



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

TITULACIÓN DE MAGÍSTER EN GERENCIA Y LIDERAZGO
EDUCACIONAL

**Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad
Educativa Manuel Cabrera Lozano de la ciudad de Loja, periodo
2012-2013**

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA.

AUTOR: Calle Gálvez, Jaime Alcides

DIRECTOR: Minga Vallejo, Ruth Elizabeth, Mgs.

CENTRO UNIVERSITARIO LOJA

2014

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Magister.

Ruth Elizabeth Minga Vallejo.

DIRECTORA DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

De mi consideración:

El presente trabajo de fin de maestría, denominado: "Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano de la ciudad de Loja, periodo 2012-2013" realizado por Calle Gálvez Jaime Alcides, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, agosto de 2014

f)

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Calle Gálvez Jaime Alcides declaro ser autor del presente trabajo de fin de maestría: Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano de la ciudad de Loja, periodo 2012-2013, de la Titulación Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, siendo Ruth Elizabeth Minga Vallejo directora del presente trabajo; y eximoespresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, concepto, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

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

f.

Autor: Calle Gálvez Jaime Alcides

Cédula: 1104073471

DEDICATORIA

El presente trabajo va dedicado a mi esposa que ha sido la energía para seguir adelante a cada momento en el que quise desmayar, por su apoyo, consejos y ayuda constante, a mis hijos que los amo con todo mi corazón y que han sido los principales precursores de este sueño que lo creí muy lejano, a mis padres, que han sido ejemplo de lucha, verdad y perseverancia.

AGRADECIMIENTO

Agradecerle primero a Dios ya que por él se logran todas las cosas, contando siempre con fe y amor para conseguirlas.

Mi fraterno agradecimiento a la UTPL, por permitirme conseguir este logro, en especial a la Dra. Marianita Buele, que con su apoyo y consideración me supo dar ánimos para seguir adelante, al Mgs. Fabián Jaramillo que supo darme la mano en momentos en que más lo necesité, a la Dra. Ruth Minga, mi directora de Tesis que aparte de ser una excelente maestra es una muy buena persona, ya que con sus consejos y buen humor supo impulsarme a continuar en este trabajo. A los profesores de la unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano que me apoyaron con su información para realizarlo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARATULA.....	i
APROBACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
1 MARCO TEÓRICO.....	5
1.1 Necesidades de formación.....	5
1.1.1 Concepto.....	5
1.1.2 Tipos de necesidades formativas.....	8
1.1.3 Evaluación de necesidades formativas.....	8
1.1.4 Necesidades formativas del docente.....	11
1.1.5 Modelos de análisis de necesidades (Modelo de Rosett, de Kaufman, de D`Hainaut, de Cox y deductivo).....	13
2 ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN.....	18
2.1 Análisis organizacional.....	18
2.1.1 La educación como realidad y su proyección.....	19
2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.....	20
2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.....	21
2.1.4 Liderazgo educativo (tipos).....	22
2.1.5 El bachillerato Ecuatoriano (características, demandas de organización, regulación).....	23
2.1.6 Reformas Educativas (LOEI – Reglamento a la LOEI – Plan decenal).....	26
2.2.1 Análisis de la persona.....	27
2.2.1.1 Formación profesional.....	27
2.2.1.1.2 Formación inicial.....	27
2.2.1.1.3 Formación técnica.....	28
2.2.2.1 Formación continua.....	28

2.2.2.2 La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje.....	29
2.2.2.3 Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación.....	31
2.2.2.4 Características de un buen docente.....	34
2.2.2.5 Profesionalización de la enseñanza.....	37
2.2.2.6 La capacitación en niveles formativos como parte del desarrollo educativo.....	38
2.2.3 Análisis de la tarea educativa.....	41
2.2.3.1 La función del gestor educativo.....	41
2.2.3.2 La función del docente.....	43
2.2.3.3 La función del entorno familiar.....	50
2.2.3.4 La función del estudiante.....	53
2.2.3.5 Cómo enseñar y cómo aprender.....	54
2.4 Curso de Formación.....	59
2.4.1 Definición e importancia en la Capacitación Docente.....	59
2.4.2 Ventajas e inconvenientes.....	60
2.4.3 Diseño, Planificación y recursos de cursos formativos.....	60
3 METODOLOGÍA.....	63
3.1 Contexto.....	63
3.2 Participantes.....	64
3.2.1 Información General del Investigado.....	64
3.3 Recursos.....	69
3.3.1 Talento Humano.....	69
3.3.2 Materiales.....	69
3.3.3 Económicos.....	70
3.4 Diseño y métodos de investigación.....	70
3.4.1 Diseño de la investigación.....	70
3.4.2 Métodos de investigación.....	71
3.5 Técnicas e instrumentos de investigación.....	71
3.5.1 Técnicas de investigación.....	71
3.5.2 Instrumentos de investigación.....	71
3.6 Procedimiento.....	71
4 DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	74
CONCLUSIONES.....	86
RECOMENDACIONES.....	87

BIBLIOGRAFÍA	88
ANEXOS	92

RESUMEN

El presente trabajo fue elaborado en la Unidad educativa Manuel Cabrera Lozano durante el año 2012 - 2013, con el objetivo de realizar un diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato.

Para el estudio, se efectuaron encuestas a todo el personal docente de bachillerato de la Unidad educativa con el fin de+ obtener información relevante de parte de los entrevistados y encuestados.

Se estableció la necesidad de conocer los recursos humanos con los que cuenta el establecimiento educativo, el mismo que goza de una buena relación con las autoridades que lo rigen.

Asimismo el trabajo nos sirve para saber cómo están preparados los docentes, que nivel académico tienen y si cumplen con las expectativas que se requieren al momento de impartir la educación al estudiantado.

PALABRAS CLAVES: Liderazgo, Necesidades Formativas, Formación Profesional Docente.

ABSTRACT

This paper was prepared in Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano during the year 2012 - 2013, with the goal of completing a needs assessment of teacher education baccalaureate educational institutions of Ecuador.

For the study, surveys were conducted at all the high school teachers of the educational unit in order to obtain relevant information from respondents and respondents. The need to know the human resources available to the educational institution, it enjoys a good relationship with the authorities that govern it was established. Work also helps us to know how prepared teachers who are academically and whether they meet expectations required at the time of imparting education to students.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo consiste en conocer como están preparados los docentes de bachillerato en cuanto a su presentación académica frente a los alumnos, los mismos que hoy en día conocen y tienen acceso a información que antes no se podía obtener debido a la poca evolución tecnológica que se presentaba en nuestro país, ya que la educación en general, no imparte conocimientos a un nivel aceptable, suele tener un carácter meramente teórico, no inculca un espíritu de innovación, no incorpora el progreso técnico, no mejora las destrezas de los estudiantes y, como consecuencia, no permite que una vez que se incorpore al mundo del trabajo aporten eficazmente al progreso de las actividades productivas y a la consecución del desarrollo de los países.

En este trabajo se ha tomado en cuenta varios aspectos como son las necesidades e formación de los docentes, el análisis de las necesidades de formación a nivel organizacional, los recursos institucionales necesarios utilizados para su actividad educativa, el liderazgo del docente para llevar su asignatura, también se ha tomado en cuenta el análisis de las personas, su formación profesional, técnica, y su incidencia en el proceso de aprendizaje. Esto también implica al docente, comprometerse en su función como gestor educativo.

Esta investigación es de gran importancia para poder conocer los vacíos que tienen los docentes del bachillerato en cuanto a conocimientos y en especial de las nuevas tendencias educativas enfocadas a la educación o las TICs.

Para poder realizar esta investigación se aplicó encuestas a los docentes, en las cuales se tocaban aspectos referentes a sus conocimientos y últimas capacitaciones realizadas en cuanto a su preparación como educadores, con la finalidad de poder organizar cursos de necesidades de formación docente.

Gracias al apoyo de las autoridades y de las personas que componen esa noble institución educativa se pudo dar cumplimiento al trabajo, en el cual se han planteado los objetivos principales para poder compensar algunas de esas necesidades de formación, ya que me supieron brindar todas las facilidades del caso para poder trabajar de la mejor manera en esta investigación, la misma que al inicio se tornó un poco dura ya que el tema parecía causar un poco de expectativas a los docentes debido a la situación que se presentó en ese momento por parte de la nueva categorización de los docentes a nivel nacional.

Su participación y comprensión ha podido dar paso a la continuidad del trabajo, en la que se refleja el interés de los docentes de poder mejorar en cuanto a sus conocimientos y adaptarse así al avanzado incremento y uso de las TICs en varios ámbitos de la educación en cualquier nivel.

La educación también tiene que ver con la calidad de la política y, por tanto, con la existencia de un buen gobierno. Contribuye a la buena administración de los entes estatales, a perfeccionar las instituciones democráticas y a mejorar la participación de los ciudadanos en la vida pública.

CAPÍTULO I: NECESIDADES DE FORMACIÓN

MARCO TEÓRICO

1.1 Necesidades de formación

1.1.1 Concepto.

Partimos de considerar el concepto de formación como desarrollo personal que tiene que ver con encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un trabajo, una profesión (Ferry, 1997:54). Formarse no es más que un trabajo sobre sí mismo, algo imaginado, deseado e intencionalmente propuesto a través de medios que se ofrecen o que uno procura conseguir (Ferry, 1999:43).

Por medio del proceso de formación se obtienen aprendizajes, se desarrollan capacidades y se establecen relaciones vinculares. El sujeto se forma por mediación.

La enseñanza y el aprendizaje son soportes de la formación. En este campo de la mediación hay que considerar aquellos que actúan como mediadores y son los formadores: lo leído (lecturas y textos), las situaciones (experiencias vividas), y las relaciones vinculares (el estar con los otros y los diferentes modos de estar), entre otros. En esta acción de mediación, de mediador o de mediar, se ponen en juego diferentes medios para la formación. Estos medios son los contenidos de aprendizaje, el currículum.

El trabajo de formación, en tanto trabajo de sí mismo, se realiza planteando tres condiciones: el lugar, el tiempo y la relación con la realidad.

El primero se refiere al espacio, es decir al lugar donde se reflexiona sobre el hacer docente. El reflexionar implica volver sobre lo hecho.

El segundo aspecto tiene que ver con el momento en el que se realiza dicha reflexión. Tiempo y lugar para ese reflexionar sobre sí mismo, más precisamente sobre la tarea cotidiana del docente.

Se debe distinguir el tiempo y el lugar para la formación, que es el trabajo “sobre sí mismo” y el “hacer”, en tanto trabajo profesional, que es un “trabajo para otros”. El dar clase es un trabajo para otros (los alumnos). El detenerse y pensar sobre el ejercicio de la tarea hace a la formación. Los tiempos y los espacios no son los mismos en el trabajo profesional y en la formación. El detenerse y pensar en un tiempo y un espacio diferente al de “dar clase” implica un tercer elemento que es tomar “distancia de la realidad”.

En la formación, o en las acciones de formación, se trabaja sobre otra realidad, es decir, sobre las representaciones. Trabajar sobre las representaciones implica realizar una tarea sobre las imágenes y los símbolos de esa realidad, pero no sobre la realidad en sí. Trabajar sobre la clase, cuando la clase no está, es una representación de la clase. Se analiza, se cuestiona, y se problematiza. Esto se realiza fuera de un espacio real donde “uno representa

y se representa el rol que va a tener en la formación”. Esto representa un tomar distancia de la realidad, lograr representarla para realizar un análisis y volver a la realidad para captarla (Ferry, 1999:55-56).

El proceso de formación es exactamente esto. Es anticipar sobre situaciones reales, y es, a favor de estas presentaciones, encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esa realidad (Ibid:57).

El término necesidad proviene del latín “necessitas” cuyo significado hace referencia a aquello de que no se puede prescindir, lo que no puede evitarse, fuerza, obligación, falta de cosas que son menester para la vida.

Desde la psicología se ha conceptualizado la necesidad como un estado carencial que la persona intenta resolver llevando a cabo distintos tipos de conductas, según sea el tipo de necesidad, a fin de recuperar el equilibrio inicial. Desde el ámbito de la educación de adultos el término necesidad puede referirse a una norma, un medio, una situación organizacional o un estado individual. Así la necesidad de formación se considera la diferencia entre las capacidades que son necesarias para desempeñar de forma efectiva las tareas del puesto y las que realmente posee la persona. Estas capacidades humanas son los conocimientos, las habilidades y las aptitudes.

Según este planteamiento, el programa formativo se diseña para cubrir el hueco, vacío o discrepancia entre el desempeño actual y el deseado, ideal, normativo o esperado. Cuanto menor es el desempeño actual en relación al estándar o deseado, mayor es la necesidad formativa que se genera. Por tanto el objetivo de cualquier análisis de necesidades es determinar los programas de formación necesarios para resolver los déficits en el desempeño, tanto actuales como los que se prevé existan en un futuro en función de los posibles cambios que experimentará la empresa.

Se puede establecer una diferencia entre la detección o evaluación de necesidades formativas y el análisis de necesidades. Éste último 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.

Cuando los términos empleados para referirse a un determinado constructo provienen del lenguaje común, se hace más necesaria que nunca una delimitación conceptual previa. Este caso, habitual en las Ciencias de la Educación, afecta también al concepto de necesidad formativa, que adolece de cierta ambigüedad.

El término necesidad hace referencia a la existencia de un desajuste entre dos situaciones, una de ellas actual y la otra potencial, futura o simplemente deseable. Así lo consideran Kaufman (1982) o Witkin (1996), para quienes la necesidad es una discrepancia entre los

resultados actuales y los que son deseables o convenientes. También Alvira (1991) juzga como usual esa acepción de la necesidad que la equipara a una discrepancia entre lo que es y lo que debe ser. En la misma orientación conceptual se sitúa la mayoría de las definiciones al uso, como lo muestra, por ejemplo, la de Blair y Lange (1990).

1.1.2 Tipos de necesidades formativas

Cuando hablamos de necesidades formativas del profesorado, debemos conocer los tipos de necesidades formativas y de donde surge cada una de ellas, así podemos hablar de; necesidades de tipo técnico, son cuando surge algún nuevo elemento tecnológico, para cuya utilización el profesorado requiere una formación técnica, hablamos por ejemplo de la pizarra digital, software científico para el aula, plataforma formativa, etc., todos aquellos elementos que poco a poco se van incorporando al aula.

También podemos hablar de necesidades de tipo práctico, entendida esta formación como aquella en la que el profesorado adquiere habilidades para utilizar didácticamente un determinado utensilio, o para llevar su clase adelante utilizando nuevas técnicas ya probadas en otros centros, dentro de esta formación entraría por ejemplo la formación necesaria para un proyecto bilingüe.

Por último podemos hablar de necesidades de tipo crítico, es una formación surgida de la reflexión, y de la valoración crítica, de su trabajo profesional y del rumbo del centro educativo en general, es la formación más coherente y la que requiere una colaboración de todos los miembros de la institución e incluso de la comunidad escolar, este tipo de formación es la ideal para desarrollar en el centro educativo por provenir de una reflexión conjunta de la comunidad y por ser la que mejor sustento da, a un proyecto de mejora. (Real, 2012)

1.1.3 Evaluación de necesidades formativas

Algunos caracteres específicos de la evaluación de necesidades se relacionan con las distintas acepciones de la evaluación, la de necesidades formativas puede ser interpretada también en una vertiente múltiple. Puede adquirir poder sancionador de la formación precedente, con lo que indirectamente se convertiría en una comprobación del nivel de logro de metas previas. También en nuestro caso podríamos entender la evaluación como una tarea de asignación de valor o mérito. Pero, más frecuentemente, la evaluación de

necesidades formativas es entendida como una actividad orientada a facilitar la toma de decisiones posterior, si bien puede someterse a criterios definitorios más complejos que combinen, al menos, estas dos últimas acepciones, como hemos mostrado más arriba. Adoptaríamos, entonces, un concepto de la evaluación de necesidades que focaliza:

El hecho de constituir un proceso y no una tarea aislada, su carácter sistemático y planificado, la obtención de información específica como tarea nuclear, la valoración de las demandas formativas detectadas, y su orientación a la toma de decisiones acerca de acciones remediativas, preventivas o de desarrollo que supongan una mejora de la situación general.

En relación con los distintos tipos de evaluación existentes, como cualquier otro proceso evaluador, el análisis de necesidades puede ser concebido como un proceso de carácter endógeno al sistema de referencia (evaluación interna) o bien como una tarea de génesis y de gestión exterior al sistema (evaluación externa), e incluso como un proceso de gestión mixta, con la colaboración de agentes externos y participantes internos.

Además, los participantes pueden valorar sus propias necesidades o situaciones-problema (autoevaluación) o, por el contrario, éstas pueden ser apreciadas por otra persona (heteroevaluación). Por otro lado, el análisis puede estar referido al ámbito individual o bien al grupal, colectivo o comunitario.

También la distinción entre evaluación cualitativa y cuantitativa puede aplicarse al caso de la evaluación de necesidades, en función de los instrumentos empleados en la recogida de información y, por tanto, en la naturaleza de los datos obtenidos y de las operaciones de análisis de los mismos. No obstante, la preferencia por datos textuales es aquí notable, ya que los datos cualitativos proporcionan una mayor riqueza informativa sobre las necesidades formativas.

La sistematicidad del proceso de evaluación y la existencia de planificación del mismo convertirá a ésta en una evaluación formal, pero, como puede suceder en la evaluación de cualquiera de los procesos implicados en la educación, también el análisis de necesidades podría efectuarse de manera informal, sin sometimiento a planificación, a criterios previos o a finalidades manifiestas y públicas. Si bien esto se convierte en el proceso dar suficiente importancia a los aspectos informales, como forma de facilitación de la evaluación y como conducto informativo complementario relevante.

La singularidad de la evaluación de necesidades formativas viene dada, entre otros factores, por su habitual carácter de evaluación de orientación o de evaluación de regulación, frente a la denominada evaluación de certificación. La evaluación de orientación es previa a la acción, la precede con la finalidad de adoptar decisiones anticipadas o de iniciar un proceso

nuevo. La evaluación de regulación tiene como finalidad el seguimiento de un proceso para rectificar su rumbo si fuese preciso. Por el contrario, la evaluación de certificación pretende valorar el cumplimiento de unos requisitos preestablecidos una vez que el proceso ha tenido lugar.

Para Ketele y Roegiers (1995), a quienes debemos la anterior distinción, definen la evaluación de orientación como el proceso de evaluación que concluye en una decisión de orientar sea una acción en el seno de un sistema determinado, sea de una persona en función del contexto, de las necesidades, de las características y de los resultados anteriores del sistema o de la persona afectada.

Sin embargo, estas similitudes en cuanto a la aplicabilidad de conceptos y criterios comunes no restan singularidad a la naturaleza de la evaluación de necesidades formativas, un campo de análisis para el que también han sido diseñados modelos específicos y que se dota de aspectos políticos y éticos particularmente relevantes.

Tipo de evaluación	Concepto	Tipo de cuestiones
Evaluación predictiva	Estudio de las posibilidades de éxito de una persona en determinada circunstancia.	Con la formación actual, ¿podría afrontar con éxito... (una situación futura)?
Evaluación preventiva	Determinación de las posibilidades de tomar decisiones en relación con situaciones venideras	¿Qué medidas formativas se podrían adoptar para afrontar con éxito...?
Evaluación diagnóstica	Estudio de la situación actual (formación, características, rol, status, perfil...)	¿Cuál es la situación actual en relación con... (formación, funciones, perfil...)?

Como ha puesto de manifiesto Cooper (1986), la relación entre la satisfacción y la eficacia crece cuanto más elevado es el nivel de competencias en juego. Si la formación proporciona un incremento cuantitativo y cualitativo de las competencias profesionales, es de esperar que se produzca una mejora cualitativa del desempeño y, con ella, un mayor grado de satisfacción.

Aunque existan, de hecho, otros factores que condicionan el grado de satisfacción (sistema retributivo y de recompensas, condiciones materiales del trabajo, significatividad de la tarea, etc.), es indudable que la formación proporciona, cuando menos, elementos para enjuiciar las tareas y los retos profesionales desde perspectivas nuevas y más complejas, a la vez que incrementa las competencias profesionales y, potencialmente, permite establecer una

mayor variedad en la tarea docente, factores que son determinantes del grado de motivación y satisfacción laboral.

El proceso de evaluación de necesidades formativas concebida por Witkin como un proceso sistemático que se desarrolla con la finalidad de establecer prioridades en las necesidades identificadas, tomar decisiones sobre las actuaciones futuras y localizar los recursos. Ya hemos hecho referencia antes a la sistematicidad como cualidad deseable. Ese carácter sistemático del proceso exige la planificación previa, al objeto de garantizar que se adoptan las medidas suficientes para darle validez y fiabilidad, cualidades que, como proceso de indagación que es, deben caracterizarlo.

A su vez, la evaluación de necesidades se integra en un proceso mayor, de carácter continuo, que incluye la planificación, la implementación y la evaluación de programas (Tejedor, 1990).

A los efectos de construir un plan de evaluación, Blanco (1990) propone algunas consideraciones preliminares que, a nuestro parecer, son de utilidad para nuestro caso y que comentaremos brevemente. Blanco 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, la asunción de características relacionadas con los siguientes aspectos, evitar los grandes planteamientos teóricos inadecuados a las necesidades del contexto (teoricismo), evitar la mera aplicación de un instrumento como consecuencia de una excesiva practicidad (reduccionismo instrumental), acometer el estudio de unos pocos aspectos, los más significativos, establecer un modelo de pronta preparación y aplicación, asumir la intervención de las partes implicadas, - incluir la presencia de cierto feed-back, tener en cuenta que el modelo debe dar respuesta a los interrogantes planteados en ese momento, el modelo ha de conducir a la institucionalización de la evaluación de necesidades mediante un procedimiento permanente que, no obstante, permita la adecuación a los cambios que se produzcan en el contexto.

1.1.4 Necesidades formativas del docente

La formación docente se constituye en un proceso, necesario para garantizar la adecuada preparación de los profesionales en las universidades. Esta demanda en los momentos actuales está condicionada por un auge creciente de la matrícula, el cambio de estrategias de formación ante las nuevas necesidades de sistematización del conocimiento, que cada vez se renueva con mayor velocidad y complejidad. Los cambios en el contexto social y

universitario han connotado la necesidad de utilizar alternativas para cubrir la docencia con profesionales no capacitados para tal propósito, y además se exigen nuevos roles y tareas al profesor ante la complejidad del proceso formativo (De la Cruz, 2000; Imbernon, 2006; Addine, 2004).

Los profesores universitarios, en su mayoría formados con un marcado carácter académico, demandan una sólida formación y de cualidades que le permitan desenvolverse ante una práctica educativa que se sustenta, a consecuencia de la política inclusiva, en la relación masividad calidad. Es por estas razones que se requiere de investigaciones y de acciones permanentes que den respuesta dentro del quehacer pedagógico actual, a la problemática de la formación docente.

A partir del análisis de documentos, la cultura epistemológica y experiencia de esta investigadora, se pudo determinar que existen Insuficiencias en el proceso de preparación docente vinculadas con sus recursos profesionales para orientar la formación de los estudiantes, lo que limita el cambio educativo en la universidad.

En aras de indagar en las causas de dicho problema, se efectuó una valoración causal, la cual reveló:

- Los profesores universitarios en su mayoría no cuentan con una formación docente y la preparación metodológica que reciben tiene un carácter funcionalista y no satisface sus necesidades formativas.
- La gestión de la formación docente se desarrolla desde una perspectiva administrativa, que no promueve suficientemente el sistema de relaciones entre los objetivos, acciones y la estructura, para dinamizar el proceso de formación docente en la universidad.
- El posgrado no siempre potencia la innovación educativa, ni la formación docente de los profesores.
- La escasa reflexión de la experiencia cotidiana en la práctica educativa que desarrollan los docentes no se constituye en punto de partida para favorecer la solución de los problemas de la práctica, ni contribuye a su formación.

Estas valoraciones están en correspondencia con la situación que presenta la formación docente y la manera en que esta se gestiona en las universidades.

La formación se concibe como un proceso social y cultural que obedece al carácter de la integridad del desarrollo de la capacidad transformadora humana que se da en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad, en constante y sistemática relación, capaz de potenciar y transformar su comportamiento en el saber, hacer, ser y convivir. Este proceso permite a cada sujeto la profundización del contenido sociocultural, a la vez que se revela contradictoriamente en el propio proceso del desarrollo humano, ya sea en una totalidad, como en la individualidad, en el sujeto y su pensamiento, el cual

discurre sobre la base de la continuidad que permite dar saltos cualitativos en el desarrollo humano, a partir de la apropiación de la cultura (Fuentes, 2008).

1.1.5 Modelos de análisis de necesidades (Modelo de Rossett, de Kaufman, de D`Hainaut, de Cox y deductivo)

Modelo de Rossett.

Allison Rossett (1996) destaca como componentes esenciales de un diagnóstico y análisis de necesidades:

Situación actual: la situación existente o cómo son las cosas en la actualidad.

El óptimo: cómo deberían ser las cosas o la situación.

Los sentimientos: cómo sienten el problema las personas afectadas por el mismo.

Causas: por qué existe ese desfase entre lo actual y el óptimo.

Soluciones: qué hacer para acabar con el problema.

Normalmente, una necesidad formativa surge bien por problemas de desempeño de trabajo, introducción de nuevas tecnologías o bien por cambios legales en el trabajo o normas legales que exijan formación anual.

Modelo de Kaufman.

Para Kaufman (1973). “la planificación curricular se ocupa solamente de determinar que debe hacerse, a fin de que posteriormente puedan tomarse decisiones prácticas para su implantación. La planificación es un proceso para determinar “adonde ir” y establecer los requisitos para llegar a ese punto de la manera más eficiente y eficaz posible”. Entre los modelos utilizados más recientemente en el campo de la educación científica en Latinoamérica y concretamente en Venezuela, se encuentran las adaptaciones realizadas al modelo propuesto por Roger Kaufman. Este modelo facilita a los educadores la tarea de abordar el proceso educativo en función de técnicas lógicas de definición y solución de problemas, con el objetivo de planificar, diseñar e implantar sistemas eficientes y eficaces de aprendizaje, que responda a las necesidades del alumno, del docente y la sociedad.

Es importante señalar que el modelo que a continuación describiremos puede ser aplicado a cualquier nivel educativo.

Fue aplicado para elaborar el currículo del Núcleo Universitario del Litoral, y de la Universidad Simón Bolívar. Implica una relación directa entre la realidad existente y la deseada; exige que los planes se ensaye antes de su extensión y que todas las variables que intervienen en el proceso educativo se evalúen constantemente a fin de corregir las

deficiencias detectadas (provengan de alumno, profesor, de los objetivos, de los materiales, etc).

La planificación curricular debe cubrir las siguientes fases:

- Identificación del problema
- Determinación de requisitos y alternativas de solución
- Selección de estrategias de solución
- Implantación
- Determinación de la eficacia de la solución.

Modelo de D'Hainaut.

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

❖ Necesidades de las personas frente a necesidades de los sistemas.

Las primeras son de índole individual, mientras que las segundas afectan a la existencia o al funcionamiento correcto de un sistema de referencia. A menudo existe conflicto entre las necesidades individuales y las necesidades de los sistemas de pertenencia.

En estos casos, se pueden establecer diversas formas de poder que soslayan la conflictividad mediante imposición, negociación, consenso, etc.

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

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

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

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

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

El modelo deductivo.

El método deductivo es un método científico que considera que la conclusión se halla implícita dentro las premisas. 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.

Las primeras descripciones del razonamiento deductivo fueron realizadas por filósofos en la Antigua Grecia, entre ellos Aristóteles. Cabe destacar que la palabra deducción proviene del verbo deducir (del latín *deducĕre*), que hace referencia a la extracción de consecuencias a partir de una proposición.

Hay quienes creen, como el filósofo Francis Bacon, que la inducción es preferible a la deducción, ya que permite trasladarse desde particularidades hacia algo general.

Entre los ejemplos que se utilizan para entender lo que significa el término método deductivo estaría el siguiente: si partimos de la afirmación de que todos los ingleses son puntuales y sabemos que John es inglés, podemos concluir diciendo que, por tanto, John es puntual.

En el ámbito de las Matemáticas también se hace mucho uso del citado método deductivo. Al hablar de este citado método deductivo tenemos que subrayar que el mismo, en el que el pensamiento va de lo general a lo particular, se hace uso de una serie de herramientas e instrumentos que permitan conseguir los objetivos propuestos de llegar al punto o esclarecimiento requerido.

En este sentido, podemos exponer que es frecuente que se empleen resúmenes, pues son los documentos que permiten concentrarse de manera clara y concisa en lo esencial de un asunto. No obstante, también hay que destacar que, de igual forma, se hace utilización de la síntesis y de la sinopsis.

Pero la lista de procedimientos y herramientas va mucho más allá. Así, en ella tampoco se podrían obviar los mapas, los gráficos, los esquemas o las demostraciones. Estas últimas en concreto ayuden especialmente a demostrar que un principio o una ley en concreto son verdaderos, y para ello se parte de todas las verdades establecidas así como de las relaciones lógicas.

El método deductivo puede dividirse según resulte directo y de conclusión inmediata (en los casos en los que el juicio se produce a partir de una única premisa sin otras que

intervengan) o indirecto y de conclusión inmediata (la premisa mayor alberga la proposición universal, mientras que la menor incluye la proposición particular: la conclusión, por lo tanto, es el resultante de la comparación entre ambas).

En todos los casos, los investigadores que apelan al método deductivo empiezan su trabajo planteando supuestos (coherentes entre sí) que se limitan a incorporar las características principales de los fenómenos. El trabajo sigue con un procedimiento de deducción lógica que finaliza en el enunciado de las leyes de carácter general.

CAPITULO II: ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN

2. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN

Un análisis de las necesidades de formación consiste en evaluar el nivel de capacitación del personal de planta para rendir de forma consistente al nivel deseado, examinando todo el espectro de factores que inciden en el capital humano, incluyendo áreas críticas para el éxito de una institución, como:

Nivel de capacidades y conocimientos actuales y objetivos para cada puesto de trabajo, recursos de soporte para optimizar el rendimiento (ayudas y herramientas para el trabajo), productos y tecnologías de soporte, al finalizar la evaluación, entregamos un informe final en el que se resumen las recomendaciones para mejoras y los niveles sugeridos de formación para el personal.

2.1 Análisis organizacional

Originariamente, el análisis organizacional tal y como era conceptualizado por McGehee y Thayer (1961, pp. 25-26;) se centraba en factores que proporcionaban información sobre dónde y cuándo podía utilizarse la formación. Este análisis se relacionaba con los “objetivos, recursos y asignación de tales recursos” de la organización. Se trata, por tanto, de evaluar cómo está funcionada la organización. Más recientemente, Goldstein (1991, 1993) reconceptualiza el concepto en un estudio de los componentes que determinan si el programa de formación puede producir una conducta que se transferirá a la organización.

Por tanto, el análisis de la organización requiere un estudio de los componentes de la organización que pueden afectar a la persona formada que llega a la empresa con unas nuevas destrezas que ha aprendido en el programa de formación. Esto incluye un examen de los siguientes aspectos: metas organizacionales, recursos de la organización, clima de transferencia y reservas internas y externas presentes en el ambiente. Además, cuando este tipo de análisis se ignora, abundan las dificultades de planificación. Goldstein (1986, 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.

2.1.1 La educación como realidad y su proyección

La tarea del profesor es la enseñanza, desempeñada en un marco institucional, filtrado siempre por algún tipo de teoría explícita o implícita, desarrollada en el marco de un currículo, dirigida al mayor crecimiento educativo de los sujetos. Esa es la meta a la que debe orientarse la formación del profesorado (Montero, 2001:36).

Feustermacher, en una investigación sobre la enseñanza, parte de esta pregunta: ¿Qué debe haber en una actividad para que se llame enseñanza? El autor realiza un análisis profundo del término, y presenta cinco características que constituyen un concepto genérico de enseñanza.

La enseñanza es una actividad humana que implica y compromete a quien la realiza. El tipo de compromiso es de carácter moral y quien la realiza ejerce una influencia sobre otra.

La enseñanza es también una práctica social, ya que responde a intenciones y cuestionamientos que están más allá de la persona que la realiza, y tiene que ver con estructuras macro y micro sociales.

La enseñanza es una situación social que se determina y sostiene por la interacción entre los participantes y los requerimientos de lo externo o el contexto (instituciones-sistema). Por lo tanto, la enseñanza se contextualiza en el ambiente que se lleva a cabo. En consecuencia, hay que tener en cuenta las intenciones, en estrecha relación con la realidad en la que se desarrolla (Contreras, 1990:16-23).

De esta forma la enseñanza se considera como la elaboración de estrategias para entender y acordar las distancias entre las condiciones de realidad y las aspiraciones educativas (Contreras, 1990:46).

Stenhouse manifiesta esa dimensión social de la enseñanza cuando expresa que las escuelas asumen la responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los alumnos, y define la enseñanza como las estrategias que emplea la escuela para cumplir con su responsabilidad (Stenhouse 1991:53). Dice: la enseñanza no es una actividad teórica, sino práctica cuyo es cambiar a aquellos que se están educando de alguna manera deseable (Carr, citado por Contreras, 1990:140).

La enseñanza lleva a cabo el proceso de socialización ya que permite la incorporación del sujeto de enseñanza a la sociedad o específicamente a su grupo social de pertenencia, en tanto actor social (Souto, 1999:43).

HARGREAVES (1988), citado por Medina Revilla (1989), se refiere a la enseñanza desde la mirada sociológica, haciendo mención a la “calidad de la enseñanza”, que se caracteriza por:

- El logro de objetivos de solidaridad, autonomía y seguridad en los alumnos.
- La capacidad colaborativa de los profesores.
- El énfasis de los procesos y su valoración (feedback), más que los resultados.
- La consideración de la enseñanza por políticos y demás agentes sociales, como una actividad esencial en la sociedad, que debe ser óptimamente atendida.(Medina Revilla, 1989)

Según Contreras, (1990), enseñar es hacer posible el aprendizaje, provocando situaciones en las que pueda darse el proceso de aprender en el alumno. La enseñanza se vincula con el aprendizaje.

2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo

La teoría del establecimiento de metas u objetivos formulada en el contexto organizacional por Locke (1968) reconoce un papel motivacional central en las intenciones de los sujetos a la hora de realizar una tarea. Son los objetivos o metas que los sujetos persiguen con la realización de la tarea los que determinarán, en buena parte, el nivel de esfuerzo que emplearán en su ejecución. El modelo formulado por Locke trata de explicar los efectos de esos objetivos sobre el rendimiento.

La tesis central afirma que las intenciones de trabajar para conseguir un determinado objetivo es la primera fuerza motivadora del esfuerzo laboral y determina el esfuerzo desarrollado para la realización de tareas. La investigación empírica a partir del modelo ha permitido formular una serie de conclusiones relevantes para la motivación del comportamiento en el contexto organizacional.

Primero, se ha puesto de manifiesto que el establecimiento formal de objetivos aumenta el nivel de ejecución en relación con las situaciones en las que no se ofrecen objetivos claros, además, cuanto más específicos son esos objetivos más eficaces resultan para motivar el comportamiento. Son poco adecuados los objetivos de tipo general.

Otro factor que contribuye a la eficacia y al rendimiento es la participación de los trabajadores, que han de efectuar las tareas, en el establecimiento de los objetivos que se han de alcanzar. Esta participación incrementa la calidad y la cantidad del rendimiento. En las investigaciones realizadas se ha venido a señalar también que los efectos de las recompensas parecen estar mediados por cambios en los propios objetivos, lo mismo ocurre

con otros factores como el conocimiento de los resultados o las influencias y presiones sociales.

Ahora bien, por lo que se refiere a este punto los resultados son menos concluyentes. Otros autores han señalado que los incentivos, especialmente los económicos y el conocimiento de los resultados. Según el alcance en el tiempo podemos definir los objetivos en generales o largo plazo, el táctico o mediano plazo, y el operacional o corto plazo.

A Largo Plazo: están basados en las especificaciones de los objetivos, son notablemente más especulativos para los años distantes que para el futuro inmediato. Los objetivos de largo plazo son llamados también los objetivos estratégicos en una empresa. Estos objetivos se hacen en un periodo de 5 años y mínimo tres años. Los objetivos estratégicos sirven para definir el futuro del negocio.

Sobre los objetivos generales de una empresa o de una institución:

- Mejoramiento de la tecnología de punta.
- Crecimiento sostenido.
- Capacitación mejoramiento del personal
- Una solución integral que habrá así el camino hacia la excelencia.

Mediano plazo: son los objetivos tácticos de la institución y se basan en función al objetivo general de la organización.

2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa

George Terry en su libro “Principios de la Administración”, entre sus criterios expresa que la Administración propende al logro de objetivos institucionales.

Que es el principal medio de los seres humanos para utilizar los recursos materiales y las capacidades en la búsqueda y logro de los objetivos estipulados; y, con estos antecedentes, menciona como elementos básicos de la Administración a las personas, ideas, recursos y objetivos.

Persona. Son los recursos o elementos de mayor importancia pues, el autor manifiesta que, la Administración es para las personas y mediante las personas; por ello que el administrador debe estar consciente de que las personas necesitan ser persuadidas, comunicadas y capaces de desempeñar trabajos satisfactorios.

Ideas. Son las respuestas que se fraguan con el esfuerzo mental de las personas y que entre otras contestan a estos cuestionamientos: ¿qué deseo alcanzar, con qué lograrlo, qué es lo más urgente, qué secuencia conviene seguir y en qué tiempo debe cumplirse?

Recursos. Son todos aquellos medios, que pueden utilizarse para lograr los objetivos propuestos.

Objetivos. Son los propósitos que se deben lograr a través del buen uso de las personas, ideas y recursos.

El siguiente diagrama nos da una visión global de lo expresado, ubicando los cuatro elementos básicos en su parte central y sugiriendo algunas acciones complementarias para cada campo. Luis Arturo Lemus, en su obra “Administración, Dirección y Supervisión”, cita por su parte tres elementos a favor de la Administración:

El humano, el estructural y el económico.

El Humano. Coincidiendo con George Terry, manifiesta que es el más importante, porque toda Administración se lleva a cabo por hombres y mujeres; y, sin éstos, ninguna forma administrativa es concebible.

El Estructural. Toda administración por rudimentaria que sea, posee una organización que le da forma y sentido.

El Económico. Conforman los recursos materiales requeridos para el funcionamiento adecuado del cuerpo administrativo y la consecución de sus planes de trabajo.

El buen o mal funcionamiento del cuerpo administrativo depende del grado, de eficiencia, coordinación y control de estos tres factores o elementos, y por tanto, de ello depende también el logro de los objetivos, los que deben fundamentalmente relacionarse con el bienestar y mejoramiento de la sociedad.

2.1.4 Liderazgo educativo (tipos)

Robinson (2010) establece tres conjuntos básicos de competencias requeridas para un liderazgo pedagógico efectivo que tienen un alto grado de interdependencia:

1. Tener un amplio conocimiento pedagógico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este conocimiento necesario para el ejercicio del liderazgo pedagógico, vincula el conocimiento curricular y pedagógico con las dimensiones administrativas y de gestión.
2. Saber resolver los problemas que se presentan en el centro en función de su conocimiento pedagógico y de liderazgo.
3. Fomentar la confianza relacional con el personal, las familias y el alumnado. El liderazgo, como proceso social, es un fenómeno relacional en sí mismo, basado en la confianza, a diferencia de otras actuaciones de autoridad, poder o manipulación.

De este modo, un liderazgo efectivo requiere tener competencias en la gestión y promover los procesos que mejoran la enseñanza de su profesorado y utilizar las habilidades interpersonales de manera que se construya la confianza relacional en la comunidad escolar. En esta línea, el Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011), ha establecido los estándares del liderazgo de la dirección de centros en función de la visión y los valores, el conocimiento y la comprensión y las cualidades personales y sociales para la comunicación. Esta propuesta implica cinco áreas de liderazgo (ver figura 1): enseñanza y aprendizaje, desarrollo de los demás y de uno mismo, innovación y cambio, gestión y compromiso en el trabajo con la comunidad. En definitiva, es necesario pensar en un liderazgo que contemple diferentes aspectos que han de estar relacionados para conseguir unos buenos resultados y que concretaremos en tres propuestas: el liderazgo pedagógico, el liderazgo distribuido y el liderazgo moral.

Esta nueva visión del liderazgo resulta esencial en el entorno educativo, precisamente porque la educación debe atender un conjunto complejo de objetivos que difícilmente podrá satisfacer si no lo hace en la ya mencionada clave sistémica y colaborativa. En el contexto del centro educativo la corresponsabilidad de los actores que intervienen -familias, profesorado, especialistas y agentes del territorio- es condición necesaria. Tal corresponsabilidad debe implicar la colaboración de todos los docentes en un proyecto guiado por el compromiso con un aprendizaje de calidad, y la formación de personas capaces de transformar nuestro mundo en una sociedad más libre y democrática.

Tomado de XXXII Seminario interuniversitario de teoría de la Educación, Universidad de Cantabria. Santander, 10-12 de noviembre de 2013.

2.1.5 El bachillerato Ecuatoriano (características, demandas de organización, regulación)

La propuesta de Nuevo Bachillerato Ecuatoriano en su contenido.

Con el objetivo central de ofrecer igualdad de oportunidades educativas a los jóvenes de nuestro país, el Ministerio de Educación (ME) ha trazado las líneas del Bachillerato General Unificado (BGU).

- a) Este “nuevo” ciclo educativo, además de suprimir las especialidades del antiguo “ciclo diversificado”, conjuga la formación técnica y la humanística en un currículo común orientado a preparar simultáneamente a los estudiantes tanto en el campo científico como tecnológico. A través de un tronco unificado de asignaturas y de un paquete de materias optativas que en teoría deben encauzar conocimientos

adaptados a realidades locales y regionales, la propuesta se presenta como el camino para habilitar a los jóvenes a “continuar sus estudios superiores y/o insertarse en el sistema laboral del país”, preparándose a la vez “para la vida adulta y la ciudadanía democráticas”.

Los argumentos que esgrimen sus autores para propugnar la innovación y unificación del ciclo aluden al hecho de que la actual estructura del bachillerato refleja, en su opinión, “una extrema dispersión del sistema” y “hace más difícil garantizar la existencia de aprendizajes básicos comunes”. Se plantea como camino de solución responder a la diversidad de la demanda social del bachillerato “por la vía de la flexibilización de partes del currículo que permita sus adaptaciones a las necesidades regionales, culturales, productivas, etc.”

Toda propuesta de innovación educativa está abocada en la actualidad a encontrar su razón de ser en la posibilidad de enfrentar con éxito, y de manera simultánea, la consecución de la “calidad” y la “equidad” educativas, desafío que se ha convertido en la mayor aspiración de las transformaciones que en este campo se proponen a nivel internacional.

- b) Nos interesa, entonces, además de examinar el grado de coherencia y pertinencia curricular que presenta la propuesta del BGU, establecer si logra crear las condiciones para alcanzar esa compleja simbiosis, sin la cual no tiene sentido ni sustancia el esfuerzo de promover una “revolución educativa”.

Balance inicial Un nuevo bachillerato es una necesidad nacional. Por ello, desde hace un buen tiempo, en el sistema educativo creció la demanda de reformulación de ese nivel. El Ministerio, aunque con varios años de retraso, ha divulgado su propuesta. La iniciativa debe ser vista como un elemento positivo. Era necesario complementar el ya realizado reajuste del currículo de la Educación Básica y, sobre todo, superar la indefinición y anarquía de las últimas décadas, en que se han mantenido varias formas de organización y titulación, a veces del todo contradictorias. Debe ser también visto como positivo el que en los próximos meses se adopte una organización única del bachillerato en todo el país.

Con la propuesta del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano se busca eliminar el antiguo bachillerato en Ciencias con “especializaciones”. Esta modalidad obligaba que todos los estudiantes del país hicieran una prematura opción profesional al pasar a cuarto curso, o primero de bachillerato. Con el “bachillerato único” se da un paso adelante.

La propuesta prevé un “tronco común” de asignaturas que se tomarán sobre todo en primero y segundo año, en tanto que en el tercero los alumnos tendrán la posibilidad de elegir materias optativas según sus necesidades e intereses, que les permitirán prepararse mejor para la Educación Superior o la vida laboral.

Para fundamentar la propuesta, el documento del ME hace un balance de las modalidades del bachillerato vigentes, que en muchos aspectos es acertado y ofrece observaciones pertinentes. Seguidamente, el documento presenta la propuesta general del bachillerato que, en varios aspectos de fondo, es muy oportuno. Sus ejes centrales recogen, sin mencionarlas, propuestas piloto anteriores y consensos a los que se había ya llegado en los medios educativos nacionales.

Otros de los planteamientos generales del documento del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano son muy debatibles, por decir lo menos. Pero su limitación mayor es que, aunque los planteamientos básicos del nuevo bachillerato fueran todos acertados, su concreción curricular, el diseño del contenido de las asignaturas es extremadamente deficiente y, en algunos casos, incorrecto y alejado de lo que una política educativa democrática, nacionalista y progresista podría plantear. En las páginas siguientes se formularán algunas perspectivas de evaluación del documento del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano. Se observan sus limitaciones y las posibles consecuencias de su aplicación. En los acápites que vienen a continuación se analizan con mayor profundidad algunos de sus aspectos claves, como son los fundamentos y contenidos generales, y la propuesta de concreción curricular. Luego se incluyen comentarios críticos acerca de las programaciones por área o asignatura, tomando casos concretos.

Es importante dejar en claro un tema de fondo. La Universidad Andina Simón Bolívar planteó y llevó adelante un “bachillerato general único” como alternativa al antiguo “Bachillerato en Ciencias” que tenía “especializaciones”. La propuesta del documento recientemente publicitado por el Ministerio de Educación va más allá.

Propone un bachillerato único como alternativa a todas las modalidades, aunque luego se enreda al sustentar un “Bachillerato en Ciencias” y un “Bachillerato Técnico”. La universidad no suscribe esa propuesta, por las razones que este documento recoge. Pero está abierta a discutir una genuina forma de bachillerato único, que no tenga los graves problemas que presenta la propuesta del Ministerio.

- c) Varios temas son tratados ampliamente, aunque sin que puedan agotarse. En otros casos, apenas se mencionan pistas para un futuro debate. Se reitera, como ya se lo hizo en la presentación, que este documento es un conjunto de observaciones sobre el documento del Ministerio. No constituye una propuesta alternativa de bachillerato, que solo podrá ser formulada luego de una auténtica discusión participativa con todos los actores de la educación.

Tomado del Artículo 101. Ministerio de Educación, “Nuevo Bachillerato Ecuatoriano”, octubre 2010, Ecuador (versión preliminar para validación técnica). Esta expectativa aparece de manera reiterada en los informes de los expertos que han evaluado los escasos impactos sociales de las reformas de la década de 1990. Ver Juan Carlos Tedesco y Néstor López, “Desafíos de la educación secundaria en América Latina”, Revista de la Cepal, No. 76, abril 2002; y Marcela Gajardo, “Reformas educativas en América Latina. Balance de una década”, Revista del PREAL, No. 15, septiembre 1999. Sobre los desafíos de calidad y equidad educativas en Europa, ver FrancoiseCaillods, “Las reformas de la educación secundaria en países de Europa”, Seminario “Alternativas de reforma de la educación secundaria”, 17 de marzo de 2001, Santiago, Chile (versión digital).

2.1.6 Reformas Educativas (LOEI – Reglamento a la LOEI – Plan decenal)

EL 19 de julio del 2012, el Presidente de la República suscribió el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que norma a todas las instituciones educativas públicas, fiscomisionales y privadas a nivel nacional. El Reglamento concreta, norma y hace operativos los preceptos estatuidos por la LOEI. Muestra un enfoque de respeto de derechos pero también rescata la importancia del cumplimiento de deberes, rompe con los viejos paradigmas para asegurar mejores aprendizajes, establece al estudiante como el centro de la gestión del sistema educativo y contribuye a revalorizar la profesión docente.

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

2.2.1 Análisis de la persona

2.2.1.1 Formación profesional

2.2.1.1.2 Formación inicial

La formación docente es un proceso por el cual se da una apropiación del conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica y/o campo del saber, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas (Sanjurjo, 2002:39).

El proceso implica dinamismo, hace referencia a la sucesión de pasos o etapas correlativas y superadoras de la situación anterior, donde cada etapa se apoya en la anterior y da lugar a la siguiente. Esto se realiza de forma sistemática, organizada, abierta, flexible. Esta última característica implica considerar los distintos aspectos que van surgiendo en el desarrollo del proceso.

De acuerdo con lo dicho, la formación docente es considerada un trayecto. Por este entendemos un proceso iniciado mucho antes del ingreso a la institución formadora y que tiene que ver con todas las vivencias y experiencias escolares. Se combinan y se imbrican situaciones escolares vividas en el sistema educativo formal y no formal (Ibid.:40).

El proceso de formación docente se va construyendo a través de interacciones, de relación con “otros”, de pertenencias a lugares y situaciones (dispositivo social, la escuela), con niveles y normativas, con ámbitos (clase) y contenidos, con estrategias, actividades – dispositivos técnico-pedagógicos-. Los “dispositivos” hacen referencia a construcciones que son los soportes en la formación. Todos estos medios de formación, que son múltiples y muchas veces antinómicos, se entrecruzan, se oponen y se relacionan.

De esta manera, se produce entre ellos un juego de preponderancias y alternancias; esta es la forma de percibir y considerar los dispositivos o medios de formación (Ferry, 1999:54), que es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades (Ibid.:57).

Las capacidades son las disposiciones con las que cuenta un sujeto para realizar actividades en forma competente, constituyen una posibilidad de acción o actuación potencial. En relación con este concepto está el de una competencia, que tiene que ver con los fines, las metas y los objetivos. Es un conocimiento en acción, una habilidad reconocida.

Las competencias operan sobre la realidad: se proyectan en actuaciones basadas en decisiones valorativas para aplicar el saber. En este sentido Cecilia Braslavsky afirma que las competencias constituyen un saber hacer, con saber y con conciencia (La Greca, 1998, Academia Nacional de Educación: 174).

La “formación”, en tanto trabajo sobre sí mismo, se distingue de las actitudes productivas. En el caso del docente –que es el que nos compete- una actividad productiva es la clase. En la clase, el docente trabaja “por los otros y para los otros”. Esto también se llama trabajo o desempeño profesional. El fin de la acción está puesto en el otro. En cambio, en la formación el fin está puesto en uno mismo (Ferry, 1997:98).

Es por esto que se emplea el término “formación” del docente y/o profesorado y no la palabra “preparación”. El concepto de “formación” hace referencia a componentes personales que posee, en los que tiene primacía el factor personal. En cambio, el concepto de preparación hace referencia a acciones solamente externas (Terhart, 1987:142).

2.2.1.1.3 Formación técnica

La docencia como formación profesional vista desde su dinámica, fomenta el desarrollo personal que es la formación, consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejecutar un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo (Ferry, 1997:54).

La formación desde el sujeto tiene que ver con el desarrollo personal, y por lo tanto social, y además involucra el desempeño adecuado de funciones específicas en la realidad social del campo productivo (Souto, 1999:45). El término profesión posee distintos significados, según el país y el contexto específico.

No puede considerarse ni neutro ni científico, sino que es producto de un determinado marco social, cultural e ideológico que influye en la práctica laboral ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en el que se desarrolla (Imbernón, 1994:17).

RF. La Didáctica en la formación docente; María Cristina Asprelli; 2010; Rosario; Santa Fe; Argentina; Homo Sapiens Ediciones.

2.2.2.1 Formación continua

Para Contreras (1999), la profesionalidad y profesionalización son parte del proceso de la formación continua de un docente, por lo que considera a la profesionalidad (o

profesionalismo) como las características y capacidades específicas de la profesión. Profesionalidad se refiere a las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo (Contreras, 1999:50).

La profesionalidad tiene tres dimensiones: la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional.

La obligación moral indica que supone un compromiso para quien la realiza y va más allá de una obligación laboral. El docente se encuentra comprometido por el hecho de que su oficio de enseñar implica una relación directa y continuada con personas sobre las cuales ejerce una influencia.

El profesorado está obligado con todos sus alumnos y alumnas en su desarrollo como personas, aún a sabiendas de que eso le suele ocasionar tensiones y dilemas: ha de atender el avance del aprendizaje de sus alumnos, mientras que no puede olvidarse de las necesidades y del reconocimiento del valor que como persona le merece todo el alumnado (Ibíd.:52).

2.2.2.2 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 autodirigido. 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 ecuación. (Clark, 1995, p.3) Es indiscutible el papel del profesorado como elemento determinante de la calidad educativa. Esta consideración pone de manifiesto la necesidad de todo sistema educativo de atender a la formación y actualización de sus docentes. La Educación Superior se encuentra en un momento de cambios de gran relevancia, donde el profesorado adquiere un protagonismo especial (Knight, 2005); cambiando planes de estudios y metodologías docentes, renovando estrategias pedagógicas, aunando esfuerzos y estableciendo nuevos cauces de participación y diálogo entre profesores y estudiantes, entre directivos y servicios.

Los profesores son los responsables básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende, de la aplicación correcta de los procesos de innovación metodológica.

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

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

Hemos de fomentar, desde las instituciones responsables de la formación permanente del profesorado, la capacidad de innovación, reflexión y crítica del trabajo diario, de manera que el docente se conciba como diseñador y planificador y se comprometa con el cambio. Se trata de fomentar aquellas capacidades que nos ayuden a superar los factores que obstaculizan la renovación metodológica y pedagógica, como pueden ser, la falta de incentivos al reconocimiento de la labor docente, la escasa valoración de la docencia para la promoción, la falta de formación, la rutina, el miedo al cambio, el envejecimiento del propio profesorado y el desconcierto que provoca todo el proceso.

En esta línea y siguiendo a De Miguel (2006) y Escudero (2003), la preparación del profesor ha de estar encaminada hacia aspectos muy concretos como:

El análisis de las bases y criterios que fundamentan el proceso de reforma y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, la comparación de distintas reformas en otras universidades nacionales y europeas y la adquisición de una metodología de diseño, desarrollo e innovación del currículum.

La formación permanente es un buen recurso para acercar al profesorado hacia un modelo docente reflexivo, indagador y creativo, capaz de responder a su realidad educativa y atender eficazmente a todo el alumnado. Pero sólo es un recurso, que, aunque al alcance de todos (aunque no todos lo alcancen), no tiene el poder suficiente para producir cambios, si no se da una transformación de la mentalidad docente. No basta con la adaptación, hay que creérselo.

2.2.2.3 Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación

Pese a la ardua tarea del profesor universitario también le envuelve la función de la propia formación docente; las instituciones de educación, de educación superior y en lo propio las universidades, involucran el desempeño individual del profesor, en el compromiso y la exigencia social, en la forma de transmitir y reconstruir una serie de principios, leyes, normas y elementos sociales, culturales, económicos, políticos y tecnológicos que conforman la necesidad del saber, pero esta necesidad identifica procesos que a través de distintos métodos, estrategias y teorías de aprendizaje han generado una metodología didáctica.

La función que cubre el docente para favorecer la formación adecuada de un profesional del turismo debe integrar no solo el conocimiento disciplinario o menos aún temático de su programa, por el contrario, le implica una preparación adecuada para el ejercicio de la profesión docente, ya que para que la institución educativa cubra su función social requiere efectuar un diagnóstico para entender la relación entre su comportamiento situacional con el conocimiento de las competencias profesionales desarrolladas o identificadas en los currículos y las relaciones compartidas en sus grupos de trabajo.

La educación como un proceso de construcción teórica, abarca distintos niveles de la realidad social en donde se conjugan modelos educativos, instrumentos de valoración, orientaciones y funciones que determinan la forma de actuar de la sociedad a partir de las situaciones normativas, contextuales y culturales pero enmarcadas en diversos ambientes de formación, de desarrollo laboral y trabajo colegiado y de participación individual y social.

El sistema social requiere definir su función educativa y que ésta oriente la responsabilidad de una agencia socializadora, como puede ser el salón de clases, la familia, el grupo social o de trabajo, o todas estas dentro de la función social docente, ya que ésta genera el reconocimiento de la función educativa al valorarse los procesos de diferenciación que permiten su cumplimiento.

En estos ambientes el docente puede ser visto como unidad funcional de la sociedad, éste supone que todas las partes del sistema social funcionan en estrecha relación de armonía interna como para lograr que los conflictos producidos no puedan ser rápidamente resueltos y reglamentados, sin embargo existen formas sociales o culturales estandarizadas, esto es, que tienen un tipo o un modelo similar, realizan funciones positivas que hacen que la labor docente sea indispensable e inherente a cada uno de los elementos y de los actores de la vida social.

Por ello en una formación profesional como la que implica la enseñanza se requiere que los docentes tengan los siguientes conocimientos profesionales:

Conocimiento profesionalizado de la disciplina: es un saber que proviene de la disciplina del turismo, es un contenido escolar concreto, que le permite transformarlo en materia de enseñanza y en objeto de aprendizaje.

- Conocimiento práctico profesional: es un conocimiento que se estructura en base a los problemas curriculares: qué y cómo enseñar, y qué y cómo evaluar. Es un saber que se basa en la capacidad reflexiva del profesor y en la interacción entre teoría y práctica. Configura el núcleo central del modelo didáctico del profesor que utiliza para diseñar y evaluar la acción, por lo que es un saber que orienta la práctica y que sirve para su análisis y transformación.

- Conocimiento experiencial: es un saber hacer en la acción que permanece implícito y no es verbalizado, que procede de sus experiencias en diferentes contextos, que van desde su vivencia como alumno hasta su vivencia como profesor en las instituciones educativas

Como señala Gutiérrez, estos conocimientos son sin duda una posibilidad para el saber profesional de los profesores quienes en su compromiso con mejorar el sentido de la educación superior pueden incorporar al menos las siguientes dimensiones: (Gutiérrez;2001:187)

En este sentido el docente juega un papel fundamental en la escuela, trasmite habilidades, genera conocimientos y desarrolla actitudes para un cambio social. Por lo anterior el docente deberá tener un carácter reflexivo y crítico de su saber, de cómo aprende, de qué aprende y para qué aprende, lo que permite establecer una relación entre teoría y práctica, favorecer la socialización y profesionalizar su labor docente.

Sin embargo, partiendo del sentido socializador de la educación el docente integra y aporta su análisis a situaciones educativas como una herramienta útil para la planificación, seguimiento y evaluación del proceso educativo, centrando su acción en distintos espacios como el normativo, social, político, cultural, económico y tecnológico.

En tal sentido, será necesario, como lo señala la ANUIES (2000), construir un sistema de educación superior de cooperación intensa que propicie la movilidad de académicos y estudiantes, y la innovación permanente de los procesos educativos. La universidad deberá crear ambientes favorables para lograr una docencia que le permita ir atendiendo los cambios cada vez más comprometidos que tienen una nueva e innovadora visión del

mundo, con su capacidad de respuesta ante la sociedad y con la generación de conocimiento.

La innovación implica no sólo reorientar el contenido del conocimiento, facilitando su adquisición y comprensión, que es lo que le da verdadero sentido (Carbonell, 2001), sino también dar una nueva dirección a lo que se aprende y de su valor social.

Ante esta situación, a la Universidad se le demanda asumir conscientemente el proceso de cambio que le permita colocarse a la vanguardia en la producción de nuevos conocimientos, que han pasado a ser un componente estratégico para el desarrollo frente a los nuevos requerimientos de habilidades y altos niveles de capacitación y especialización, además del re-diseño de programas educativos que se reclaman en un nuevo marco de integración regional.

La conciencia del cambio en el ámbito educativo, plantea así, la necesidad de adecuarnos a las nuevas formas de producción del conocimiento, de su presentación y de sus usos sociales; el aprendizaje que se busca implica la apropiación del conocimiento, a través de un ejercicio constante que abarque como pilares fundamentales: el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser (Delors; 1996).

La universidad por tanto, habrá de propiciar nuevas formas de trabajo para dar paso a la innovación de procesos de enseñanza y de aprendizaje, que no se circunscriben al ámbito del aula, sino a la institución en su conjunto, al considerar tanto su dinámica interna como su finalidad y práctica social.

Mediante nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos, se propiciará la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, además de la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales.

La reestructuración curricular implica la consideración de las diferencias del contexto cultural, histórico y económico propio de cada país, incorporando una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior centrado en el estudiante, al combinar el saber teórico y práctico tradicional con la ciencia y la tecnología de vanguardia, que propicie a su vez nuevos tipos de vínculos, y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.

2.2.2.4 Características de un buen docente

Como la palabra mismo lo dice, un buen docente debe tener un sinnúmero de características entre las cuales podremos nombrar las siguientes;

- Es jovial, alegre, optimista, tiene buen sentido del humor.
- Es humano, amigable, comprensivo. Se interesa en sus alumnos y trata de comprenderlos.
- Procura hacer interesante su enseñanza, despierta el deseo de trabajar, convierte su labor en un placer.
- Es estricto con moderación, les infunde respeto a sus alumnos y los domina por convencimiento.
- Es imparcial. No tiene preferidos, ni consentidos. Es paciente, bondadoso y simpático.
- Es justo para calificar tareas y exámenes. Es franco y recto en el trato con sus alumnos.
- Exige que el trabajo sea bien hecho en el tiempo debido. Invita a trabajar, es considerado, interpreta los sentimientos del alumno.
- Es cortés, despierta confianza. Da la impresión de que sabe mucho más de lo que enseña.
- Respeta las opiniones de los alumnos. No trata de imponer su voluntad. No se siente superior, ni importante.
- No pretende saberlo todo. Señala tareas razonables y siempre las revisa. Es servicial con sus alumnos: los ayuda a resolver sus problemas personales, aunque éstos no se refieran a la escuela.

En fin, conoce la materia, planifica sus clases, permite las preguntas de sus alumnos y respeta sus opiniones. Confía en su capacidad para desempeñar su labor docente. No teme ignorar algo, pues siempre estará dispuesto a investigarlo. Sobre todo, ama a su profesión y piensa siempre en superarse.

En cualquier caso, las competencias necesarias para una persona que se dedique a la docencia deben contemplar cuatro dimensiones principales:

- Conocimiento de la materia que imparte, incluyendo el uso específico de las TIC en su campo de conocimiento, y un sólido conocimiento de la cultura actual (competencia cultural).
- Competencias pedagógicas: habilidades didácticas (incluyendo la didáctica digital), mantenimiento de la disciplina (establecer las "reglas de juego" de la clase), tutoría,

conocimientos psicológicos y sociales (resolver conflictos, dinamizar grupos, tratar la diversidad...), técnicas de investigación-acción y trabajo docente en equipo (superando el tradicional aislamiento, propiciado por la misma organización de las escuelas y la distribución del tiempo y del espacio). Debe actuar con eficiencia, reaccionando a menudo con rapidez ante situaciones siempre nuevas y con una alta indefinición (una buena imaginación también le será de utilidad) y sabiendo establecer y gestionar con claridad las "reglas de juego" aceptadas por todos.

- Habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes: tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lenguajes audiovisual e hipertextual.

- Características personales. No todas las personas sirven para la docencia, ya que además de las competencias anteriores son necesarias: madurez y seguridad, autoestima y equilibrio emocional, empatía, imaginación.

El profesor debe tener entusiasmo (creer en lo que hace, vivirlo, de manera que transmita el entusiasmo y la pasión de aprender a los estudiantes), optimismo pedagógico (ante las posibilidades de mejora de los estudiantes), liderazgo (que nazca de su actuación abriendo horizontes a los estudiantes y representando la voluntad del grupo, de su dedicación y trato, de su ejemplo y valores...). Debe dar afecto (no por lo que hacen, sino por lo que son) que proporcionará la imprescindible seguridad, y debe dar confianza (creyendo en las posibilidades de todos sus alumnos; las expectativas se suelen cumplir) que reforzará el impulso de los estudiantes para demostrar su capacidad.

Estas competencias, que deberían permitir desarrollar adecuadamente las funciones que señalamos en el apartado anterior, deberían proporcionarlas los estudios específicos que preparan para este ejercicio profesional. Hay que tener en cuenta que, según diversos estudios, después de los factores familiares, la capacidad del profesor es el factor determinante más influyente en el éxito de los estudiantes, con independencia de su nivel socioeconómico.

No obstante, exceptuando al profesorado de enseñanza infantil y primaria (que hacen una carrera específica de tres años), en los demás casos no siempre quedan aseguradas estas competencias pedagógicas (que se obtienen mediante la realización de un curso de capacitación pedagógica. CAP). Por otra parte, los sistemas de selección (al menos los del sector público de la enseñanza), no suelen considerar demasiado las habilidades instrumentales en TIC y tampoco se analizan sistemáticamente las cualidades psicológicas personales. ¿No se debería replantear todo esto?

Por otra parte, muchos de los docentes actualmente en ejercicio recibieron una formación pensada para la escuela de las últimas décadas del siglo XX. Y nuestra sociedad ha cambiado mucho, de manera que la formación permanente que la "sociedad de la información" impone a sus ciudadanos también resulta indispensable para el profesorado de todos los niveles educativos.

En suma, es necesario reconocer e incentivar la competencia y buena labor docente del profesorado, su compromiso y su dedicación real, proporcionándole recursos suficientes, las mejores condiciones de trabajo posible, y la formación inicial y continua y el asesoramiento adecuado. En este sentido se propone:

2.2.2.5 Profesionalización de la enseñanza

Hablar de la profesión docente desde una vertiente cuya ambición es recuperar el "paradigma del profesor" es, en un principio, complejo, ya que se trata de un tema de cruce de perspectivas teóricas y metodológicas, con particularidades y diferencias en tradiciones de estudio, en la integración de los discursos, con marcadas diferencias para engarzar la teoría con sus respectivas realidades educativas, pero sobre todo una gran dificultad para reconocer que el "paradigma perdido" es el profesor y su quehacer, en contextos institucionales específicos.

El "Seminario internacional sobre profesionalización de la enseñanza", el cual tuvo lugar en México y en Montreal de 2004 a 2007, abrió una oportunidad para abordar un tema con profundas implicaciones en la agenda de investigación educativa de México y de Quebec. Varios son los temas que salieron a relucir, tanto en los tres seminarios como en las publicaciones previstas. Algunos de los temas considerados fueron los siguientes: la psicología de las profesiones, el conocimiento profesional de los docentes, la pedagogía académica, el impacto de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), las competencias y la evaluación.

Ese entramado de temas ha tenido y tiene como común denominador el estudio de los profesores. ¿Quiénes son?, ¿cómo y qué aprenden?, ¿cómo se preparan?, ¿cuál es el efecto de esa preparación? Son algunas de las principales interrogantes que guiaron el intercambio de ideas y para responder a dichas preguntas los autores de las respectivas obras previeron la publicación de tres libros, en los cuales se abordasen los principales ejes de discusión sobre la profesionalización de la enseñanza. Así, los tres temas generales fueron: el panorama de la profesión docente, las innovaciones en pedagogía universitaria y Los estudios de profesionalización sobre la profesionalización de la enseñanza.

El estudio panorámico quedó cristalizado en el libro de Claude Lessard *La universidad y la formación profesional de los docentes*. El estudio sobre el cambio educativo planificado quedó plasmado en *Innovaciones en pedagogía universitaria: estudios de caso en México y Quebec*, libro coordinado por César Barona y F. A. Loyola. Por último, el tema de la profundización sobre la profesionalización docente quedó plasmado en *La profesionalización de la enseñanza: perspectivas, casos y dispositivos de formación*.

De esta manera, el argumento de base de este último libro es que la profesionalización de la enseñanza en la universidad es una competencia general, por lo tanto es más amplia que la profesionalización académica, la cual corresponde al ámbito de la educación para el “liderazgo académico”.

La profesionalización de la enseñanza significa que, además de la competencia específica en la disciplina, es precisa también una habilitación para la pericia en el oficio de enseñar que recupere las dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje, una vez que el académico incursiona como profesor en la licenciatura.

Así pues, mientras que en la discusión internacional para la mejora de la enseñanza se reconoce el camino de la profesionalización de los docentes como eje conductor de los esfuerzos para lograr una educación de calidad, al alcance de todos y con mejores resultados de aprendizaje, en el ámbito de la educación educativa mexicana el término “profesionalización” conduce a juegos del lenguaje, ya sea reiterados o bien consabidos.

En el ámbito universitario la reiteración aparece, pues una función de la universidad es la de preparar a profesionales de todas las áreas. Las universidades son concebidas para realizar tareas de alto prestigio y no tendrían por qué ocuparse de funciones que cubren instituciones con perfil vocacional.

En la educación básica el término “profesionalizar” se relaciona con justificar un discurso oficial, preconcebido por especialistas, autoridades educativas y, en gran medida, también por las representantes del sindicato de maestros más poderosos de América Latina, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación (SNTE). El término resulta reiterativo debido a que los docentes se preparan para el oficio en la práctica, y desde esta postura no hay nada nuevo que aprender. La preparación de los docentes es, en el mejor de los casos, materia de capacitación y esta a su vez de cursos en los que se esperan, con cierta expectativa, contenidos novedosos que servirán como remedios pasajeros para traducir, con algunos nuevos términos, la realidad vivida, pero nada más.

Estos desencuentros ocurren también en la realidad canadiense, los problemas para relacionar la teoría con la práctica subsisten, como también el problema de cómo equilibrar las tareas realizadas por las universidades y la educación. No obstante, la discusión se

matiza porque las instancias de formación de docentes (las escuelas normales) desaparecieron y los programas de formación se desplazaron a las universidades. En Quebec los departamentos de educación de las universidades realizan no solo las tareas rutinarias de preparación para el oficio docente, sino también las investigaciones y posgrados.

Así pues, este libro es una invitación para recorrer una etapa de la investigación educativa sobre la cual apenas se empieza a transitar. Los capítulos que conforman esta obra fueron escritos por autores mexicanos que han tenido sendos acercamientos a este tema emergente. Por la parte canadiense participaron miembros del Centro de Investigaciones Interuniversitarias sobre la formación y la profesión docente (CRIFPE, por sus siglas en francés), el centro más importante de Canadá en la materia. Los textos fueron escritos en español y en francés, y los coordinadores se dieron a la tarea de hacer las traducciones al español, con el fin de iniciar la discusión, considerando la todavía escasa literatura en lengua española y siguiendo como estrategia general abordando el caso en el espejo de la realidad mexicana y de Quebec.

2.2.2.6 La capacitación en niveles formativos como parte del desarrollo educativo.

El Sistema Educativo Nacional se divide en dos modalidades: la educación formal y la educación no formal. La Educación Formal es la que se imparte en establecimientos educativos autorizados, en una secuencia regular de años o ciclos lectivos, con sujeción a pautas, curriculares progresivas y conducentes a grados y títulos. La Educación Formal corresponde a los niveles inicial, parvulario, básico, medio y superior.

La Educación No Formal es la que se ofrece con el objeto de completar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales, sin sujeción al sistema de niveles y grados de la Educación Formal. Es sistemática y responde a necesidades de corto plazo de las personas y la sociedad. Además existe la Educación Informal, que se adquiere libre y espontáneamente, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, tradiciones, costumbres y otras instancias no estructuradas.

La educación inicial comienza desde el nacimiento del niño hasta los cuatro años de edad; y favorecerá el desarrollo socio-afectivo, psicomotriz, sensorio-perceptivo, de lenguaje y de juego, por medio de una adecuada estimulación temprana.

La educación inicial centrará sus acciones en la familia y en la comunidad; el Ministerio de Educación normará y facilitará la ejecución de los programas de esta naturaleza desarrollados por instituciones públicas y privadas. La Educación Inicial tiene los objetivos siguientes:

- a) Procurar el desarrollo integral de niños y niñas por medio de la estimulación armónica y equilibrada de todas las dimensiones de su personalidad;
- b) Revalorizar y fomentar el rol educativo de la familia y la comunidad a través de la participación activa de los padres como primeros responsables del proceso educativo de sus hijos. La Educación Parvularia comprende normalmente tres años de estudio y los componentes curriculares propiciarán el desarrollo integral en el educando de cuatro a seis años, involucrando a la familia, la escuela y la comunidad. La acreditación de la culminación de educación parvularia, aunque no es requisito para continuar estudios, autoriza, en forma irrestricta, el acceso a la educación básica.

La Educación Parvularia tiene los objetivos siguientes:

- a) Estimular el desarrollo integral de los educandos, por medio de procesos pedagógicos que tomen en cuenta su naturaleza psicomotora, efectiva y social.
- b) Fortalecer la identidad y la autoestima de los educandos como condición necesaria para el desarrollo de sus potencialidades en sus espacios vitales, familia, escuela y comunidad; y
- c) Desarrollar las especialidades básicas de los educandos para garantizar su adecuada preparación e incorporación a la educación básica.

La Educación Básica comprende regularmente nueve años de estudio del primero al noveno grados y se organiza en tres ciclos de tres años cada uno, iniciándose normalmente a los siete años de edad. Será obligatoria y gratuita cuando la imparta el Estado.

Se podrán admitir niños y niñas de seis años en primer grado siempre que con criterio pedagógico se compruebe la capacidad y madurez para iniciarse en ese nivel. La Educación Básica tiene los objetivos siguientes:

- a) Contribuir al desarrollo armónico de la personalidad del educando en sus espacios vitales tales como: la familia, la escuela, la comunidad, tanto nacional e internacional.

- b) Inculcar una disciplina de trabajo, orden, responsabilidad, tenacidad y autoestima, así como hábitos para la excelencia física y conservación de la salud.
- c) Desarrollar capacidades que favorezcan el desenvolvimiento eficiente en la vida diaria a partir del dominio de las disciplinas científicas, humanísticas, tecnológicas, así como de las relacionadas con el arte.
- d) Acrecentar la capacidad para observar, retener, imaginar, crear, analizar, razonar y decidir;
- e) Mejorar las habilidades para el uso correcto de las diferentes formas de expresión y comprensión;
- f) Promover la superación personal y social, generando condiciones que favorezcan la educación permanente;
- g) Contribuir a la aprehensión, práctica y respeto a los valores éticos, morales y cívicos, que habiliten para convivir satisfactoriamente en la sociedad.
- h) Contribuir al desarrollo autodidáctico para desenvolverse exitosamente en los procesos de cambio y de la educación permanente;
- i) Promover el respeto a la persona humana, al patrimonio natural y cultural, así como el cumplimiento de sus deberes y derechos.

La Educación Media ofrecerá la formación en dos modalidades educativas: una general y otra técnico vocacional, ambas permitirán continuar con estudios superiores o incorporarse a la actividad laboral. Los estudios de Educación Media culminarán con el grado de bachiller, el cual se acreditará con el título correspondiente. El bachillerato general tendrá una duración de dos años de estudio y el técnico vocacional de tres. El bachillerato en jornada nocturna tendrá una duración de tres y cuatro años respectivamente.

La Educación Media tiene los objetivos siguientes: a) Fortalecer la formación integral de la personalidad del educando para que participe en forma activa y creadora en el desarrollo de la comunidad, como padre de familia y ciudadano; y, b) Contribuir a la formación general del educando, en razón de sus inclinaciones vocacionales y las necesidades del desarrollo socioeconómico del país.

La Educación superior se regirá por una Ley Especial y tiene los objetivos siguientes: formar profesionales competentes con fuerte vocación de servicio y sólidos principios morales; promover la investigación en todas sus formas; prestar un servicio social a la comunidad; y cooperar en la conservación, difusión y enriquecimiento del legado cultural en su dimensión nacional y universal.

2.2.3 Análisis de la tarea educativa

2.2.3.1 La función del gestor educativo

La idea originaria de esta aplicación era sin más poner al alcance de todos los profesores-asesores los resultados de los test e informes del Departamento de Orientación. Se vio la flexibilidad de la Base de Datos y se fue ampliando poco a poco el contenido de la misma. Toda esa información ya la tiene alguien, pero está dispersa; el problema es que no suele haber tiempo para buscarla. ¿Por qué no usar todos -como medio de trabajo- el Gestor Educativo para volcar ahí las informaciones que se trabajan? Así todos los profesores tenemos acceso a toda la información. Incluso, el que los padres tengan acceso directo a parte de esa información y por supuesto, sólo a la de su propio hijo tiene enormes ventajas. Este nuevo medio de comunicación no sustituye a las entrevistas personales, pero facilita enormemente la información.

El Gestor Educativo es una múltiple base de datos relacional, en la que se integran todas las informaciones que son competencia propia del Orientador personal del alumno, y en definitiva de la familia. Esta base de datos permite su utilización en red hasta un máximo de 100 terminales simultáneamente, y su consulta remota a través de Internet. Trabajar en red facilita la entrada de datos directamente a los profesores, así como una rápida consulta de los mismos directamente desde el propio despacho. Se dispone a su vez de correo electrónico que simplifica y agiliza enormemente las comunicaciones.

Se ha recurrido a este sistema, teniendo presente que para alcanzar una gestión educativa estratégica es necesario que los gestores educativos cumplan con la función de Liderar-Animar de formar constante a todos los actores, creando los espacios, tiempos y clima organizacional que promuevan el compromiso de cada uno de ellos. Tales líderes deben unir permanentemente a los actores, estableciendo una misión y objetivos claros y motivadores, con el propósito final de mejorar y transformar las prácticas educativas.

Para alcanzar este liderazgo y motivación es necesario Comunicar-Coordinar constantemente, generando alianzas y estableciendo vínculos entre los actores y el tiempo-espacio. Para ello, es necesario tener claro el ¿Qué, cómo, cuándo y a quién comunicar?

En dicha comunicación-coordinación se hace necesario el Evaluar-Reenfocar continuamente, con el fin de retroalimentar (feedback) al sistema y mejorar de forma continua la calidad educativa. Se debe evaluar si surgen obstáculos, si es necesario agregar proyectos o actividades, si se producen cambios, si hay avances o retrocesos, entre otros, y así ajustar permanentemente la gestión educativa.

En la medida que se evalúa y reenfoca la gestión educativa, se debe Analizar-Sintetizar, realizando una investigación que nos reporte el diagnóstico de la institución educativa. Este diagnóstico debe hacerse investigando la realidad particular y singular de la institución, parte por parte y como un proceso, a fin de obtener una fotografía más panorámica (holística) del establecimiento educativo.

Teniendo presente una investigación analítica y sintetizada, se puede y debe diseñar programas, proyectos, estrategias y acciones para manejar y articular la gestión educativa. Esta planificación debe ser estratégica, incorporando a todos los actores, anticipándose y proyectándose a largo plazo, es decir no sólo debe reaccionar adecuadamente a lo que sucede en la actualidad, sino además debe anteponerse a lo que pueda suceder (mirada a largo plazo). Por tanto las decisiones se toman en conjunto (en equipo) y proyectando la gestión de la institución educativa.

La articulación entre las funciones permite que la gestión educativa sea eficaz y por tanto de calidad. De otra forma no habría movimiento articulado y cada una de sus partes no aprovecharía el potencial que se puede obtener cuando hay metas en común y todos como dice la frase “reman en la misma dirección”.

En conclusión, una gestión educativa estratégica requiere no sólo tener presente y cumplir con cada función de forma particular, sino articular su accionar para hacer eficaz al sistema educativo en el presente y futuro, retroalimentándonos con el pasado y proyectándonos hacia a delante.

2.2.3.2 La función del docente

Hoy en día el papel de los formadores no es tanto "enseñar" (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, como ayudar a los estudiantes a "aprender a aprender" de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que, aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas TIC, tengan en cuenta sus características (formación centrada en el alumno) y les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva-memorización de la información.

Por otra parte, la diversidad de los estudiantes y de las situaciones educativas que pueden darse, aconseja que los formadores aprovechen los múltiples recursos disponibles (que son muchos, especialmente si se utiliza el ciberespacio) para personalizar la acción docente, y trabajen en colaboración con otros colegas (superando el tradicional aislamiento, propiciado por la misma organización de las escuelas y la distribución del tiempo y del espacio) manteniendo una actitud investigadora en las aulas, compartiendo recursos (por ejemplo a través de las webs docentes), observando y reflexionando sobre la propia acción didáctica y buscando progresivamente mejoras en las actuaciones acordes con las circunstancias (investigación-acción).

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

Ser un experto que domina los contenidos, planifica (pero es flexible), establece metas: perseverancia, hábitos de estudio, autoestima, meta cognición; 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 y valores.

En este marco, las principales funciones que debemos realizar los docentes hoy en día son las siguientes:

Diagnóstico de necesidades. Conocer al alumnado y establecer el diagnóstico de sus necesidades, diagnosticar necesidades, conocer las características individuales (conocimientos, desarrollo cognitivo y emocional, intereses, experiencia, historial) y grupales (coherencia, relaciones, afinidades, experiencia de trabajo en grupo) de los estudiantes en los que se desarrolla su docencia, diagnosticar las necesidades de formación del colectivo de los estudiantes a los que se dirige la formación, teniendo en cuenta sus características y las exigencias legales y sociales.

Preparar las clases. Organizar y 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, también planificar cursos, diseño del currículum; objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación, en algunos casos puede ser conveniente prever distintos niveles en el logro de los objetivos. Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje (intervenciones educativas concretas, actividades)

Preparar estrategias didácticas (series de actividades) que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas. Deben promover los aprendizajes que se pretenden y contribuir al desarrollo de la personal y social de los estudiantes.

Encaminar a los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo y promover la utilización autónoma de los conocimientos adquiridos, con lo que aumentará su motivación al descubrir su aplicabilidad

Diseñar entornos de aprendizaje que consideren la utilización (contextualizada e integrada en el currículum) de los medios de comunicación y los nuevos instrumentos informáticos y telemáticos (TIC), aprovechando su valor informativo, comunicativo y motivador. Así preparará oportunidades de aprendizaje para sus alumnos.

Aprovechar múltiples recursos y las aportaciones didácticas que pueden proporcionar sus distintos códigos y lenguajes.

Considerar la posibilidad de ofrecer a los estudiantes diversas actividades que puedan conducir al logro de los objetivos (para facilitar el tratamiento de la diversidad mediante diversas alternativas e itinerarios)

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.

Buscar recursos relacionados con la asignatura.

Diseñar y preparar materiales didácticos (en soporte convencional o TIC) que faciliten las actividades de enseñanza/aprendizaje. La elaboración de materiales exige una preparación de las clases que redundará en eficacia.

Considerar las aportaciones de los "mass media" en la asignatura. De esta manera también se trabajará con los estudiantes el análisis crítico de los mensajes que transmiten estos medios (que además de proporcionar ocio y acercar la cultura, transmiten una información "filtrada" y pautas de conducta).

Seleccionar los recursos más adecuados en cada momento (según objetivos y contenidos, alumnos, contexto.. y las propias características del profesor.). Su eficacia didáctica dependerá del acierto de esta elección y de la manera en la que se prescriba su uso)

Utilizar los diversos lenguajes disponibles.

Incorporar a los contenidos de la asignatura las aportaciones de los lenguajes icónicos, la multimedia, la estructuración hipertextual de la información... Conviene aprovechar todos los lenguajes para potenciar los aprendizajes de los estudiantes.

Considerar también todos estos lenguajes al encargar actividades a los estudiantes, para que éstos aprendan a utilizarlos al crear sus documentos y mensajes. Esto facilitará luego su interacción en la sociedad (estos lenguajes forman parte de nuestra cultura)

Despertar el interés de los estudiantes (el deseo de aprender) hacia los objetivos y contenidos de la asignatura (establecer relaciones con sus experiencias vitales, con la utilidad que obtendrán...). Y mantenerlo.

Motivar a los estudiantes en el desarrollo de las actividades (proponer actividades interesantes, incentivar la participación en clase...)

En el caso de estudiantes on-line, resulta especialmente importante proporcionar apoyo y motivación continuada pero sin agobiar (el riesgo de abandono de los estudiantes "a distancia" es mayor).

Establecer un buen clima relacional, afectivo, que proporcione niveles elevados de confianza y seguridad: presentación inicial, aproximaciones personales...

Docencia centrada en el estudiante, considerando la diversidad.

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.

Informar a los estudiantes de los objetivos y contenidos de la asignatura, así como de las actividades que se van a realizar y del sistema de evaluación. Negociar posibles actividades a realizar.

Impartir las clases gestionando las estrategias previstas y adaptando las actividades de aprendizaje a las circunstancias del momento (alumnos, contexto...). Resulta imprescindible tener una buena planificación, pero se debe actuar estratégicamente

Mantener la disciplina y el orden en clase (normas, horarios...). Las normas pueden ser tan abiertas como se considere oportuno, pero deben cumplirse.

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

Proporcionar a los estudiantes información básica sobre los contenidos de la asignatura (guión, visiones generales, textos básicos, esquemas...).

Indicar fuentes de información, materiales didácticos y recursos diversos.

Facilitar la comprensión de los contenidos básicos y fomentar el autoaprendizaje.

Realizar exposiciones magistrales que faciliten la comprensión de los contenidos básicos de la asignatura (visiones generales, conceptos difíciles, procedimientos....)

Establecer relaciones constantes entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información objeto de aprendizaje. Velar por un aprendizaje significativo.

Dosificar los contenidos y repetir la información cuando sea conveniente.

Presentar una perspectiva globalizadora e interdisciplinaria de los contenidos.

Enseñarles a aprender de manera autónoma, y desarrollar estrategias de autoaprendizaje permanente

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

Orientarles para que planifiquen su trabajo de manera realista.

Conducir los aprendizajes. Hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes en general, solucionar sus dudas y guiar sus procesos de aprendizaje mediante las oportunas orientaciones (explicaciones, materiales y recursos sugeridos, actividades a realizar...).

Tratar la diversidad de los estudiantes (conocer sus características y diagnosticar sus necesidades) ofreciendo múltiples actividades que resulten todas ellas adecuadas para el logro de los objetivos que se pretenden. De esta manera los estudiantes podrán elegir según sus intereses y capacidades (pueden trazar su itinerario formativo).

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

Fomentar la participación de los estudiantes en todas las actividades: hacer preguntas, trabajar en grupo, hacer presentaciones públicas...

En el desarrollo de las actividades promover interacciones de los estudiantes con los profesores, con los materiales didácticos y entre ellos mismos.

Promover la colaboración y el trabajo en grupo

Orientar el desarrollo de las habilidades expresivas y comunicativas de los estudiantes

Asesorar en el uso de recursos.

Asesorar sobre la oportunidad del uso de los medios. Los medios además de actuar como transmisores de la información, estructuran los esquemas mentales de los estudiantes y actúan como mediadores entre la realidad y su estructura mental exigiendo la realización de determinadas operaciones cognitivas y facilitando el desarrollo de ciertas habilidades.

Asesorar en el uso eficaz y eficiente de herramientas tecnológicas para la búsqueda y recuperación de la información.

Asesorar en el buen uso de los instrumentos informáticos que faciliten el proceso de la información en la asignatura: elaboración de trabajos.

Asesorar en el uso de las TIC como medio de comunicación: entre alumnos, con el profesor, con terceros.... Las intranets ayudarán a reforzar las interrelaciones en la comunidad educativa de la escuela. No obstante en cada momento y circunstancia hay que valorar el mejor canal de comunicación: personal, virtual...

Ayudar en la resolución de pequeños problemas técnicos relacionados con los instrumentos tecnológicos: configuraciones, virus, instalación de programas...

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

Evaluar los aprendizajes de los estudiantes (evaluaciones formativas y sumativas)

Aprovechar las posibilidades de las TIC para realizar alguna de las actividades de evaluación y fomentar la autoevaluación por parte de los estudiantes.

Evaluar las propias intervenciones docentes, para introducir mejoras.

Ofrecer tutoría y ejemplo

Tutoría

Hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes individualmente y proporcionar los feed-back adecuados en cada caso: ayudar en los problemas, asesorar...

Ayudar a los estudiantes a seleccionar las actividades de formación más adecuadas a sus circunstancias.

Utilizar las TIC para facilitar y mejorar la acción tutorial: bases de datos para el seguimiento de los estudiantes, tutorías telemáticas....

En tanto los alumnos sean menores de edad o las circunstancias lo aconsejen, mantener contactos con sus familias.

Ser ejemplo de actuación y portador de valores

Actuar como ejemplo para los estudiantes: en la manera de hacer las cosas, en las actitudes y valores (entusiasmo, responsabilidad en el trabajo...)

Dar ejemplo en la selección y buen uso de los recursos tecnológicos utilizándolos (como instrumento didáctico y como recurso de trabajo en general) solamente cuando (y de la manera que) aporten ventajas sobre el empleo de otros materiales más asequibles.

Dar ejemplo en la organización de los recursos tecnológicos (a nivel personal, clase, centro...)

Investigar en el aula con los estudiantes, desarrollo profesional continuado. Experimentar en el aula, buscando nuevas estrategias didácticas y nuevas posibilidades de utilización de los materiales didácticos

Realizar trabajos con los alumnos

Implicarse en la realización de trabajos colaborativos con los estudiantes, utilizando, cuando resulte oportuno, los recursos informáticos y telemáticos.

Predisposición a la innovación. Investigar con los alumnos en el desarrollo de nuevas actividades (con medios y sobre medios). Salir de la rutina, arriesgarse para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Valorar los resultados obtenidos

Hacer periódicas valoraciones de los resultados obtenidos y sobre cómo poder mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Formación continua

Participar en cursos para estar al día en lo que respecta a la materia de la asignatura y también para mejorar las habilidades didácticas.

Mantener contactos con otros colegas.

Fomentar actitudes necesarias en la SI (y sus correspondientes habilidades)

Actitud positiva hacia las TIC, pero desde una perspectiva crítica, valorando más la tecnología didáctica (dirigida a la resolución de problemas educativos) que la simple técnica (uso de los aparatos)

Valoración positiva del pensamiento divergente, creativo y crítico.

Trabajo autónomo (con iniciativa ante la toma de decisiones), ordenado y responsable.

Trabajo cooperativo.

Adaptación al cambio, saber desaprender.

Curiosidad, formación continua, aprendizaje a partir de los errores (aprender probando, explorando), autoaprendizaje, construir aprendizajes significativos..

Colaboración en la gestión del centro

Trabajos de gestión

Realizar los trámites burocráticos que conlleva la docencia: control de asistencia, boletines de notas, actas...

Colaborar en la gestión del centro utilizando las ayudas tecnológicas.

Aprovechando las posibilidades que ofrecen las TIC, los profesores estarán menos tiempo delante de los alumnos en clase y tendrán una mayor dedicación a tareas como la preparación de materiales, las tutorías y seguimiento de los estudiantes.

Algunas de estas actividades podrán realizarse fuera de la escuela, en el ámbito doméstico. (Villar, L.M.; Cabero, J., 1997).

2.2.3.3 La función del entorno familiar

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

comportamiento es aprendido en el seno de la familia. Lo que difiere a unas familias de otras es que unas tienen un ambiente familiar positivo y constructivo que propicia el desarrollo adecuado y feliz del niño, y en cambio otras familias, no viven correctamente las relaciones interpersonales de manera amorosa, lo que provoca que el niño no adquiera de sus padres el mejor modelo de conducta o que tenga carencias afectivas importantes. (Blázquez, F., 1994)

Para (Santamaría, Rosa, 2001). El ambiente familiar no es fruto de la casualidad ni de la suerte. Es consecuencia de las aportaciones de todos los que forman la familia y especialmente de los padres. Los que integran la familia crean el ambiente y pueden modificarlo y de la misma manera, el ambiente familiar debe tener la capacidad de modificar las conductas erróneas de nuestros hijos y de potenciar al máximo aquellas que se consideran correctas.

Para que el ambiente familiar pueda influir correctamente a los niños que viven en su seno, es fundamental que los siguientes elementos tengan una presencia importante y que puedan disfrutar del suficiente espacio:

Amor, autoridad participativa, intención de servicio, trato positivo, tiempo de convivencia

El Amor.- Que los padres queremos a nuestros hijos es un hecho evidente. Pero que lo manifestemos con suficiente claridad ya no resulta tan evidente. Lo importante es que el niño se sienta amado. Para ello, además de decírselo con palabras, tenemos que demostrar que nos gusta como es, que queremos su felicidad, que sienta la seguridad que le damos, el apoyo y el reconocimiento y ayudarle en todo lo que necesite. Y esto se consigue mediante los pequeños detalles de cada día: mostrando interés por sus cosas, preguntando, felicitando, sabiendo lo que le gusta e interesa, y mostrándonos comprensivos y pacientes.

Autoridad participativa.- Tiene que ver con la manera de ejercer la autoridad. Considero indiscutible que los padres deben saber cómo ejercer la autoridad. La autoridad es un derecho y una obligación que parte de nuestra responsabilidad como padres en la educación de nuestros hijos. Pero la autoridad sólo tendrá una función educativa correcta si se ejerce de manera persuasiva cuando los hijos son pequeños, y de manera participativa cuando ya sean mayores. Difícilmente serán educativos aquellos mandatos que no vayan precedidos de razones o que no hayan tenido en cuenta las opiniones y las circunstancias de los hijos.

Intención de servicio.- La intención del servicio que brindamos los padres a los hijos tiene que ver con la intencionalidad o la finalidad de nuestra autoridad y de nuestras relaciones en

general. Los padres debemos buscar la felicidad de nuestros hijos y ayudarles para que su vida sea más agradable y más plena. Nunca debemos utilizar nuestra autoridad para aprovecharnos de nuestros hijos ni vivirla como un privilegio o una ventaja que tenemos sobre ellos.

Trato positivo.- El trato que brindamos a nuestros hijos y a nuestra pareja debe ser de calidad y positivo, es decir, agradable en las formas y constructivo en el contenido. Es frecuente que nuestros hijos escuchen de nuestros labios más críticas que halagos. No debería ser así. Debemos comentar todo lo bueno que tienen las personas que conviven con nosotros y todo lo positivo de sus acciones. También podemos y debemos comentar las cosas negativas, pero no debemos permitir que nuestro afán perfeccionista nos haga ver sólo los defectos que hay que mejorar. Pensemos que con ello podríamos lesionar gravemente uno de sus mejores recursos: su autoestima.

Tiempo de convivencia.- La quinta condición para un buen ambiente familiar es que tengamos suficiente tiempo para compartir con los hijos y con la pareja. Seguramente es una condición que muchas veces no depende de nosotros y que a veces resulta difícil de conseguir. Pero es necesario que exista tiempo libre para disfrutar en familia y que permita conocernos los unos a los otros, explicarnos lo que hacemos, lo que nos gusta y lo que nos preocupa, y que podamos ayudarnos y pasarlo bien juntos. Muchas veces no es necesario disponer de mucho tiempo, sino que el tiempo que tengamos sepamos utilizarlo correctamente. Algunos padres disponen de mucho tiempo para pasar con los hijos pero están con ellos mientras está la tele encendida, hacen la cena, hablan por teléfono y otras mil cosas a la vez, sin prestar demasiada atención a "estar" realmente con su hijo. Quizás es mejor para el niño que sólo dispongas de un par de horas pero que estés con él dibujando, yendo en bicicleta o explicándole un cuento. Ese es un tiempo de convivencia de calidad, porque tu atención está centrada en tu hijo y eso él lo nota y lo agradece.

Cuanto mejor se cumplan estos 5 requisitos y más atención pongamos en ellos, mejor será la educación que recibirá vuestro hijo de su entorno familiar, y gracias a ella él conseguirá:

- Recibir la información adecuada sobre aquellas actitudes y valores sociales y personales que se consideran correctos, gracias al buen ejemplo de sus padres.
- Recibir información sobre sí mismos, sobre cómo son, a través de nuestras opiniones, reacciones y juicios de valor y de la calidad del trato que les otorgamos.
- Desarrollar la confianza en sí mismo y la autoestima gracias a las manifestaciones de amor y de reconocimiento que colman sus necesidades afectivas básicas: necesidad de afecto, necesidad de aceptación y necesidad de seguridad.

Tomado de José María Lahoz García, Pedagogo (Orientador escolar y profesional), Profesor de Educación Primaria y de Psicología y Pedagogía en Secundaria. (Santamaría, Rosa, 2001).

2.2.3.4 La función del estudiante

La escuela, una de las mayores instituciones sociales de la historia, fue creada, precisamente durante la época moderna, es decir, ideada bajo el alero de una sociedad absolutamente disímil a la actual, por lo tanto, su reestructuración no sólo es necesaria, sino también urgente.

Así, llegamos al tema central de este ensayo: el alumno en el actual contexto educativo. Si estamos conscientes de que la escuela, en su totalidad debe reformarse, no podemos obviar que el tipo de alumnos que los docentes enfrentamos actualmente en clases ya no es el mismo de veinte o treinta años atrás, por lo tanto, si queremos una educación eficiente y eficaz no podemos ignorar las características del educando que enfrentamos actualmente, puesto que, de acuerdo a sus intereses y particularidades es que debemos adecuar nuestros métodos de enseñanza, de lo contrario, el aprendizaje será poco efectivo o nulo.

En consecuencia, es que se torna imprescindible el conocimiento cabal que como docentes debemos tener de los estudiantes, o sea, no podemos desconocer el rol que desempeña en el aula, pues de lo contrario, nuestra labor es inútil y aquellos, aparte de no aprehender los conocimientos que nosotros queremos otorgarles, no valoran la labor educativa como tal, pues simplemente y por razones propias de formación, se fastidian y no logran comprender el fin último de la escuela, esto es: formar personas emocional e intelectualmente capaces de desenvolverse activa y positivamente en la sociedad actual.

Está naciendo un nuevo arquetipo humano: parte de su vida la vive cómodamente en los mundo virtuales del ciberespacio; conoce bien el funcionamiento de una economía; está más interesado en tener experiencias excitantes y entretenidas que acumular cosas; es capaz de interactuar simultáneamente en mundos paralelos, y de cambiar rápidamente de personalidad para adecuarse a cualquier nueva realidad - real o simulada - que se le presente.

Es preciso que conozcamos en mayor profundidad a este nuevo estudiante (para adaptar nuestras prácticas docentes), que ha crecido bajo el amparo de nuevas tecnologías; que internalicemos la figura del alumno ya no como un ente vacío de información, sino carente de conocimiento; como un ser capaz de aportar a la clase tanto como los profesores; como

un ser humano crítico de su realidad y de entornos diferentes, como un individuo activo, hábil e inquieto.

El rol del alumno en el aula educativa actual, el porqué del comportamiento del alumno actual, para nadie es desconocido el hecho de que la relación profesor - alumno ya no es semejante a aquella que imperaba en el sistema educativo moderno, o por lo menos, no debería ser igual. Por ello, y si queremos brindar en nuestras escuelas una educación de alta calidad, debemos reconocer que el estudiante de hoy es diferente al de años atrás, y que por lo tanto, su rol en el proceso de enseñanza – aprendizaje ya no es el mismo.

La ética pretende formular reglas de conducta, implementar normas a las que se deben ajustar los actos; éstas las debe asumir el estudiante, para que le permitan obrar con prudencia.

Es el arte de ser mejores; es como una proyección de sí mismos a través de nuestras acciones, no se trata únicamente de exteriorizar lo que somos sino de interiorizar en cada uno de nosotros.

2.2.3.5 Cómo enseñar y cómo aprender

Para Posted, (2010), enseñar y aprender es una estrategia que funciona. Durante más de cuatro décadas, nuestros alumnos nos han enseñado y nosotros a ellos. Mientras luchábamos para ser mejores profesores, hemos desarrollado (y tomado prestadas) un buen número de estrategias que creemos que han sido eficaces. Hemos comprendido que aprender y enseñar son dos reactivos en la combustión de una misma llama, cada uno alimenta al otro. Así empiezan una serie de sugerencias que nos ofrecen Ronald Hoffmann y Sandra Y. McGuire, “Teaching and Learning Strategies That Work,” *Letters, Science* 325: 1203-1204, 4 September 2009. Mi traducción es libre y tiene por objeto incentivaros a leer el artículo original (un artículo publicado en *Science* es fácil de conseguir, en papel u online, en cualquier universidad española).

La relación personal mentor-aprendiz (tutor-alumno) beneficia a ambas partes y ayuda a aprender a ambos. El estudiante admira al mentor y quiere alcanzar el nivel de comprensión del mentor. El mentor ayuda al alumno a navegar por el camino hacia el conocimiento que presenta múltiples etapas aburridas y/o difíciles. El profesor debe enseñar a los estudiantes a aprender. Y los estudiantes deben enseñar al profesor a enseñar mejor.

Muchos estudiantes no se dan cuenta de que el aprendizaje progresa a través de etapas y que la memorización es solo una de ellas, una de las primeras. No basta con recordar, hay que comprender, aplicar, analizar, evaluar e incluso crear nuevo conocimiento. Los estudiantes deben ser conscientes de la existencia de estas etapas con objeto de transformarse de memorizadores a aprendices autodirigidos. Cuando se presenta a los estudiantes algunas ideas sobre la metacognición (pensar sobre su propio pensamiento) cambia sus actitudes sobre el aprendizaje y comienzan a aplicar estrategias de estudio más eficaces.

El abuso de la evaluación absoluta (gracias a exámenes, cuestionarios y trabajos de laboratorio) es pernicioso. El alumno y el profesor deben llegar a un contrato, claramente definido, cuyo objetivo es mejorar el rendimiento del alumno a la hora de lograr cierto número de competencias. Cada estudiante parte de un nivel de base diferente. Los estudiantes deben ser conscientes que sus calificaciones durante el curso solo dependen de su trabajo, de su esfuerzo y de la relación de este esfuerzo comparado con el esfuerzo de los demás alumnos. Los alumnos que más se esfuercen acabarán alcanzando un dominio de la materia que garantizará mejores calificaciones.

La enseñanza debe favorecer cuatro puntos:

La empatía; los estudiantes responden mejor cuando saben que el profesor se preocupa por ellos y por su aprendizaje, el aprendizaje activo; ya que la participación de los estudiantes facilita el aprendizaje. La interacción juicioso de grupos e individuos, el aprendizaje es una actividad solitaria, sin embargo, se puede mejorar gracias al trabajo en grupo, y la potenciación del ego; hay que animar a los estudiantes a sentir que son responsables de sus propios éxitos en el aprendizaje, hay varias estrategias que mejoran el aprendizaje de los estudiantes; tomar notas a mano, incluso si se proporcionan los apuntes de clase. Tomar notas es un compromiso activo, algo imprescindible para el aprendizaje; además, ayuda a la transferencia de información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. Si un alumno no puede asistir a una clase debería pedirle las notas a un compañero en lugar de descargarlas de internet; hablar de los apuntes de clase con otros compañeros facilita el aprendizaje, tanto para el estudiante que hace preguntas sobre las notas, como para el estudiante que se involucre en la enseñanza respondiendo dichas preguntas.

Resolver problemas propuestos, incluso cuando también se ofrecen las soluciones a posteriori. Su resolución debe requerir, en primer lugar, estudiar el libro de texto. A continuación, trabajar el problema sin mirar otros ejemplos o las soluciones en un manual de soluciones. Por último, comparar el enfoque, no solo la respuesta, con la obtenida en el libro de texto. Los instructores deben reforzar en los alumnos la idea de que la importancia del

problema es el trabajo que se pone en él y no la respuesta obtenida. Lo importante es el método, la manera de trabajar, y no el resultado final. El alumno debe desarrollar su agilidad en la resolución de problemas y un pensamiento flexible.

Aprovechar al máximo el aprendizaje en grupo, proponiendo la resolución de problemas y la realización de prácticas en grupo. El alumno debe aprender tanto a hacer las cosas por él mismo como en colaboración con otros. El profesor debe estar atento a la dinámica del grupo y tratar de evitar que los alumnos aprovechen las trampas que permite el trabajo colectivo. Los exámenes de los trabajos en grupo deben tener una componente individual en la que debe formar parte íntegra la demostración de los resultados que uno ha aprendido gracias al estudio en grupo. Provocar discusiones entre los miembros del grupo permite discernir qué papeles han tomado cada miembro del grupo en la actividad desarrollada.

Hay que reconocer que los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje, igual que tienen diferentes personalidades. Por ejemplo, hay individuos que prefieren el aprendizaje visual, otros el auditivo, el verbal, o el kinestésico. Los estudiantes deben aprender de sí mismos cuáles son sus preferencias con el fin de mejorar su proceso de aprendizaje y convertirse en estudiantes más eficientes. Los profesores también tienen que reconocer que hay diferentes maneras de aprender y deben tratar de explotar toda una variedad de estrategias de enseñanza en sus clases en la línea de toda la variedad de estilos de aprendizaje posibles de sus alumnos. Los instructores deben resistir la tentación de enseñar sólo lo que les enseñaron o solo como se lo enseñaron.

Las propuestas de Ronald Hoffman y Sandra Y. McGuire no son prescriptivas, solo han querido compartir con todos nosotros algunas de las estrategias que han improvisado y que han desarrollado a lo largo de más de 40 años enseñando y aprendiendo a enseñar enseñando. El artículo en Science incluye una extensa bibliografía sobre temas de educación, enseñanza y sobre múltiples experiencias en enseñanza de las ciencias. A los que les haya llamado la atención mi traducción libre les recomiendo encarecidamente la lectura de dicho artículo (repito, un artículo publicado en Science es fácil de conseguir en cualquier universidad española), así como el seguimiento de las referencias bibliográficas que más les interesen (la mayoría también son fáciles de conseguir).

La obra es una propuesta enmarcada en la colección Ideas Clave de la editorial Graó. Con estilo y pretensión divulgativa, los autores recorren los aspectos que a su entender resultan claves en el proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias. Este afán divulgativo, que se nota por el escaso uso de referencias bibliográficas y por la inclusión de casos y ejemplos en la presentación de los contenidos, aborda los once aspectos clave que presentamos y desgranamos a continuación:

El término competencia nace como respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional. Para ello, ponen la competencia en relación con los saberes, el sistema escolar y educativo y la necesidad de articular propuestas formativas acordes con las necesidades individuales y sociales.

Las competencias son la actuación eficiente en un contexto determinado. De manera muy básica se aportan distintas definiciones de competencia que acaban formando parte de una propuesta de definición extensa que enfatiza el carácter dinámico de la competencia a partir de la actuación competente. En esa alusión a actuación competente el contexto toma el rol clave en la competencia.

Competencia siempre implica conocimientos interrelacionados con conocimientos y actitudes. La tradicional confrontación entre competencias y conocimientos se pone en entredicho de manera crítica. Así, los autores defienden la necesidad de contar con los conocimientos y el peligro de relegarlos al espacio del pasado, asociándolos a la enseñanza tradicional. Esta apuesta por los conocimientos, totalmente compartida por nosotros, hace que la competencia sea útil, necesaria y no sólo vista como una moda de la nueva pedagogía.

Los fines de la educación en competencias son el pleno desarrollo de la persona. Esto supone evidenciar, como lo hacen los autores, que la competencia trasciende al terreno profesional y afecta a la vida plena de la persona. Por este motivo se justifica su inclusión en las etapas educativas obligatorias. Asumiendo esta premisa, cabe plantear y tienen sentido competencias de corte genérico. Asimismo se plantea la educación como un proceso que afecta a distintas personas, agencias, responsables, etc.

Las competencias escolares deben abarcar el ámbito social, interpersonal, personal y profesional; una reiteración de la aludida integralidad pero que refuerza la idea de las distintas tipologías de competencias al tiempo que manifiesta que la educación de la persona es multidimensional, para lo que la competencia tiene pleno sentido en el terreno educativo.

El aprendizaje de las competencias es siempre funcional. Su vinculación al contexto y la necesidad de la acción implica un planteamiento metodológico múltiple y variado. No obstante, sin hacer propuestas concretas en el terreno metodológico, los autores plantean el principio del aprendizaje significativo, que le da un sentido actual a la competencia.

Enseñar competencias comporta partir de situaciones y problemas reales. Se plantean diferentes criterios para enseñar competencias desde diferentes perspectivas: significatividad que deben tener los aprendizajes, complejidad del proceso de enseñanza-

aprendizaje, carácter procedimental del proceso educativo, consideración de los distintos elementos que conforman la competencia.

Las disciplinas no son suficientes para aprender competencias. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, asumir las competencias supone trascender de las disciplinas, un elemento muy enraizado en los procesos educativos, especialmente en los formales. La agrupación de disciplinas provocada por la funcionalidad de las competencias exige organizar de manera distinta el currículum tradicional.

El área común: respuesta a la enseñanza de competencias. La aplicación, la ejercitación, sin eludir la memorización, y la reflexión resultan clave para el desarrollo de competencias. Encontrar el planteamiento curricular que permita orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para cualquier planteamiento educativo. Sólo así la competencia cobra sentido en el ámbito educativo.

Los métodos para la enseñanza de las competencias deben tener un enfoque globalizador. A nuestro entender, uno de los elementos clave para el desarrollo de las competencias es escoger de manera estratégica la metodología que permita poner en juego todo lo que la competencia implica. Con este sentido, los autores identifican los principales ingredientes del método o de los métodos, relacionándolos con el resto de elementos curriculares al tiempo que con un planteamiento globalizador.

Evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones-problema. Se plantean los retos que a todo educador le suponen plantear la evaluación de competencias no como un simple planteamiento de evaluación de saberes sino como un proceso multidimensional complejo cuya clave está en identificar las situaciones-problema que permitan articular los dispositivos de evaluación.

En definitiva, una propuesta que, pretendiendo ser funcional y divulgativa, permite pensar críticamente en y sobre las competencias. Probablemente una de sus mayores virtudes es dirigirse a un amplio abanico de profesionales de la educación que, tanto dentro como fuera del sistema educativo, ven o pueden ver en las competencias su actual proceder profesional. Tal vez la poca precisión en definir a los destinatarios de la obra, que se va percibiendo a menudo que se leen los distintos capítulos o ideas clave sea, como le pasa al mismo concepto de competencia, una de las mayores virtudes de la propuesta editorial.

Quedan en el tintero más aspectos clave relacionados con las competencias, pero los autores han sabido seleccionar aquellos especialmente relevantes para organizar y promover procesos de enseñanza-aprendizaje desde la lógica de las competencias. Nos atrevemos a decir que ha llegado el momento de posicionarse prácticamente sobre las

competencias cuando ya se han sentado las bases teóricas que las sostienen. Sobre esto, la obra merece una lectura reflexiva que invitamos a realizar.

2.2.4 Cursos de formación

2.2.4.1 Definición e importancia en la capacitación docente

Este es un proceso a corto plazo, que se aplica organizadamente mediante el uso de conocimientos, actitudes y habilidades, que van siendo adquiridas y mejoradas con el análisis de las situaciones y temas educativos.

En el ámbito de cada cultura, los hombres tienden a creer en sus pautas de comportamiento son las normales porque son las practicadas por la inmensa mayoría de los individuos de su entorno y son socialmente aceptadas como válidas, hasta el punto de considerarlas como inherentes a la propia naturaleza humana. Tomado de Enciclopedia OCEANO, 1990, Tomo IV, pp. 2044-2047

El estar día a día investigando y nutriendo nuestra mente de conocimiento es fundamental para quienes estamos trabajando en el campo docente así como saber trabajar en función del resto de compañeros y del trabajo en equipo que tenemos a cargo , el cual se lo transmitirá luego al alumnado en forma transparente y reflexiva.

La educación tiene que responder a las demandas de la sociedad por ser ante todo una práctica social, en tal sentido el educador es quien transmite realidades o ideales de esa sociedad.

Ejemplo: Si el maestro inculca valores cívicos en sus alumnos, éstos aprenderán a amar su patria, y a respetar y a defender la democracia, etc.

El maestro representa la generación adulta, y de su conducta depende fundamentalmente la forma en que se desarrolla la sucesión de generaciones en sus aspectos pedagógico y psicológico.

Ejemplo: Si el maestro trata al alumno con respeto y justicia, él aprenderá y sabrá poner en práctica esta enseñanza.

El maestro es el representante de ciencia que enseña, y con ello se convierte en guía de sus alumnos en el mundo de la ciencia, el arte y la cultura. Ejemplo: Para dar una clase debe tener dominio del contenido así como de los principios y procedimientos metodológicos que

va a aplicar durante el proceso docente educativo. (UTPL, Las Relaciones Humanas y la Educación, 1995)

2.2.4.2 Ventajas e inconvenientes

Actualmente estamos en un proceso de cambio educativo hacia la excelencia el mismo que nos pone a prueba y nos obliga a mejorar y a superarnos día a día, con el fin de poder subir un poquito más nuestro nivel educativo y poder crecer profesionalmente en el campo tan avanzado como es la Educación, para ello vamos a conocer algunas ventajas y desventajas del mismo.

Ventajas:

El gobierno nacional está empeñado en capacitar y formar a los docentes través de cursos continuos, estos cambios curriculares en planes académicos generales, dan paso a la actualización de conocimientos para el docente, y el mejoramiento de su aptitud y actitud digna de un educador, llevándolos a estar a la par en el manejo de las Tics y en el desenvolvimiento adecuado dentro del aula y manejo total del tema a tratarse

Desventajas:

Agendas apretadas, los costos elevados de cursos, el tiempo de trabajo no favorable en la realización de cursos y los temas de contenidos no son de suma importancia

2.2.4.3 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos

Este debe ser un aprendizaje que se fije exactamente en mejorar las condiciones de enseñanza de los docentes, la misma que se centrará en una ampliación general de conocimientos hasta llegar a las partes más específicas de un tema, claro está que esto debe darse con el manejo y conocimiento de las TICs, un buen lenguaje y desenvolvimiento en el aula y además expresar confianza en sí mismo para poder captar la atención y el interés de los estudiantes, más allá de todo esto debe ser un trabajo continuo y dirigido por un buen camino. Primero debemos saber a quién vamos a dirigir el curso, con qué recursos y materiales contamos lo cual garantizará o no el éxito del mismo.

Para ello debemos considerar que tipo de material educativo vamos a utilizar, y así mismo que programas o cursos tecnológicos necesitan los docentes para ir a la par con el desenvolvimiento evolutivo de la educación.

Algo muy importante es la planificación del curso, las horas, los tiempos, y el acceso fácil al mismo.

Es muy importante entender que debemos estar en continuo proceso de capacitación, debido a los continuos cambios sociales que existen en el mundo educativo, los mismos que tienen que ver mucho con la modificación de procesos políticos, económicos y tecnológicos.

Importancia en la formación del profesional de la docencia.- La noción tradicional de educación y la de cambio se oponen casi radicalmente. Educar es lo mismo que formar, dirigir o adoctrinar, como cualquier diccionario de sinónimos nos indica. Y no se puede formar sin un modelo predeterminado, dirigir si no se conoce previamente el camino a seguir y adoctrinar sin una doctrina a mano. De ahí que durante siglos la educación ha consistido fundamentalmente en transmitir a las generaciones de relevo modelos de conducta garantizados, caminos mil veces recorridos por las generaciones anteriores y doctrinas avaladas por la experiencia. Tomado de Romero Peñas, José. Sociología para educadores, pp. 122.

Por ello es que surge la importancia de resaltar que la formación del docente es una destreza que debe contener un carácter imperativo y dinámico.

CAPITULO III: METODOLOGÍA

METODOLOGÍA

3.1 Contexto

Para realizar este estudio se encuestó a 40 docentes de Bachillerato de la Unidad Educativa Fiscomisional Manuel Cabrera Lozano, sección diurna, en el mes de enero de 2013. El formato de la encuesta fue elaborado por la Coordinación del posgrado de Gerencia y Liderazgo Educativo. El objetivo de la encuesta es conocer las necesidades de formación de los docentes de bachillerato de instituciones educativas del Ecuador.

La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano está dirigida actualmente por el Lic. Rolando Elizalde, y cuenta con alrededor de 800 estudiantes, y 40 docentes de planta para el nivel de bachillerato unificado.

Es por ello que se ha convertido en una Unidad Educativa que infunde valores a sus alumnos desde los primeros días que ingresan a ella, con lo cual se realiza un compromiso de respeto, aceptación y búsqueda de logros y metas académicas.

Datos institucionales

Tabla Nro. 1: Tipo de institución

Opciones	f	%
Fiscal	0	0
Particular	0	0
Fiscomisional	40	100
Municipal	0	0
No contesta	0	0
Total	40	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.

Autor: Calle, J (2013).

De acuerdo a los datos expuestos en la tabla Nro. 1 observamos que la investigación se la realizó en una institución de tipo fiscal. Con el apoyo del Ministerio de Educación se está alcanzando logros y retos antes establecidos.

Tabla Nro. 2: Tipo de bachillerato que ofrece

Opciones	f	%
Bachillerato en Ciencias	40	100
Bachillerato Técnico	40	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.

Autor: Calle, J (2013).

La tabla Nro. 2 indica en detalle que la institución educativa investigada está ofreciendo en la actualidad el bachillerato en ciencias y bachillerato técnico, puesto que de acuerdo a las nuevas reformas en el sistema educativo las instituciones pueden ofrecer bachillerato en estas instancias.

3.2 Participantes

Para realizar este estudio se encuestó a 40 docentes de Bachillerato de la Unidad Educativa Fiscomisional Manuel Cabrera Lozano, sección diurna, en el mes de enero de 2013. El formato de la encuesta fue elaborado por la Coordinación del posgrado de Gerencia y Liderazgo Educativo. El objetivo de la encuesta es conocer las necesidades de formación de los docentes de bachillerato de instituciones educativas del Ecuador.

3.2.1 Información general del investigado

Tabla Nro. 3: Género

Opciones	F	%
Masculino	21	52,5
Femenino	15	37,5
No contesta	4	10
TOTAL	40	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.

Autor: Calle, J (2013)

Cabe señalar antes de presentar los principales datos, que algunas de las preguntas no fueron respondidas por los docentes. Con esta aclaración, los resultados fueron los siguientes: el 52.5% de los encuestados corresponde a hombres y el 37.5% mujeres (4 personas no respondieron a esta pregunta), de los cuales el 52.5% es de estado civil casado y el 22.5% soltero. Los docentes en su mayoría se encuentran en el rango de edad de 41 a

50 años con el 32.5%, le sigue los que tienen entre 31 y 40 años con el 15%, y por último están los que tienen entre 51 y 60 años con el 10%. En el cuadro 1, se observa la relación entre edad y género de los encuestados.

Tabla Nro. 4: Estado civil

Opciones	F	%
Soltero	5	12,5
Casado	32	80
Viudo	1	2,5
Divorciado	1	2,5
No contestaron	1	2,5
TOTAL	40	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.

Autor: Calle, J (2013)

Lo que respecta al estado civil de los docentes que trabajan en la institución se puede observar en la tabla Nro. 9 que 5 docentes que corresponde al 12,5% son solteros, 32 que corresponde al 80% son casados, 1 que corresponde al 2,5% es viudo, 1 que corresponde al 2,5% es divorciado y únicamente 1 docente equivalente al 2,5% no responde.

Tabla Nro. 5: Edad

Opciones	F	%
20 – 30	0	0
31 – 40	3	7,5
41 – 50	10	25
51 – 60	5	12,5
61 – 70	2	5
Más de 71 años	0	0
No contesta	20	50
TOTAL	40	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.

Autor: Calle, J (2013)

El dato relevante en la tabla Nro. 10 Nos indica que 20 de los 40 docentes encuestados equivale al 50% no contestaron, mientras que un 25% están en la edad de entre 41-50 años, en estas edades se encuentran los docentes que han tenido sus primeros años de experiencia y conocen el funcionamiento del sistema educativo por lo tanto disponen de ciertas habilidades y estrategias, las mismas que sirven de base para definir que paradigma

seguir en el desarrollo de su práctica educativa. Mientras que en un 13% la edad comprendida es de 51-60 años demostrando que tienen la experiencia necesaria para tratar las diferentes situaciones educativas que se le presentan a nivel de bachillerato.

Tabla Nro. 6: Cargo que desempeña

Opciones	F	%
Docente	39	97,5
Técnico docente	0	0
Docente con funciones administrativas	0	0
No contesta	1	2,5
TOTAL	40	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.

Autor: Calle, J (2013)

En lo referente al cargo de la población investigada se observa que 39 encuestados equivalen al 97,5% que ejercen docencia, y 1 que equivale al 2,5% no responde. En definitiva el mayor porcentaje de personas que laboran en esta institución tienen únicamente la función de docentes, esto es favorable para la institución, ya que pueden dedicar todo el tiempo al cargo asignado.

Tabla Nro. 7: Tiempo de dedicación

	F	%
Tiempo Completo	40	100
Medio Tiempo	0	0
Por horas	0	0
No contesta	0	0
TOTAL	40	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.

Autor: Calle, J (2013)

De acuerdo al tiempo que dedican los docentes a la Institución en la que laboran corresponden un 100% a tiempo completo, por lo que esto conlleva a que los docentes se autoeduquen diariamente con el fin de mejorar sus conocimientos que impartirán a sus alumnos.

Tabla Nro. 8: Señale el nivel más alto de formación académica que posee

Nivel de instrucción	Titulación de pregrado					Total
	Licenciado en educación (diferentes especialidades)	Doctor en educación	Psicólogo educativo	Otros*	No responde	
Nivel técnico o tecnológico superior	1	1	0	0	1	3
Lic., Ing., Eco., Arq., etc. (3er nivel)	26	0	1	2	3	32
Especialista (4to nivel)	0	2	0	0	1	3
Maestría (4to nivel)	0	2	0	0	0	2
	27	5	1	2	5	40

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano. **Autor:** Calle, J (2013)

Licenciado en C.S.P.E y Trabajadora social

Por otro lado, existen también otros profesionales que trabajan en la Institución, de manera específica: dos ingenieros, dos abogados, un contador y una secretaria ejecutiva, los cuales de manera conjunta representan el 15% del total de encuestados.

Cursos y Capacitaciones

El potenciamiento de las cualificaciones de los docentes, es uno de los factores que favorecen al incremento de la calidad de la enseñanza en los planteles educativos. Es por eso que es necesario indagar sobre las necesidades de formación que presentan los encuestados. Algunos resultados se muestran a continuación.

Primeramente cabe señalar que la mayor parte de los docentes, el 82.5% para ser más exactos, señalan que las materias impartidas guardan relación con su formación, y que las necesidades de capacitación están orientadas hacia temas de actualización y planificación curricular. Por otro lado, apenas el 7.5% de los encuestados tiene un título de cuarto nivel relacionado con el ámbito educativo, lo que señala la necesidad urgente de potenciamiento del personal docente de esta institución educativa.

Entre los resultados importantes de la encuesta, se evidencia que el 77.5% de los docentes muestran interés en un programa de titulación de cuarto grado, principalmente al nivel de Maestría (93% de los interesados), en los temas que se enumeran a continuación:

Administración Educativa, Consejería familiar, Desarrollo Comunitario, Docencia, Educación, Educación administrativa, Educación Media, Enseñanza de Idiomas, Gestión Educativa, Investigación, Investigación Educativa, Matemáticas, Pedagogía y evaluación, Pedagogía-Teorías del aprendizaje, Sociales.

En lo que se refiere a la capacitación previa, se observa que el 37.5% de los docentes ha asistido al menos a un curso de capacitación, en los últimos 6 meses (promedio). El promedio de duración de estos cursos es de aproximadamente 91 horas y los temas de dichas capacitaciones son los siguientes:

Actualización curricular, Compras públicas, Computación básica en Word, Excel y PowerPoint, Didáctica de las Ciencias Naturales, Didáctica de matemáticas, Didáctica y Pedagogía, Introducción a las TICs, Introducción al nuevo bachillerato general unificado, Lectura comprensiva, Manejo de UBUNTU, Pasaporte tributario, Pedagogía, Técnicas de Aprendizaje del Idioma inglés.

Además se evidencia la escasa gestión de las unidades educativas en la formación de sus docentes, de los cursos seguidos por los docentes, el 87% de los mismos fueron implementados o impartidos por instituciones públicas, principalmente del Ministerio de Educación y Cultura. Un dato a destacar es que a pesar de la escasa asistencia a cursos de capacitación, existe un pequeño número de docente (10%) ha impartido cursos en la misma institución en temas como: Desarrollo personal, Lectura crítica y Microsoft Excel.

Al referirse al interés en el programa de formación en sí, la mayoría de encuestados señalan la importancia de la capacitación en temas educativos (77.5%), considerando a la modalidad de estudios semipresencial, en los fines de semana (60%), como la forma más adecuada, según la tabla 3.

Tabla Nro. 9: Nivel de formación académica

Opciones	F	%
Bachillerato	0	0
Nivel técnico o tecnológico superior	1	2,5
Lic. Ing., Arq. etc (3er. Nivel)	30	75

Especialista (4to. Nivel)	3	7,5
Maestría (4to. Nivel)	1	2,5
PhD (4to. Nivel)	0	0
Otros	0	0
No contestaron	5	12,5
TOTAL	40	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.
Autor: Calle, J (2013)

Las personas que imparten el conocimiento a los estudiantes de bachillerato nos supieron manifestar que un 75% tienen un nivel de formación de tercer nivel, un 13% no contestaron, un 7% especialista de cuarto nivel, 3% maestría de cuarto nivel y un 2% nivel técnico o tecnológico. Lo que significa que la mayoría de docentes que laboran en Instituciones fiscales cuentan con un título de tercer nivel, por lo cual proponemos que deben seguir maestrías para actualizar sus conocimientos y así a su vez mejorar los conocimientos de sus alumnos.

3.3. Recursos

Entre los recursos que se utilizaron los siguientes:

3.3.1 Talento Humano

El Talento Humano fue indispensable para realizar el trabajo de investigación ya que se pidió la colaboración a los docentes para poder obtener la información que se requería en las encuestas, así como a las autoridades del establecimiento educativo, estudiante investigador, Directora de tesis, Tutor del programa de graduación.

3.3.2 Materiales

- Formato de encuestas elaboradas por la UTPPL para poder cumplir con el trabajo realizado.
- Material de oficina
- Libros
- Computadora
- Impresora
- Servicio de copiado y anillado

3.3.3 Económicos

En cuanto a recursos económicos no se ha escatimado en ellos para poder cumplir con la tarea de conocer cómo se encuentran los docentes de la Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano en cuanto a preparación académica se refiere, estos gastos han sido financiados por el investigador.

3.4 Diseño y métodos de investigación

3.4.1 Diseño de la investigación

Este trabajo de investigación es de acción, ya que se realizaron esfuerzos muy aparte de conseguir no solamente información sino de convencimiento a los encuestados, con el afán de poder generar este proyecto de suma importancia.

- Este estudio es el proceso investigativo directo con la aplicación de las encuestas desarrolladas por la UTPL.
- Hubo cambios por parte del Ministerio de Educación, y la Universidad Técnica Particular de Loja optó por realizar este trabajo a través de sus maestrantes, indicando que institución nos iban a delegar, la misma que se confirmaría por cada uno de los alumnos de la Maestría de Gerencia y Liderazgo Educativo.
- Este trabajo es descriptivo, puesto que se hará una revisión profunda de los datos recolectados y que son producto de la aplicación de las encuestas.
- Se desarrolló el proceso en la presente investigación, como parte del diseño metodológico, basado en términos cuantitativos (datos numéricos) que se tabularon y presentaron en tablas estadísticas, los mismos que ameritan utilizar métodos de orden cualitativo, ya que se busca determinar, conocer, interpretar y explicar criterios de los entes investigados en este trabajo.

3.4.2 Métodos de investigación

Los métodos que se aplicaron fueron:

- Método analítico-sintético, fue de mucha importancia para la estructuración del marco teórico.
- Método Inductivo, sirve para la obtención de soluciones generales a partir de datos específicos.
- Método Deductivo, sirve para deducir y formular enunciados partiendo de sucesos y causas universales.
- Método estadístico, sirve para el procedimiento de la tabulación de la información a partir de datos numéricos.

3.5 Técnicas e instrumentos de investigación

3.5.1 Técnicas de investigación

Se aplicaron en el trabajo investigativo las siguientes técnicas:

Elaboración de encuestas, entrevistas, revisión bibliográfica, tablas estadísticas, etc.

3.5.2 Instrumentos de investigación

Las encuestas realizadas por la UTPL constan de preguntas concretas y establecidas de acuerdo al tema de estudio de tal manera que los docentes pudieron responder con facilidad la información solicitada, para lo cual se aplicó el siguiente cuestionario.

3.6 Procedimiento

El trabajo de investigación realizado es de carácter descriptivo, explicativo, y de un análisis crítico único, ya que diagnostica cada una de las necesidades formativas de los docentes del bachillerato.

Se empezó por encontrar una Institución Educativa dispuesta a colaborar con los alumnos encargados del trabajo de tesis de la Maestría de Gerencia y Liderazgo Educativo, la cual

debía ser reservada con un oficio dirigido al Rector de dicha institución educativa y presentada luego a la Dirección encargada de la Maestría, los mismos fueron asignados a cada uno de los estudiantes a nivel nacional y a cada una de sus zonas en donde estaban matriculados.

Al principio hubo un poco de resistencia por parte de algunos docentes ya que pensaban que era un trabajo que los perjudicaría en su diario quehacer, pero charlando y explicando la situación de esta investigación accedieron a colaborar de la mejor manera.

El estudio de la información científica en libros, páginas web que tiene relación con el tema de investigación se establece como otra parte esencial, esto ayudo al diseño estructural del marco teórico.

Para finalizar el trabajo se llevó a cabo la organización y estructura del mismo para su revisión respectivamente por parte de la Directora de Tesis.

CAPITULO IV: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1 Necesidades formativas

Tabla Nro. 10: La titulación tiene relación con: Ámbito educativo

Opciones	F	%
Licenciado en educación (diferentes menciones)	24	60
Doctor en educación	6	15
Psicólogo educativo	1	2,5
Otras	1	2,5
No contesta	8	20
TOTAL	40	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.

Autor: Calle, J (2013).

En la tabla Nro. 15 Se puede observar que Con respecto a La titulación en pregrado un 60% tiene relación con Licenciado en educación; un 15% en Doctorado en educación, y con mínimos porcentajes en Psicología educativa; por lo que concluimos que los docentes que pertenecen a las diferentes instituciones educativas tienen un título en licenciado en educación por lo que no presentan el interés adecuado para seguir instruyéndose o preparándose.

Tabla Nro. 11: La titulación de posgrado tiene relación con:

Opciones	F	%
El ámbito educativo	10	25
Otros ámbitos	1	2,5
No contesta	29	72,5
TOTAL	40	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.

Autor: Calle, J (2013).

De acuerdo a los encuestados la mayoría no posee una maestría en cuarto en nivel, mientras que una minoría tiene titulación de postgrado en cuarto nivel de los cuales manifestaron que pertenecen al ámbito educativo.

Tabla Nro. 12: Les resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener un título de cuarto nivel

Opciones	F	%
Si	18	45
No	11	27,5
No contesta	11	27,5
Total	40	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.
Autor: Calle, J (2013).

Un gran conjunto de docentes representando un 45% si le gustaría seguir una maestría de cuarto nivel, mientras que un bajo porcentaje no está interesado; perjudicándose ellos mismos y por ende a los estudiantes en el mejoramiento de sus conocimientos.

Tabla Nro. 13: En que le gustaría capacitarse

Opciones	F	%
Maestría	15	37,5
PhD	2	5
No contesta	23	57.5
TOTAL	18	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.
Autor: Calle, J (2013).

La tabla Nro.20 muestra la información referente a 15 de los docentes que trabajan en la institución investigada correspondiente al 37,5% les gustaría tener una titulación de cuarto nivel o maestría y 2 docentes que equivale al 5% les gustaría continuar con su formación y tener un título de PhD, esta información se relaciona con el nivel de formación académica que poseen los docentes demostrada en la tabla Nro. 15 pudiendo determinar que los docentes de la institución investigada tienen deseos de seguir preparándose, para de esa manera poder brindar una educación de calidad, pero un 57,5% que equivale a 23 docentes no respondieron lo que indica que no les interesa esta opción.

Tabla Nro. 14: Maestría en la que desean formarse

FORMACIÓN		F	%
ÁMBITO EDUCATIVO	Planificación Educativa	10	25
	Administración educativa	2	5
	Administración y gestión	10	25
	Informática	4	10
OTRO ÁMBITO	Tendencias de la educación ecuatoriana	2	5
NO CONTESTA		12	30
TOTAL		40	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.

Autor: Calle, J (2013).

En la tabla Nro. 21 se evidencia que los docentes encuestados centran el interés de tener una maestría en Planificación educativa y Administración y Gestión con un 25% a favor de estas, seguido en un porcentaje menor en administración educativa en informática solo un 10% de los docentes les interesaría seguir una maestría en otro ámbito, específicamente relacionada a las tendencias de la educación ecuatoriana. Es evidente comprender que la mayor parte de los intereses se centran en maestrías en el ámbito educativo.

Tabla Nro. 15: PHD en la que desean formarse

FORMACIÓN		f	%
ÁMBITO EDUCATIVO		0	0
OTRO ÁMBITO	Psicología del aprendizaje	11	27,5
NO CONTESTA		29	72,5
TOTAL		40	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.

Autor: Calle, J (2013).

La tabla Nro. 22 detalla que los docentes que ya poseen una maestría les gustaría formarse a nivel de PhD en psicología del aprendizaje en un porcentaje del 6% puesto que únicamente 4 docentes poseen título de cuarto nivel información que se defiende en la tabla Nro. 15 de alguna manera esto sería un beneficio institucional puesto que estos profesionales de emprender en su formación en PHD a futuro brindarían sus conocimientos al estudiantado de la institución.

Tabla Nro. 16: Para usted es importante seguir capacitándose en temas educativos.

Opciones	F	%
Si	4	10
No	29	72,5

No contesta	7	17,5
TOTAL	40	100

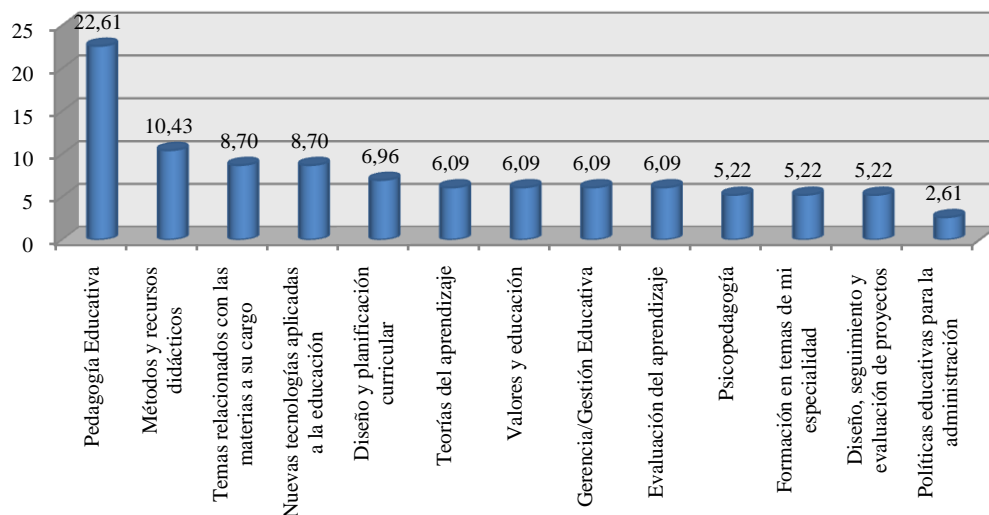
Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.
Autor: Calle, J (2013).

La tabla Nro.23 indica que solo 4 docentes de 40 encuestados se interesan por seguir capacitándose lo que corresponde a un 10%, mientras que 29 dicen que no les interesa, lo cual hace un 72,5% que da a pensar que ya no existe una inclinación por mejorar su nivel académico.

Tabla Nro. 17: Cómo le gustaría recibir la capacitación

Modalidad de estudio	Frecuencia	Porcentaje
Presencial	6	15,0
Semipresencial	18	45,0
A distancia	11	27,5
Virtual/ por internet	4	10,0
No responde	1	2,5
Total	40	100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.
Autor: Calle, J (2013).



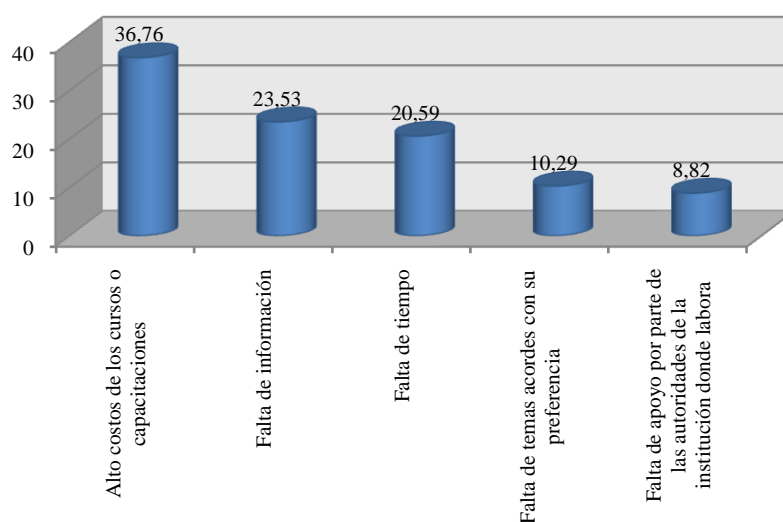
Gráfica 1. Nivel de preferencia (%) de temáticas de programa

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.
Autor: Calle, J (2013).

Aparte de los temas planteados, con el fin de complementar la capacitación, los docentes sugieren los siguientes temas:

- ✓ Cine y arte
- ✓ Clasificación Didáctica
- ✓ Educación, NIIF
- ✓ Especialidad
- ✓ Evaluación Educativa
- ✓ Formación en temas de especialidad y diseño de proyectos
- ✓ Legislación y administración educativa
- ✓ Manejo de grupos y técnicas para manejo de clase dinámica
- ✓ No responde
- ✓ Nuevas tecnológicas de la información y manejo de servidores de internet
- ✓ Planificación didáctica por especialidades y Evaluación de destrezas

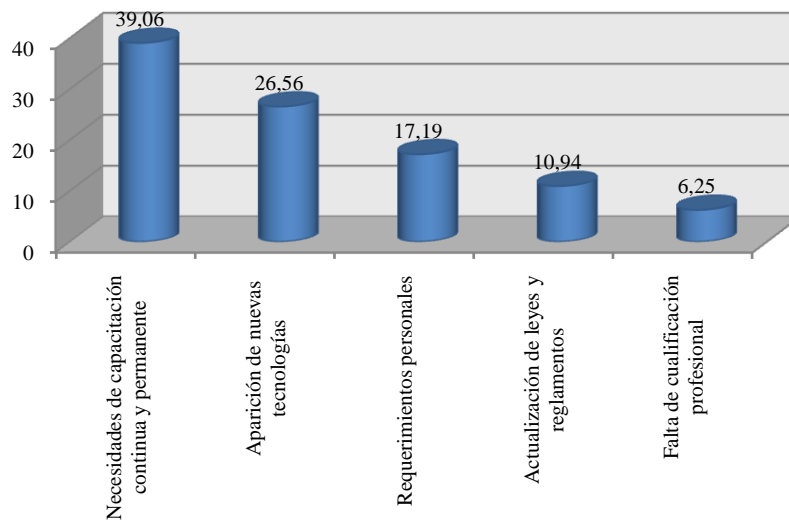
En muchos de los casos, los docentes no se involucran en procesos de capacitación debido a un sinnúmero de circunstancias ajenas a su voluntad, en este sentido, la encuesta revela que los altos costos de los cursos y la falta de información sobre los mismos, son los mayores obstáculos que impiden a los docentes seguir este tipo de capacitaciones (gráfica 2). Además señalan a la falta de cupos como otro de los mayores obstáculos.



Gráfica 2. Participación (%) de los obstáculos para la capacitación

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.
Autor: Calle, J (2013).

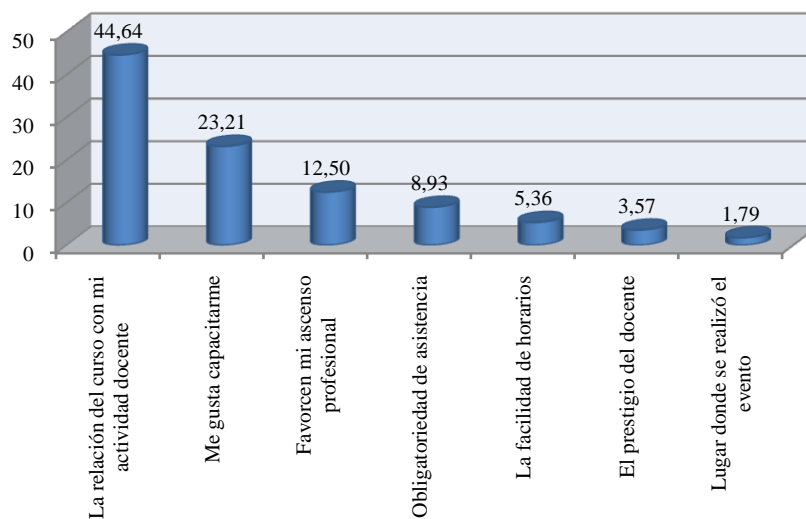
A pesar de los problemas antes mencionados, los docentes consideran necesarios los cursos y capacitaciones principalmente por las siguientes razones: Necesidades de capacitación continua y permanente y aparición de nuevas tecnologías, como lo indica la gráfica 3.



Gráfica 3. Participación (%) de los motivos para la impartición de cursos

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.
Autor: Calle, J (2013).

Por otro lado, entre las razones por las cuales los docentes asistirían a cursos y capacitaciones, destacan el tema de la relación del tema del curso con la actividad docente y la predisposición para este tipo de capacitaciones (gráfica 4)



Gráfica 4. Participación (%) de los motivos para la asistencia a las capacitaciones

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.
Autor: Calle, J (2013).

Finalmente en lo que respecta a los aspectos a desarrollarse en las capacitaciones, los encuestados indican que los más relevantes son una combinación de aspectos teóricos y prácticos (70% de los que respondieron), sólo teóricos (3.33%) y sólo prácticos (26.67%).

Respecto de la Institución Educativa

Antes de iniciar con la exposición de los resultados de esta parte de la encuesta, cabe señalar que existe desconocimiento respecto a la modalidad de bachillerato que funciona en la institución educativa, esto debido a que algunos docentes señalaron que el bachillerato existente es el de Ciencias (30%), y otros que funciona tanto el Bachillerato en Ciencias como el Técnico (17.5%), incluso una persona indicó que también funciona el Bachillerato Unificado. En el Bachillerato Técnico, señalaron que las modalidades que funcionan son: Contabilidad, Administración de Sistemas y Aplicaciones Informáticas.

Corroborando algunos resultados señalados anteriormente, una significativa parte de los docentes (48.65% de los que respondieron esta pregunta) indicaron que la institución educativa no ha propiciado cursos en los últimos dos años y que en la actualidad tampoco ofrecen algún tipo de curso (64.10% de los que respondieron esta pregunta). En esta misma línea, se evidencia que los directivos de la institución no promueven activamente la participación de los docentes en cursos de capacitación permanente. Los pocos cursos impartidos, según los encuestados, se realizan en función de: las áreas del conocimiento (48.84%), necesidades de actualización curricular (20.93%), asignaturas impartidas (11.63%), reforma curricular (6.98%), planificación y programación curricular (6.98%) y leyes y reglamentos (4.64%).

Práctica pedagógica

En lo que respecta a la práctica pedagógica, la mayoría de las actividades planteadas reciben altas calificaciones por parte de los docentes encuestados, específicamente en la categorías: Muy bueno y Excelente, a excepción de las resaltadas con color celeste en el cuadro 1, que son prácticas que presentan las calificaciones más bajas y que deben ser potenciadas con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en la institución analizada.

Cuadro1. Calificación de prácticas docentes

Prácticas Pedagógicas	Calificación					Total ¹
	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente	
Analiza los elementos del currículo propuesto por el bachillerato.	2	4	16	12	5	39

¹ En algunos casos la suma total no es 40, porque algunos docentes no calificaron ciertas actividades.

Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar, etc.)		6	7	26	1	40
Conoce el proceso de la carrera de docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes).	2	7	11	7	12	39
Analiza los factores que condicionan la calidad de enseñanza en el bachillerato.	2	3	13	11	10	39
Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo).	2	4	8	18	8	40
Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/los directivos de la institución educativa.	3	2	6	24	5	40
Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa.	2	3	22	8	5	40
Describe las funciones y cualidades del tutor.		3	18	14	5	40
Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula.		6	16	13	5	40
Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal.		2	16	14	6	38
Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente.		3	13	13	11	40
Desarrollo estrategias para la motivación de los alumnos.		4	10	17	9	40
Conoce aspectos relacionados con		3	17	18	2	40

la psicología del estudiante.						
Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes).	4	4	22	8	2	40
Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo).	4	2	15	13	6	40
Mi formación en TICs me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes.	2	5	13	10	9	39
Percibe con facilidad los problemas de los estudiantes.		6	7	16	11	40
La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país.	1	5	13	16	5	40
Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos.	2	4	18	12	4	40
Mi expresión oral y escrita es la adecuada para que los estudiantes comprendan la materia impartida.		4	8	16	12	40
Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlos/los y ayudarles en su solución.		2	9	18	9	38
La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis alumnos.	1	2	9	15	13	40
Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes.		2	8	18	12	40

El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa.		2	4	23	11	40
Como docente evalué las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi asignatura.		2	7	16	15	40
Prácticas Pedagógicas	Calificación					
	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente	Total
Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico-motora, trastornos de desarrollo).		3	11	21	5	40
Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva.	1	7	9	19	4	40
Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula).		4	1	25	10	40
Considera que los estudiantes son artífices de su propio conocimiento.		2	5	16	16	39
Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula.		2	4	24	10	40
Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos.	2	2	3	19	13	39
Utiliza adecuadamente medios		1	11	13	14	39

visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos).						
Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas.	1	1	12	15	10	39
Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario, etc.).	1	2	14	16	6	39
Analiza la estructura organizativa institucional (Departamentos, Áreas, Gestión administrativa).	2	3	11	17	7	40
Diseña planes de mejora de la propia práctica docente.	2	1	11	20	5	39
Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres.	3	1	5	26	5	40
Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor).	1	4	5	24	6	40
Utiliza adecuadamente la técnica expositiva	1	2	4	22	10	39
Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura.		3	7	17	13	40
Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos del aprendizaje.			4	21	15	40
El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente.			13	9	18	40
Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes.		2	8	10	20	40

Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación.		2	3	17	18	40
---	--	---	---	----	----	----

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.
Autor: Calle, J (2013).

CONCLUSIONES

Luego de haber realizado este trabajo y culminado con el análisis y la respectiva discusión de los resultados se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- Las necesidades de formación que exigen los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano, se centran en el mejoramiento de su pedagogía y en el conocimiento y manejo de las TICs.
- En La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano fue donde se llevó a cabo el trabajo de investigación, y se da una propuesta de un curso de formación para los docentes de bachillerato, utilizando métodos y recursos básicos que mejorarán la adquisición de conocimientos específicos que mejorarán su práctica docente.
- Los docentes desean seguir cursos en modalidad presencial, pero siempre y cuando sean los fines de semana a través de profesores o capacitadores guías.
- Los docentes de bachillerato aseguran que las capacitaciones deben ser manejadas de manera continua y accesible para todos.
- Los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano mantienen el interés en seguir cursos de formación que tengan relación directa con la actividad docente puesto que la capacitación les da la oportunidad de reforzar sus conocimientos.

RECOMENDACIONES

Como recomendaciones se puede nombrar las siguientes:

- Las autoridades están preocupadas por el desenvolvimiento y desempeño tanto de alumnos como de los docentes que laboran en su institución, ya que esperan estar a la par con lo que exige ahora el gobierno que es la calidad en la educación y están de acuerdo en mejorar de cualquier formas el rendimiento de sus docentes, a través de los cursos que a ellos se les ofrezca en bien de su crecimiento profesional.
- Esta alternativa debe progresar de manera oportuna al rendimiento educativo de la institución, a través de lineamientos y exigencias del desarrollo educativo mundial.
- Debe existir por parte de las autoridades todas las facilidades para que los docentes se sigan preparando en bien del desarrollo académico de los alumnos y el de ellos propiamente.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, Catalina (edit.) (1997). La informática desde la perspectiva de los educadores. Madrid: UNED
- Ander-Egg, E. (1985). Qué es el Trabajo Social. Buenos Aires: Humanitas.
- AREA, M.; CORREA, A.D. (1992). "La investigación sobre el conocimiento y actitudes del profesorado hacia los medios. Una aproximación al uso de medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza". *Qurrriculum*, 4, 79-100"
- AREA, M; YÁÑEZ, J. El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital. **Ricardo Fernández**
- Area, M. y Yanes, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros educativos. La fase de contacto inicial. *Qurrriculum*, 1: 5-78.
- Aubrey, C. (ed.) (1990). Consultancy in the United Kingdom. Londres: The Falmer Press.
- BARTOLOMÉ, Antonio, GRANÉ, Mariona, RUBIO, Ana (2002). La segunda barrera: el desarrollo del profesorado en el uso de las TIC. Http
- BAUTISTA, Antonio (1995). "Entre la cultura y la alfabetización tecnológica". *Revista Pixel-Bit*, 2, pp. 89-101"
- BAUTISTA, Antonio (2000). "Tres temas tecnológicos para la formación del profesorado" *Revista de Educación*, 322"
- BELISTE, C; LINARD, M. (1996). "Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC?". *Educación Permanente*, 127"
- BELTRAN, M.; SANCHO, J. (1985). "Los componentes metodológicos y psicopedagógicos de la formación en Informática Educativa". *Informática y Escuela*. Madrid: Fundesco.
- Bell, L. (1991). Approaches to the Profesional Development of Teachers. En Bell, L. y Day, C. (comp.), *Managing the Profesional Development of Teachers*. Milton Keynes: Open University Press. Págs. 3-22.
- BLAZQUEZ, F. (1994). "Propósitos formativos de las NNTT de la inform. y la comunic. para la educación". En BLAZQUEZ, F., CABERO, J., LOSCERTALES, F.: En memoria de José Manuel López-Arenas. *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación*, pp. 257-268" Sevilla: Alfar
- BORDAS, Imma, DE LA TORRE, Saturnino, FORNER, A. (1986). Diseño de un plan para introducir la informática en la formación del profesorado de E.G.B. Barcelona: I.C.E.-Universitat de Barcelona.
- development. *Principles practiques*. Londres: Scott, Foresman and Co.

- Burton, J. K. y Merrill, P. F. (1977). Needs assessment: Goals, needs and priorities. En Briggs, L. (ed.): Instruccionaldesign. Educ. Tech. Public., págs. 21-45.
- CABERO, J.; DUARTE, A.; BARROSO, J. (1999)."La formación y el perfeccionamiento del profesorado en nuevas tecnologías: retos hacia el futuro". En FERRÉS, Joan y MARQUÈS, Pere (Coord.)(1996-..). Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías. Pp. 36/21-36/32" Barcelona: Praxis.
- CABERO, J.; LOSCERTALES, F. (1998). ¿Cómo nos ven los demás?. La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- CABERO, J; DUARTE, Ana; BARROSO, Julio. La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales informáticos y nuevas tecnologías en contextos educativos. **Ricardo Fernández**
- CASTAÑO, C. (1994). Análisis y evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza. Bilbao: Universidad País Vasco.
- CASTAÑO, Carlos. Las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza. **QuadernsDigitals**
- CEBRIÁN, M. (1997). Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. **Pere Marquès**
- CEBRIÁN, M. Los multimedia y mejora del prácticum en la formación inicial de los profesores. **BibliotecaV-UB**
- Coronel, J. M. et al. (1994). Para comprender las organizaciones educativas. Sevilla: Repiso.
- Coronel, J. M. (1996). Investigación sobre liderazgo y procesos de cambio en centros educativos. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- DEL MORAL, Esther (2000)."Soportes hipermedia aplicados a la autoformación del profesorado en nuevas tecnologías ".Pixel Bit. Revista de medios y Educación, 15"
- DEL MORAL, Esther. Timón: Una aplicación orientada a la formación del profesorado en el uso y explotación didáctica de la red internet y sus recursos. **QuadernsDigitals**
- DEL POZO, Pilar (1993). Formación de formadores. Salamanca: Eudema
- De Ketele, J. M. y Roegiers, X. (1995). Metodología para la recogida de información. Madrid: La mura
- De Ketele, J. M. y Roegiers, X. (1995). Metodología para la recogida de información. Madrid: La mura
- FEIXAS, Mònica, MARQUÈS, Pere, TOMAS, Marina. Funciones y competencias básicas del profesorado universitario.
- FERNÁNDEZ HERMANA, Luís A. El medio escénico al aula. Pixel

- FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. (1996). Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación en la formación inicial del profesorado. **Ricardo Fernández**
- FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. (1997). La formación inicial y permanente del profesorado en la era de la información y las comunicaciones: nuevas demandas, nuevos retos. **Ricardo Fernández**
- FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. (1998). Internet: explotación didáctica en la formación inicial del profesorado. **Ricardo Fernández**
- GUIR, R. (1996). "Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies". Education Permanente, 127, pp.61-72"
- GUTIÉRREZ MARTÍN, Alfonso (Coord.) (1998). Formación del profesorado en la sociedad de la información. Segovia: Escuela de Magisterio.
- GUTIERREZ MARTÍN, Alfonso. (1998). "El profesor ante las nuevas tecnologías multimedia". Comunicación y Pedagogía, nº 153, p. 20-29"
- LÁZARO, Patricia (1998). "El audiovisual en la formación de educadores". Comunicación y Pedagogía, nº 153, p. 47-50"
- LÓPEZ ARROYO, Daniel (2001). "Herramientas de autor para el profesorado". Revista Comunicación y Pedagogía, núm. 178, pp. 53-57"
- LÓPEZ DE VALLEJO, Irene (2001). "Imagina lo que las nuevas tecnologías pueden hacer por ti, formador". Revista Comunicación y Pedagogía, núm. 178, pp. 59-61"
- MEDINA RIVILLA, A. (Coord.) (1990). Formación de formadores y empleo del ordenador en la enseñanza. Madrid: UNED
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1989). Formación del profesorado en la sociedad tecnológica. Madrid: Cincel.
- Monereo, C. y Solé, I. (coord.), El asesoramiento psicopedagógico. Una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza. Págs. 501-516.
- ORIBE, Estebán. Nuevas tecnologías y formación del profesorado. **QuadernsDigitals**
- PÉREZ, A. (1994). "La función profesional del docente al final de siglo. Conflicto de perspectivas". Escola Crítica, núm. 7, p. 7-20"
- PRAT, Àngels (2000). "Un professorat a prova de TIC". Perspectiva Escolar, 245"
- PUENTE, J.M. (1995). "El papel del formador en procesos de aprendizaje con multimedia interactivos". Herramientas, 51, 30-33"
- QUINTANA, Jordi; RUBIO, Ana (2000). "Contenidos de multimedia y de hipermedia en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria". Comunicación y Pedagogía, 165, pp. 31-34"
- RAPOSO, Manuela (2000). "La formación del profesorado para el uso de medios". Revista Comunicación y Pedagogía, núm. 170, pp. 19-27"

- SÁNCHEZ, José (2000). "Uso del correo electrónico en la formación del profesorado". *Comunicación y Pedagogía*, 165, pp. 43-47"
- SANCHO, Joana M^a; BUSQUETS, Jaume; FERNÁNDEZ, Magda (1996). "Telemática educativa: una aproximación y una experiencia". *Comunicación y Pedagogía*, núm. 141, p. 45-51"
- SANTOS, M.A. (1993). "Escuela y trabajo ante los últimos avances en la tecnología de la información". *Revista de Ciencias de la Educación*, 154, pp.247-257
- STEFANSSON,, G (2004). "The tutor-web. An educational system for classroom presentation, evaluation and self-study". En *Computeres&education*, 43, 315-343
- TÉBAR BELMONTE, Lorenzo. (2003) *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana
- TEJADA, José. (1999). "El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales". *Comunicación y Pedagogía*, 158, pp. 17-26"
- TERRÓN, E.; ALFONSO, C.; DíEZ, E. (1998). "Utilización del vídeo en la formación del profesorado". *Comunicación y Pedagogía*, nº 153, p. 56-60"
- UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>
- UNIDAD DE APRENDIZAJE 5. El rol del profesor III. **QuadernsDigitals**
- VALERO, Carlos; TORRES, Fernando (1999). "De la era de la información a la era de la comunicación. Nuevas exigencias del profesor universitario". *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (I) <www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>" [Consulta: 6/99]

ANEXOS

Tema del curso

Mejoramiento del Desempeño de actitud integradora a través del fortalecimiento educativo y manejo de las TICs para los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano, Loja 2014.

Modalidad de estudios

El sistema de estudio que se va a implementar será de manera presencial, durante los días sábados y domingos de 8h00 a 13h00.

Objetivos

General

- Lograr capacitar a los docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano para que en función de eso puedan rendir de mejor manera dentro del aula.

Específicos

- Iniciar en los docentes la importancia de continuar capacitándose, para desarrollar y complementar conocimientos en pedagogía educativa, métodos y recursos didácticos educativos.
- Establecer conocimientos teóricos y prácticos dentro de cada área de desarrollo educativo del bachillerato.
- Actualizar constantemente los conocimientos de los docentes que estarán a cargo de la educación de los alumnos del bachillerato unificado de la Unidad Educativa Manuel Cabrera Solano.

Dirigido a:

Nivel formativo de los destinatarios:

Por ser una propuesta encaminada como proceso integrador el presente curso está dirigido a todos los docentes del bachillerato, ya que los contenidos están dirigidos al desarrollo de

habilidades y conocimientos básicos, permitiendo a los docentes desenvolverse en el aula y poner en práctica los nuevos conocimientos adquiridos.

Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios:

Para lograr un perfecto desarrollo de la propuesta planteada es necesario que los docentes a capacitarse cuenten con los siguientes requisitos:

- Computador
- Conexión a internet
- Conocimientos básicos de computación
- Correo electrónico

DESCRIPCIÓN:

Contenidos del curso:

Descripción del Currículo Vitae del tutor que dictara el curso o perfil profesional de la persona a cargo del curso.

La presente propuesta estará a cargo de un profesional con Título de Magister en Pedagogía Educativa, con experiencia mínima de tres años en la rama.

Metodología:

La realización de la propuesta está prevista llevarla a cabo en La Unidad Educativa Manuel Cabrera Lozano.

En cuanto a la metodología utilizada es necesario mencionar que se hará uso de cinco momentos apropiados y puntuales para poder desarrollar de mejor manera el presente proceso integrador como son:

- Guía de estudio con contenidos que el docente pueda comprender a través de la lectura de documentos y de ejercicios prácticos diseñados para garantizar el aprendizaje.
- Tutoría presencial, las clases se desarrollarán los días sábados y domingos en las instalaciones del establecimiento, según lo establecido en el cronograma.
- Evaluaciones, se evaluará mediante pruebas presenciales, cada finalización de temas y una evaluación al finalizar el curso.
- Trabajos, se presentarán trabajos al finalizar cada tema, y será requisito obligatorio presentarlos.

- Asistencia, los docentes deberán asistir al 75% del total horas del proceso de formación para poder aprobar y recibir el certificado correspondiente.

Evaluación:

La evaluación del curso se desarrollará de la siguiente manera:	
Trabajos	20%
Pruebas presenciales	60%
Evaluación final	10%
Asistencia	10%
TOTAL	100%

Duración del curso

El tiempo destinado para la realización de este programa es de un mes y una semana; que contemplan 5 horas de clases teóricas y prácticas cada día dando un total de 60 horas, en las que el tutor del curso acompañará a los estudiantes.

Cronograma de actividades a desarrollarse

Fecha	Temas	Horas
Sábado 13 de septiembre de 2014	Pedagogía y Educación - Pedagogía - Concepto de pedagogía - Clases de pedagogía - Relación de la pedagogía con otras ciencias	5

Domingo 14 de septiembre de 2014	<ul style="list-style-type: none"> - Educación - Relación entre pedagogía y educación - Evaluación 	5
Sábado 20 de septiembre de 2014	<p>Corrientes pedagógicas contemporáneas y su práctica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepto 	5
Domingo 21 de septiembre de 2014	<ul style="list-style-type: none"> - Las Tics en la pedagogía contemporánea. - Ventajas y desventajas de las Tics. - Evaluación 	5
Sábado 27 de septiembre de 2014	<p>Buenas prácticas para una pedagogía efectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Claves para lograr una pedagogía efectiva - Una buena organización de la enseñanza 	5
Domingo 28 de septiembre de 2014	<ul style="list-style-type: none"> - Con los pies en el aula - Mejoramiento continuo del trabajo pedagógico - Evaluación 	5
Sábado 4 de octubre de 2014	<p>Modelo educativo nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepto - Importancia del modelo educativo nacional - Como construir el modelo pedagógico 	5
Domingo 5 de octubre de 2014	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué énfasis debemos poner nosotros a la educación? - Reflexiones sobre modelos educativos - ¿Qué es un modelo educativo? - Conclusiones - Evaluación 	5
Sábado 11 de octubre de 2014	<p>Influencia de la formación docente en la educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relación entre docente y padres de 	5

	<p>familia</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué es importante abordar el tema acerca de la comunicación familiar? - ¿Cómo orientar a los padres a los padres de familia para que sus hijos adquieran mayor confianza en sí mismos? 	
Domingo 12 de octubre de 2014	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo lograr una mejor participación de los padres en relación con el aprovechamiento de sus hijos en la escuela? - La coordinación educativa con los padres de familia. - Evaluación 	5
Sábado 18 de octubre de 2014	<p>Modelos Pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepto - Modelo constructivista - Aplicación del constructivismo 	5
Domingo 19 de octubre de 2014	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela activa - Precedentes - Pedagogía de la ternura - ¿Cómo definir la ternura? - El impacto social y educativo de la ausencia de la efectividad y de la ternura. - Evaluación final 	5
Total		60

Costo del curso

El costo del curso tendrá un valor de 40,00 dólares americanos por participante en el cual incluye la guía de estudio física y digital (CD).

Certificación

El docente podrá aprobar el curso con una puntuación mínima de 70 puntos.

Al finalizar el curso se entregará un certificado aprobatorio de **“Participación y aprobación del proceso integrador para el fortalecimiento en Pedagogía Educativa, Métodos y Recursos Didácticos”**.

Bibliografía

Chavarría M. (2004) *Educación en un mundo globalizado; retos y tendencias del proceso educativo*, México.

Claparède. E, (1932). *La educación funcional*, Madrid.

Duque, Y. y Bedoya, W. (1998). *Póngale ternura a la vida*. Bogotá, Ediciones Paulinas.

Gutiérrez, Z. (1969). *Historia de la Educación*, 2 ed. Madrid.

Mallart, C. (1957). *La educación activa*, 5 ed. Barcelona

Pesantes A. (2001), *Modelo educativo nacional*, Quito.

Skidelsky, R. (1973). *La escuela progresiva*, Barcelona.

Subsecretaria de servicios educativos (1996) *Relación entre docentes y padres de familia, el maestro y el desarrollo del niño. Guía técnico pedagógica*.Pag.29-31. México

Torres, G. (2009) *Modelos Pedagógicos*, Barranquilla. Recuperado de: <http://gingermariatorres.wordpress.com/modelos-pedagogicos/>

Villarroel, C. (2007). *Orientaciones didácticas para el trabajo docente: Uso y manejo del libro de trabajo docente*. Quito, Offset.

Zubiría, M. (1998) *Pedagogías del siglo XXI*. Bogotá, Fundación Alberto Merani.

Zubiria, M. (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Medellín.