridad (percepción borrosa), lleva a los educandos a definiciones imprecisas.

4.5.1.5.1.2 Exploración sistemática de una situación de aprendizaje.

Exploración sistemática de una situación de aprendizaje: es la capacidad para organizar y planificar la información acumulada de forma sistemática. Siesta función cognitiva no se da, los educandos carecen de pensamiento reflexivo, explicativo y argumentativo y son impulsivos, desorganizados, incapaces de coordinar elementos, se demoran más tiempo

de lo normal para responder y lo hacen de forma deficiente; o por el contrario, responden de forma precipitada y con falta de atención.

4.5.1.5.1.3 Habilidad lingüística a nivel de entrada.

Habilidades lingüísticas a nivel de entrada: es la capacidad para discriminar y diferenciar objetos, sucesos, relaciones y operaciones a través de reglas verbales estableciendo significados de símbolos y signos. Si esta función no se da, los educandos no aprenden conceptos y son incapaces de entender palabras y conceptos por la ausencia de códigos verbales específicos sin los cuales se imposibilita la comprensión y la comunicación de los niveles abstractos de pensamiento. La insuficiencia de recursos lingüísticos afecta la cantidad y la calidad de la información, la capacidad par comparaciones y clasificaciones y será imposible, codificar, decodificar y comunicar apropiadamente las respuestas.

4.5.1.5.1.4 Orientación espacial.

Orientación espacial: es la capacidad para establecer relaciones entre sucesos y objetos situados en el espacio de forma topológica y proyectiva. Si esta función cognitiva no se da, los educandos tendrán dificultad para identificar las relaciones que guardan en el espacio los sucesos y las cosas y serán incapaces de orientarse espacialmente, lo que motiva incapacidad para llegar a establecer, representar, proyectar y conceptualizar las relaciones entre objetos y sucesos. En estas condiciones las personas carecen del nivel de representación mental y se les dificulta orientarse, comparar, ordenar y secuenciar objetos y sucesos en el espacio y en el tiempo.

4.5.1.5.1.5 Orientación temporal.

Orientación temporal: es la capacidad para identificar relaciones entre sucesos pasados y futuros. Si esta función cognitiva no se da, los educandos son incapaces de establecer relaciones temporales, lo que los imposibilita para ordenar, resumir, comparar, secuenciar y desarrollar acontecimientos en la realidad de forma diacrónica y sincrónica, la que les genera dificultades para conectar sucesos y las relaciones de orden entre ellos.

4.5.1.5.1.6 Organización de la información.

Organización de la información: es la capacidad para utilizar diferentes fuentes de información de forma simultánea y establecer relaciones entre objetos y sucesos encontrando coherencia o incoherencia en las diferentes informaciones. Si esta función cognitiva no se da, los educandos son incapaces de relacionar o considerar dos o más fuentes de información a la vez.

4.5. 1.5.1.7 Precisión y exactitud en la recogida de la información.

Precisión y exactitud en la recogida de la información: es la capacidad para percibir la información con rigurosidad y cuidado. Si esta función cognitiva no se da, los educandos parcializan la información y la hacen inexacta

4.5.1.5.1.8 Funciones cognitivas en la fase de elaboración (durante el aprendizaje).

Estas funciones cognitivas están relacionadas con la organización y la estructuración de la información en la solución de problemas. Estas son:

4.5.1.5.1.8.1 Percepción y definición del problema.

Percepción y definición de un problema: Consiste en la habilidad para delimitar qué pide el problema, qué puntos hay que acotar y cómo averiguarlos. Se fundamenta en el pensamiento reflexivo, en la búsqueda de definiciones convenientes descartando incompatibilidades y/o incongruencias utilizando todo tipo de información previamente almacenada y que se relacione en el problema a delimitar. Si esta función cognitiva no se da existe, por parte del educando, imposibilidad para elaborar la información y organizaciones de definiciones sin sentido.

4.5.1.5.1.8.2 Selección de información relevante.

Selección de información relevante: es la capacidad para elegir la información previamente almacenada y relevante para solución del problema que se trate. Esta información se almacena en la memoria a largo plazo y supone poco esfuerzo para recordarla, lo que permite establecer comparaciones y relaciones entre sucesos ocurridos en diferentes actividades y momentos de forma fácil. Si esta función cognitiva no se da, los educandos son incapaces de utilizar la información adquirida previamente lo que afecta su actitud hacia el aprendizaje y se pierde la relevancia de la información, lo que lleva a desconcentración y definición inapropiada del problema.

4.5.1.5.1.8.3 Interiorización y representación mental.

Interiorización y representación mental: es la capacidad para utilizar símbolos internos de representación. Si esta función cognitiva no se da, los educandos tienen una conducta demasiado concreta, generalizaciones inapropiadas, bajo nivel de abstracción uso restringido de símbolos, signos y conceptos, lo que afecta seriamente la representación mental de hechos futuros y de su transformación no se da el pensamiento predictivo.

4.5.1.5.1.8.4 Amplitud y flexibilidad mental.

Amplitud y flexibilidad mental: Es la capacidad para utilizar diferentes fuentes de información, estableciendo entre ellas una coordinación y combinación adecuada para llegar al pensamiento operativo. Si esta función cognitiva no se da, los educandos no establecen coordinaciones y se les imposibilita resolver problemas que exigen varias fuentes de información a la vez; son incapaces de considerar varias posibilidades lo que los limita a ver el problema desde un solo punto de vista y a elaborar información parcializada. Ellos memorizan y recuerdan, pero no saben utilizar de forma espontánea la información que poseen, lo que les genera deficiencias en la manipulación y en el procesamiento de varias unidades de información simultáneamente. Su aprendizaje es repetitivo y sin interiorización.

4.5.1.5.1.8.5 Planificación de la conducta.

Planificación de la conducta: Es la capacidad para prever la meta que se quiere conseguir utilizando la información adquirida previamente. Permite desarrollar de forma secuencial y acumulativa las etapas necesarias para encontrar la solución al problema o lograr la meta propuesta. Si esta función cognitiva no se da, los educandos son incapaces de organizar datos de forma adecuada y sus respuestas son episódicas y fragmentadas.

4.5.1.5.1.8.6 Organización y estructuración perceptiva.

Organización y estructuración perceptiva: es la capacidad para orientar, establecer y proyectar relaciones. Si esta función cognitiva no se da, los educandos presentan percepción episódica, se les dificulta agrupar y organizar relaciones de objetos y hechos de la vida cotidiana, manifiestan ausencia de coordinación y de estructuración mental y sus respuestas son desarticuladas.

4.5.1.5.1.8.7 Conducta comparativa.

Conducta comparativa: Es la capacidad para realizar todo tipo de comparaciones y relacionar objetos y sucesos anticipándose a la situación. Permite resumir la información almacenada de forma automática (evocación). Si esta función cognitiva, no se da, los educandos tienen percepción episódica, su cognición está limitada a los procesos más elementales del pensamiento, no pueden realizar inferencias lógicas y no desarrollan el pensamiento abstracto e hipotético –deductivo. Son también incapaces de establecer relaciones de semejanza y diferencias entre objetos y sucesos, su vocabulario y sus conceptos son pobres, sus relaciones espacio –temporales son restringidas y tienen

problemas de comparación lo que lo hace desorganizados, poco sistemáticos, imprecisos e inexactos.

4.5.1.5.1.8.8 Pensamiento hipotético.

Pensamiento hipotético: es la capacidad para establecer hipótesis, formularlas y comprobar aceptando o rechazando la hipótesis, previamente establecida. Les permite establecer todo tipo de relaciones y descartar el ensayo –error y las respuestas al azar. Si esta función cognitiva no se da, los educandos fallan en su pensamiento lógico, son incapaces de expresar sus resultados, no pueden intuir varias alternativas, no pueden explicar un hecho y no pueden realizar operaciones hipotético – deductivas y, entre diversas alternativas, no pueden elegir la más válida o rechazar las no relevantes.

4.5.1.5.1.8.9 Evidencia lógica.

Evidencia lógica: es la capacidad para demostrar las respuestas a través del razonamiento lógico, formulando o razonando con argumentos y justificando y validando sus respuestas. Si esta función cognitiva no se da, los educandos formulan de forma inadecuada e incongruente sus razones y argumentos y no se inmutan en absoluto ante las relaciones ilógicas.

4.5.1.5.1.8.10 Clasificación cognitiva.

Clasificación cognitiva: es la capacidad para organizar datos en categorías inclusivas y superiores. Esta función demanda percepción, conservación y constancia de información previa, uso de conceptos, instrumentos verbales y el manejo simultáneo de dos o más fuentes de información; como también conducta comparativa, sumativa, uso de relaciones virtuales, de atención y precisión en las repuestas. Si esta función cognitiva no se da, los educandos carecen de repertorios conceptuales y de reglas a la hora de explicar las transformaciones conceptuales exigidas por clasificación.

4.5.1.5.1.8.2 funciones cognitivas en la fase de salida.

Estas funciones cognitivas están relacionadas con la comunicación exacta y precisa de la respuesta o solución del problema planteado. Estas son:

4.5.1.5.1.8.2.1 Comunicación explícita.

Comunicación explícita: Es la capacidad de utilizar un lenguaje claro y preciso que responda al problema formulado con alto nivel de comprensión. Si esta función cognitiva no se da, los educandos presentan comunicación egocéntrica, falta de diferenciación entre los sujetos emisores y receptores de información falta de precisión explicación y

argumentación y tienen problemas de irreversibilidad de pensamiento y de disciplina, como también, de representación y de relación espacial, por cuanto la comunicación explícita exige la descentración y la reversibilidad de pensamiento.

4.5.1.5.1.8.2.2 Proyección de relaciones virtuales.

Proyección de relaciones virtuales: Es la capacidad para ver y establecer relaciones que existen potencialmente pero no en la realidad. Esta función exige reestructuración y configuración de relaciones ante situaciones nuevas. Si esta función cognitiva no se da, los educandos tienen dificultades para deducir y son incapaces de proyectar relaciones y analogías.

4.5.1.5.1.8.2.3 Reglas verbales para comunicar la respuesta.

Reglas verbales para comunicar la respuesta: es la capacidad que se manifiesta en el uso, manejo y deducción de reglas verbales para la solución de un problema. Si esta función cognitiva no se da, los educandos son incapaces de comunicar sus soluciones a los problemas o sus respuestas de manera correcta por la falta de vocabulario, conceptos y operaciones mentales expresados en reglas verbales.

4.5.1.5.1.8.2.4 Elaboración y desinhibición en la comunicación respuesta.

Elaboración y desinhibición en la comunicación de la respuesta: es la capacidad para expresar la respuesta de forma rápida, correcta y sistemática. Si esta función cognitiva no se da, los educandos sufren del llamado bloqueo que se presenta cuando teniendo repertorios verbales apropiados, no pueden emitir respuesta (lo tengo en la punta de la lengua), esto los incapacita para participar de las actividades por falta de motivación, lo que repercute en lo cognitivo. Este bloqueo puede variar desde la falta de expectativas, interés e iniciativa para responder, hasta una evasión para enfrentarse a la actividad de aprendizaje.

4.5.1.5.1.8.2.5 Respuesta por ensayo-error.

Respuestas por ensayo –error: éstas se dan cuando los educandos no conservan las metas u objetivos establecidos por ellos mismos en relación con el aprendizaje, por falta de percepción precisa y completan, por carencia de conductas comparativa y sumativa, por bajo nivel de pensamiento reflexivo y por falta de lógica en la búsqueda de relaciones causales, lo que los hace ineficaces.

4.5.1.5.1.8.2.6 Precisión y exactitud en las respuestas.

Precisión y exactitud en las respuestas. Es la capacidad de pensar y expresar la respuesta correcta a un problema o situación general de aprendizaje. Si esta función cognitiva no se da, los educandos son imprecisos en las respuestas, carecen de fluidez verbal y de códigos verbales específicos.

4.5.1.5.1.8.2.7 Transporte visual.

Transporte visual: es la capacidad para completar figuras y transportarlas visualmente (cierre gestáltico). Si esta función cognitiva no se da, los educandos son incapaces de hacer manipulaciones y representaciones mentales por la inestabilidad de la percepción, la estrechez de campo mental y la dificultad para reparar y considerar los datos irrelevantes en las imágenes.

4.5.1.5.1.8.2.8 Control de las respuestas.

Control de las respuestas: es la capacidad para reflexionar antes de emitir cualquier tipo de respuestas. El control y la auto-corrección implican procesos meta – cognitivos. Si esta función cognitiva no se da, los educandos son incapaces de auto – controlar el aprendizaje, se vuelven impulsivos, dan respuestas imprecisas, y carecen de autocontrol para manejar mentalmente el ensayo –error y no pueden expresar su pensamiento hipotético-deductivo.

Si los educandos tuviéramos en cuenta estas funciones cognitivas y encontráramos la forma de desarrollarlas, de seguro nuestros alumnos mejorarían su capacidad intelectual, sus procesos de pensamiento y como resultado cualificarían sus desempeños mentales, sus competencias y desarrollarían su potencial de aprendizaje.

UNIDAD VI

4.5.1.6 La construcción del conocimiento

4.5.1.6.1 Proceso para lograr aprendizajes significativos.

Desarrollar el juicio crítico, el pensamiento reflexivo y la capacidad creativa son alternativas para mejorar la formación en la capacidad intelectual y con ella desarrollar competencias y cualificar desempeños producto de desarrollar verdaderos APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS.

Al respecto Lafranchesco (2003) considera que las competencias están relacionadas con el uso apropiado de las aptitudes intelectivas y de las capacidades mentales para comprender lo que se hace y con el manejo eficiente, eficaz y efectivo de métodos,

técnicas, procesos y procedimientos con habilidad y destreza para saber hacer lo que comprende y, en utilizar, este saber y este saber hacer, con pertinencia, en la solución de problemas relevantes. Una competencia entonces podría ser, de forma más sencilla pero estructurada “un saber ser, un saber pensar y un saber hacer en contexto”

Las competencias básicas cognitivas básicas están mas relacionadas con el potencial de aprendizaje de las personas que con sus habilidades y destrezas para algo; entendiendo aquí por potencial de aprendizaje “la capacidad que tienen los individuos para pensar y desarrollar conductas inteligentes”.

Desde esta perspectiva el desarrollo de las competencias; Lafrancesco relaciona los aprendizajes significativos, con los factores que influyen para que éste se produzca y con las funciones cognitivas que deben tenerse en cuenta para que estas competencias puedan desarrollarse.

Existen muchos factores que influyen en el aprendizaje; unos exógenos y otros endógenos. Los primeros se escapan de las manos del educando y están relacionados con los contextos socio-culturales, psicológicos, ambientales, familiares, etcétera. Los segundos están relacionados con la institución educativa y el aula de clases, la pedagogía, la didáctica, el currículo, la forma de operar el proceso de enseñanza-aprendizaje como espacios de desarrollo de la capacidad intelectual.

Entre los factores endógenos se pueden considerar: las actitudes, las aptitudes intelectivas, las aptitudes procedimentales y los contenidos de aprendizaje.

De los factores, el sistema educativo nacional ha descuidado las aptitudes intelectivas. Esto se refleja, incluso, en los criterios de evaluación del aprendizaje establecidos en nuestros sistemas educativos: “evaluar las actitudes, los procedimientos y los contenidos”; es decir, que si un estudiante quiere aprender (actitudes), maneja los procedimientos y aprendió los contenidos, “no importa que no comprenda lo aprendido y que no cepa hacer nada con lo que aprendió”. Aquí esta la diferencia sencilla entre aprender y aprender significativamente.

Es de vital importancia entonces que los educandos desarrollen estos cuatro factores fundamentales a través de nuestra práctica pedagógica y de nuestras estrategias

didácticas: las actitudes, las aptitudes intelectivas, las aptitudes procedimentales y el manejo de contenidos disciplinares.

Desarrollar actitudes implica generar expectativas, canalizar el interés, promover la motivación endógena y cualificar la atención como formas de asegurar la disposición de parte de quien aprende frente a los contenidos por aprender.

Desarrollar las aptitudes intelectivas implica buscar las estrategias educacionales, pedagógicas y didácticas para desarrollar la estructura mental de los educandos, sus inteligencias múltiples, su capacidad intelectual, su potencial de aprendizaje, su proceso de pensamiento, sus funciones cognitivas y sus habilidades mentales. Esta tarea es la más descuidada en nuestras instituciones educativas, por la tendencia general de esperar que el educando quiera aprender, tenga los métodos para hacerlo y aprenda sin sentido y sin desarrollarse cognitivamente.

Las competencias en realidad son el resultado de desarrollar estas aptitudes intelectivas y procedimentales: “saber pensar y saberlo hacer”, pero con eficiencia, eficacia, efectividad y pertinencia.

Todas las tareas de la enseñanza de contenidos disciplinares las realizamos mínimo durante 14 años y nuestros educandos llegan a la educación superior simplemente “incompetentes”.

Estamos frente a un grave problema, pues las instituciones educativas han centrado sus esfuerzos en transmitir los conocimientos de las áreas, y en el mejor de los casos, en buscar la forma en que los estudiantes construyan estos conocimientos, pero en realidad han descuidado los procesos mentales que debe desarrollarse para ello.

Nunca nos hemos preocupado por el desarrollo de las estructuras mentales de los educandos, de sus inteligencias múltiples, de su capacidad intelectual, de sus procesos de pensamiento, de sus funciones cognitivas, de sus habilidades mentales y de su potencial de aprendizaje y curiosamente, es de este desarrollo que depende el desarrollo de las competencias cognitivas básicas: poder interpretar adecuadamente, poder argumentar excelentemente y poder proponer creativamente.

Una alternativa pedagógica, que debe operacionales, desde las didácticas, es aquella que permita en el educando:

- a) Generar expectativas hacia el aprendizaje de las áreas y asignaturas, canalizar el interés hacia las mismas, motivarlo por el conocimiento, desarrollar niveles de atención y permitirle la participación activa en la construcción del conocimiento.
- b) Desarrollar su estructura mental, sus inteligencias múltiples, su capacidad intelectual, sus procesos de pensamiento, su capacidad intelectual, sus procesos de pensamiento, sus funciones cognitivas, sus habilidades mentales, su potencial de aprendizaje.
- c) Ofrecer procedimientos, métodos, técnicas, procesos y estrategias que le permitan, con la formación de habilidades de estudio y de trabajo, desarrollar habilidades y destrezas y ser eficiente y eficaz en sus desempeños.
- d) Construir el conocimiento y apropiarse de él de forma significativa: **aprender significativamente.**

Ser competente: “saber pensar, saber hacer y saber emprender y producir

4.5.2 Descripción del Currículo Vitae del tutor que dictará el curso

Laura Inés, Fajardo Noritz, Doctora en Ciencias de la Educación, Mención Investigación Educativa, Profesora de Segunda Enseñanza en la Especialización de Lengua y Literatura, Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialización en Lengua y Literatura, Profesora del instituto superior “Ricardo Márquez Tapia”, Profesora ocasional de la Universidad del Azuay.

Actualmente labora como docente en el colegio de Bachillerato Unificado “Cesar Dávila Andrade”, en el área de Lengua y Literatura.

Cuenta con una amplia experiencia como docente en una institución formadora de maestros a nivel inicial y primario, ha dirigido, por muchos años, proyectos de investigación educativa a nivel de aula y proyectos comunitarios en varias comunidades de la provincia del Azuay. Ha facilitado por numerosas ocasiones talleres y seminarios de capacitación para docentes en ejercicio en la docencia primaria y secundaria, ha sido también profesora orientadora de prácticas de pregrado para los estudiantes que van a obtener el título de Profesor Primario, lo que le ha permitido mantenerse al día con los

avances científicos y tecnológicos en el campo de las Ciencias de la Educación, como son: la Pedagogía, Psicología, Sociología, Filosofía e investigación.

4.5.3 Metodología

Para las clases presenciales:

- En cada uno de las clases presenciales se partirá de una diagnóstico a través de lluvia de ideas para establecer los prerrequisitos de cada uno de los temas.
- Se utilizara exposiciones magistrales sobre el contenido de cada uno de los temas y subtemas a tratar y luego se recibirá preguntas e inquietudes de los participantes al taller
- Se entregara fichas de trabajo autónomo para completar la información, ejemplificar y plantear propuestas que lleven a mejorar el trabajo docente

Para la autoformación:

- Se entregara una ficha directiva en la que se determine las actividades que tendrán que realizar los participantes de manera libre.
- Estas actividades estarán dirigidas a contenidos como a procesos y actitudes que se tiene que mejorar como docentes.
- Este trabajo se entregara en cada una de las sesiones presenciales.

4.5.4 Evaluación

Evaluación diagnóstica o inicial. Se aplicará al inicio del curso una prueba sobre los conocimientos que tiene los docentes de psicología del adolescente. Estos serán procesados para obtener resultados que permitan determinar los vacíos de aprendizaje que tienen los mismos.

Evaluación procesual. Durante el taller se evaluara todas las sesiones, para ello, se establecerá criterios e indicadores de evaluación en base a contenidos, a procedimientos y a actitudes demostradas por los participantes.

En las sesiones presenciales se considerará como indicador la expresión oral, la claridad en la exposición, la pertinencia de los contenidos.

Evaluación sumativa. Al final del curso se promediará los resultados y aprobaran el curso quienes obtengan la calificación mínima de 07/10 y hayan asistido 80% de las sesiones presenciales, a quienes se les otorgará un certificado de asistencia y aprobación.

4.6 Duración del curso

El taller se desarrollara en 60 horas, 20 horas presenciales y 40 horas semipresenciales.

4.7 Cronograma de actividades a desarrollarse

FECHA	MAYO				
	03	10	17	24	31
ACTIVIDADES Sesión presencia					
• Evaluar conocimientos previos.	X				
• Exponer los contenidos de los temas	X	X	X	X	X
• Resolver inquietudes	X	X	X	X	X
• Entregar fichas de trabajo autónomo	X	X	X	X	X
• Recepción y evaluación de trabajos	X	X	X	X	X
• Evaluación sumativa					X

4.8 Costo del curso

Facilitador \$ 360,00

Material \$ 200,00

Certificado \$ 10,00

Total: 570,00

Los materiales serán autofinanciados por el estudiante.

Al facilitador se le pagará de la partida presupuestaria de la institución destinada para la capacitación docente.

4.9 Certificación

*Unidad Educativa Santa
María de la Esperanza*

CONFIERE EL

Certificado N° 0001

A: _____

Por haber aprobado el *Curso de Formación* “La psicología del adolescente y su relación con el aprendizaje significativo”
Realizado en el cantón Chordeleg provincia del Azuay del ___ al ___ de ___ del año 2014. Con una duración de 60 horas.
Certificado de mérito con calificación de: ___/10

Día ___ *mes* ___ *año* _____

Dra. Inés Fajardo
FACILITADORA

Lic. Rosario Torres
RECTORA

4.10 Bibliografía

Ardila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35, 161-164

Chávez Rodríguez, J. (2004). Las corrientes y tendencias de la pedagogía en el siglo XX. Ciudad de La Habana. En CD Maestría en Ciencias de la Educación.

Martí, E. y Onrubia, J. (2006). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona, Editorial Horsori.

Lafrancesco, G. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf

CONCLUSIONES

A partir de la información obtenida el análisis conduce a establecer las siguientes conclusiones:

1. El docente de bachillerato de la unidad Educativa Santa María de la Esperanza requiere de capacitación frente al nuevo bachillerato que plantea cambios en la malla curricular y en toda la estructura educativa.
2. La Institución cuenta con la fortaleza de disponer de un personal especializado en la asignatura que dicta, sin embargo requiere de una formación docente continua.
3. La formación inicial del docente resulta insuficiente para el ejercicio profesional; más aun actualmente no responde a las expectativas y al nuevo modelo de gestión, ni al perfil de salida del estudiante ecuatoriano.
4. La prioridad institucional identificada en el análisis de los resultados es la que hace referencia a la necesidad de conocer aspectos relacionados con la Psicología del estudiante adolescente.

RECOMENDACIONES

1. La toma de decisiones respecto a la capacitación docente de la UESME debe partir de la investigación de sus reales necesidades, por tanto para capacitarlos es necesario que se conozca los resultados obtenidos entre los profesores de nivel de bachillerato, solo así se estará dando respuesta a sus reales necesidades.
2. Motivar al personal docente para que por superación profesional propia asista a cursos de fortalecimiento pedagógico de forma que de esta manera se supere cualquier dificultad en el quehacer de la docencia ofertando así una educación de calidad y calidez con personal capacitado y actualizado.
3. De acuerdo a los estándares de calidad las universidades formadoras de docentes son quienes deben preocuparse por el perfil de salida del nuevo

docente ecuatoriano quien en su proceso de formación desarrolle las habilidades y destrezas para ejecutar la labor docente con plenitud en el campo laboral.

4. Que el curso de capacitación que se propone sea llevado a efecto por las actuales autoridades ya que ira en beneficio no solo de los docentes sino de los estudiantes de la institución.

BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaide, M., (1992). Diagnóstico de necesidades formativas de los docentes. Editor CEP Alcalá de Guadaíra.
- Blanco, L., (1990). Consideraciones previas a la elaboración de un modelo para la valoración de necesidades institucionales. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16): 199-203.
- Chavarría, O., Marcela., (2011). Educación en un Mundo Globalizado. Primera edición. México.Educación. Barcelona, editorial Octaedro.
- Chiavenato, I., (2007). Administración de recursos humanos. Octava edición. México. Mc Graw Hill.
- D'Hainaut, L., (1979). Les besoins en educación. En D'Hainaut, L. (coord.), *Programmes d'études et éducation permanente*. Paris: UNESCO.
- Escudero, J.M; Gómez, A.L.(2006). La formación del Profesorado y la mejora de la educación. Barcelona, editorial Octaedro.
- Estebananz, A., (1999). *Didáctica e Innovación Curricular*, (2ª Edición). Sevilla: Secretaria de publicaciones de la Universidad de Sevilla. [En línea], disponible en: <http://wwwbooks.google.com.ec/books?isbn=844720534>
- González, C., Castro, M. y Lizasoain, L. (2012): Evaluación de las necesidades de Formación Continua de Docentes no Universitarios, *Revista iberoamericana de Evaluación Educativa*, N° 2, (vol. 5) p. 1. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art17.html>.
- González, M. T. (1992). El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros. En *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica. Págs. 141-158.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.

- Jaramillo, S., Fabián A., (2012). Proyecto de investigación I. Universidad técnica Particular de Loja. Loja.
- Jaramillo, S., Fabián A., (2013). Proyecto de investigación II. Universidad técnica Particular de Loja. Loja.
- Montero Alcaide, A. (1992): *Diagnóstico de necesidades formativas de los docentes*. Alcalá de Guadaira (Sevilla): Centro de Profesores.
- Moreno, J. M. (2004). Asesoramiento curricular. En Salvador, F.; Rodríguez Diéguez, J. L. y Bolívar, A. (dir.), *Diccionario enciclopédico de Didáctica*. Archidona: Aljibe. Vol. 1, págs. 83-85.
- Pérez, M. P. (1994). *Cómo Detectar las Necesidades de Intervención Socioeducativa* [Versión Digital PDF] (2ª Edición). Madrid: Marcea, S. A. Ediciones.
- Registro Oficial N° 417. (31 de marzo del 2011). Ley orgánica de Educación Intercultural. Quito [En línea] disponible en: <http://www.educación.gob.ec/legislación.educativa/loei.html>.
- Reyes, M., El diagnóstico de *necesidades de formación* - Universidad de Huelva. Madrid, [En línea], disponible en: <http://www.uhu.es/36102/trabajos.../caso.../diagnosticonecesidades.pdf>
- Suplemento LOEI N° 754 (26 de junio del 2012). Registro General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito. [En line], disponible en: http://www.cacel.com.ec/web/images/pdfs/Reglamento_LOEI.pdf.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Archidona: Aljibe.
- Tejedor, F. J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16): 15-37.
- Torres, J. (1995). El curriculum como práctica reflexiva y la formación del profesorado. En M. González Sanmamed. *Formación docente: Perspectivas*

desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona:
PPU

ANEXOS

ANEXO 1: PETICIÓN DE AUTORIZACIÓN AL RECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA UESME

Loja, diciembre de 2012

Lic. Rosario Torres

RECTORA DE LA UNIDAD EDUCATIVA SANTA MARÍA DE LA ESPERANZA

En su despacho.

De mi consideración:

La Universidad Técnica Particular de Loja, consiente del papel imprescindible que tiene la investigación en el desarrollo integral del país, auspicia y promueve la tarea investigativa sobre la realidad socioeducativa del Ecuador. El Departamento de Ciencias de la Educación y la coordinación de la titulación de Maestría en Gerencia y Liderazgo Educacional, en esta oportunidad, propone como proyecto de investigación el **“Diagnostico de necesidades de formación de los docentes de bachilleres 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 cuales son sus necesidades de capacitación/formación profesional. Este acercamiento a la realidad observada, permitirá que los investigadores que son parte de estas propuesta nacional, investiguen ese escenario educativo y propongan cursos de formación que beneficien no solo a los profesionales de su institución educativa, sino que podrán ser replicados en otros contextos institucionales en donde los requerimientos sean iguales o por lo menos similares.

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

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

Atentamente,

DIOS PATRIA Y CULTURA

ANEXO 2: CRONOGRAMA DE TRABAJO

N°	ACTIVIDADES	PLAZO DE CUMPLIMIENTO
Fase 1: PRESENTACION DE TEMA DE INVESTIGACION		
1.1	Confirmación de matriculados al CUARTO ciclo de maestría en Gerencia y Liderazgo educacional.	22 de mayo del 2013
1.2	Designación de directores de tesis y envió a Dirección General de Posgrados para la revisión y aprobación	07 de junio del 2013
1.4	Primera asesoría virtual (video conferencia) Mgs. Fabián Jaramillo Serrano.	Miércoles 26 de junio de 2013 de 18h00 a 19h30
Fase 2: EJECUCION		
2.1	Trabajo tutelado por el Director del trabajo de fin de maestría.	Desde junio de 2013 hasta febrero del 2014
2.3	Revisión bibliográfica y restructuración del marco teórico de acuerdo a las sugerencias del tutor de proyecto de investigación I y a los lineamientos de la guía didáctica de proyecto de investigación II	Junio del 2013
2.4	Revisión y restructuración del apartado de metodología de acuerdo a las sugerencias del tutor de proyecto de investigación I y a los lineamientos de la guía didáctica de proyecto de investigación II	Junio del 2013
2.5	Revisión y restructuración del apartado de diagnóstico, análisis y discusión de resultados de acuerdo a los lineamientos de la guía didáctica de proyecto de investigación II	De 1 al 5 de junio del 2013
2.7	Redacción del apartado de diagnóstico, análisis y discusión de resultados, de acuerdo a los lineamientos de la guía	Hasta el 19 de julio del 2013
2.8	Redacción de las conclusiones y recomendaciones de acuerdo los lineamientos de la guía	Hasta el 25 de julio del 2013

2.9	Primera Asesoría presencial. Revisión del informe de investigación. (Diferentes ciudades del país).	3 y 4 de agosto del 2013
2.10	Correcciones del informe de investigación por parte de los maestrantes, de acuerdo a la revisión y sugerencias realizadas en la asesoría presencial	Del 05 al 09 de agosto de 2013
2.11	Estructuración de la propuesta de la investigación de acuerdo los lineamientos de la guía didáctica.	Del 12 al 23 de agosto de 2013
2.12	Estructuración de la bibliografía y paginación del índice de contenidos.	Del 24 al 27 de agosto 2013
2.13	Revisión del contenido y redacción de las tesis por parte del estudiante.	Del 28 al 30 de agosto 2013
2.14	Impresión y anillado de un ejemplar de la tesis para entregar en la segunda asesoría presencial y para la calificación de proyecto de investigación I.	Del 28 al 30 de agosto 2013
2.15	Segunda asesoría presencial. Revisión y calificación de proyecto de investigación II por parte del director.	14 al 15 de septiembre del 2013
2.16	INFORME DE CALIFICACIONES DE PROYECTO DE INVESTIGACION II-DIRECTORES DE LAS TESIS.	17 y 18 de septiembre del 2013
2.17	Corrección de la tesis por parte de los estudiantes de acuerdo a las observaciones de la tutoría presencial.	Del 7 al 21 de septiembre 2013
2.18	Envío del borrador final de la tesis al director de tesis, solo a través del correo electrónico.	Del 24 de septiembre 2013
2.19	Revisión y aprobación de la tesis por el director.	Del 27 septiembre al 11 de octubre 2013
2.20	Devolución por el Director de la Tesis y registro de evaluaciones supletorias de proyectos de investigación II.	Del 12 al 15 de octubre 2013
2.21	Correcciones y envío de la tesis por parte del estudiante para la aprobación supletoria de proyecto de investigación II.	Del 15 al 20 de octubre 2013

2.21	Envió a cbguaman@utpl.edu.ec las calificaciones del supletorio de proyecto de investigación II. Directores de Tesis.	31 de octubre del 2013 día único
2.22	Envió de autorizaciones de los directores para la impresión de la tesis.	Del 28 al 31 de octubre del 2013
2.23	Revisión final del contenido de la tesis por parte del estudiante.	Del 1 al 6 de noviembre 2013
2.24	Impresión y anillado de tres ejemplares del informe de investigación –tesis-	Del 7 al 15 de noviembre 2013
2.29	Entrega de los anillados de tesis al Centro Universitario.	Del 26 de noviembre del 2013
2.30	Envió de anillados a la UTPL. Por parte del Centro Universitario	29 de noviembre del 2013
2.31	Entrega del borrador de la tesis (anillado) a los miembros de tribunales de grado para su revisión, calificación y aprobación (informe).	Del 9 al 11 de diciembre del 2013
2.32	Revisión, calificación y aprobación del trabajo de investigación por parte de los miembros del tribunal. Informe a la secretaria del postgrado.	Del 12 al 23 de diciembre del 2013
2.33	Devolución de los informes aprobados o con correcciones por parte de los miembros del tribunal a la secretaria del postgrado.	02 y 03 de enero del 2014
2.34	Devolución de los informes aprobados o para correcciones a los estudiantes.	Del 13 al 15 de enero del 2014
2.35	Corrección final de la tesis de acuerdo a las correcciones del tribunal- Estudiante y de su director.	Del 20 al 28 de enero del 2014
2.36	Envió de lo anillados con las correcciones para la calificación y aprobación final por parte del tribunal (tesis parte 2° revisión).	29 de enero del 2014
2.37	Aprobación y calificación final por parte del tribunal (tesis de 2° revisión)	Hasta el 10 de febrero del 2014
2.35	Reproducción y empastado de la tesis aprobadas por el tribunal.	11 al 17 de febrero del 2014
2.36	Envió de tesis completa en pdf y ficha del senescyt en Word a la biblioteca, al correo	

	electrónico bbc@utpl.edu.ec	
2.37	Envío del curso de formación docente al correo electrónico necesidadesformativas2012@gmail.com	Hasta el 20 de febrero de 2014
2.38	Verificación de documentos: título de tercer nivel certificado por la institución que lo emitió, copias de cedula y certificado de votación actualizadas y pago de derechos de tasa de verificación de expedientes (contacto en secretaria)	Hasta 25 de febrero de 2014
2.39	Envío de la tesis empastada a la UTP	19 de febrero del 2014

Fase III: DISERTACION E		
INCOORPORACION		
3.1	GRUPO SUR: Sustentación y defensa de los Trabajos de Investigación.	26 y 27 de febrero del 2014
3.2	Incorporación de Magister en GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL	28 de febrero del 2014
3.3	GRUPO NORTE: Sustentación y defensa de los Trabajos de Investigación	12y 13 de marzo del 2014
3.4	Incorporación: Incorporación de Magister en GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL	14 de marzo del 2014

ANEXO 3: CUESTIONARIO DE “NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE DE BACHILLERATO”

2.6. Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional:	S	15	NO	16		
2.7. Años/s de bachillerato en los que imparte asignaturas:	1°	17	2	18	3	19

2.7. Cuántos años de servicio docente tiene usted: _____

3. FORMACIÓN DOCENTE

(señale una sola alternativa)

3.1. Señale el nivel más alto de formación académica que posee

Bachillerato	1	Especialista (4° nivel)	
Nivel técnico o tecnológico superior	2	Maestría (4° nivel)	5
Lic., Ing., Eco., Arq., etc. (3er. nivel)		PhD (4' nivel)	6
Otros, especifique:			7

3.2. Su titulación en pregrado, tiene relación con:

3.2.1. Ámbito educativo:		3.2.2. Otras profesiones:			
Licenciado en educación (diferentes menciones/especialidades)	1	Ingeniero	6	Economista	10
Doctor en educación	2	Arquitecto	7	Médico	11
Psicólogo educativo	3	Contador	8	Veterinario	12
Psicopedagogo	4	Abogado	9		
Otras, especifique:	5	Otras, especifique :			13

3.3 Si posee titulación de postgrado (4° nivel), este tiene relación con:

(marque, sólo si tiene posgrado)

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:

S 1 NO 2

3.4.1. Si la respuesta es positiva, en qué le gustaría formarse:

(Señale el tipo de formación de mayor)

a. Maestría	En el ámbito educativo. Especifique:
	En otro ámbito. Especifique
b. PhD	En el ámbito educativo. Especifique:
	En otro ámbito. Especifique:

4. CURSOS Y CAPACITACIONES

4.1. En cuanto a los últimos cursos realizados:

4.1.1. Número de cursos a los que ha asistido	en los dos últimos años:			
4.1.2. Totalización en horas (aproximado):				
En cuanto al último curso recibido:				
4.1.3. Hace qué tiempo lo realizó:				
4.1.4. Cómo se llamó el curso /capacitación:				
4.1.4.1. Lo hizo con el auspicio de:				
El gobierno	1	De la institución donde labora Ud.	Beca	Por cuenta propia
Otros, especifique:				

4.2. Usted ha impartido cursos de capacitación en los últimos dos años:

S/ N 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:

5 1 NO

(señale las alternativas que más le atraer)

4.4. Cómo le gustaría recibir la capacitación:

Presencial	1	Semipresencial	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		Psicopedagogía	5	Políticas educativas para la administración	9
Teorías del aprendizaje	2	Métodos y recursos didácticos	6	Temas relacionados con las materias a su cargo	10
Valores y educación	3	Diseño y planificación curricular	7	Formación en temas de mi especialidad	11
Gerencia/Gestión educativa	4	Evaluación del aprendizaje	8	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	12
				Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	13

4.5.1. Considera usted, que le falta algún tipo de capacitación. En qué temas. Especifique:

4.6. Cuáles son los obstáculos que se presentan para que usted no se capacite

(señale de 1 a 8 alternativas)

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

4.7. Cuáles considera Ud. son los motivos por los que se imparten los cursos/capitaciones (señale la alternativa 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:			

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	N012
----	---	------

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	4	Asignaturas que usted imparte	4
Necesidades de actualización curricular	2	S	Reforma curricular	5
Leyes y reglamentos	3	1	Planificación y Programación curricular	6
Otras, especifique:				7 ¹

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
Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato					
2. Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar.					
3. Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes...)					
4. Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato					
5. Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo...)					
6. Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/jos directivo/s de la institución educativa					
7. Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa					

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

NEXO 4: FOTOGRAFÍAS

Docentes de bachillerato de la UESME



Anexo 5: FORMATO DE CALIFICACIONES

UNIVERSIDAD TECNICA PARTICULAR DE LOJA

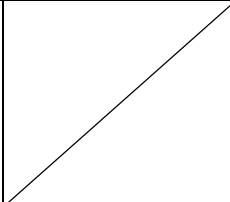
MAESTRIA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL

Apellido y nombres del estudiante: Morales Buestán Erika Fernanda

TEMA DE INVESTIGACION: Diagnostico de la necesidades de formación de los docentes de bachillerato. Estudio realizado en el cantón Chordeleg de la provincia del Azuay, en el periodo lectivo 2012-2013.

ASPECTO A EVALUAR	PUNTAJE
Paginas preliminares: Portada, certificación del director, auditoria, cesión de derechos, agradecimiento, dedicatoria, índice de cuadros y apéndices, índice de contenidos, resumen (abstract)	2
1. INTRODUCCION: Descripción, antecedentes, justificación, factibilidad, objetivos (logro), curso de formación (panorama general)	3
2. MARCO TEORICO: <ul style="list-style-type: none">• Temas investigados: Necesidades de formación, Análisis organizacional, análisis de 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 de investigador (4 puntos)	20
3. METODOLOGIA: <ul style="list-style-type: none">• Contexto (1 puntos)• Participantes (1 puntos)• Diseño y métodos de investigación (2 puntos)• Técnicas e instrumentos de investigación (2 punto)• Recursos (2 puntos)• Procedimientos (2 puntos)	10

<p>4. DIAGNOSTICO, ANALISIS Y DISCUSIONES 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) 	20
<p>5. 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) 	10
<p>6. DISEÑO DEL CURSO DE FORMACION</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 (o,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"> ○ Contenido del curso ○ Descripción del currículum vitae del tutor que dictará el curso ○ Metodología ○ Evaluación • Duración del curso (o,5 puntos) 	20

<ul style="list-style-type: none"> • Certificación (0,5 puntos) • Bibliografía (2 puntos) 	
<p>7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escritura correcta de fuentes consultadas atendiendo a las normas APA. • Referencia de todos los autores (fuentes de consultas directas) expuestos en el informe escrito 	5
<p>8. ANEXOS</p> <p>Autorización, fotografías, cuestionario, otros.</p>	5