



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

**PONTIFICA UNIVERSIDAD CATÓLICA
DEL ECUADOR
SEDE IBARRA**

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

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

**Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad
Educativa Adventista Loma Linda, del Cantón Santa Cruz de la
Provincia de Galápagos, en el periodo 2012 – 2013**

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

AUTORA: Baque Pérez, María de los Ángeles

DIRECTORA: Vivanco Vivanco, María Elena Mg.

CENTRO UNIVERSITARIO SANTA CRUZ – GALÁPAGOS

2014

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Doctora

Mariana Buele Maldonado

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

Que el presente trabajo del fin de maestría: Necesidades de formación de los docentes de bachillerato estudio realizado en la Unidad Educativa Adventista Loma Linda, del Cantón Santa Cruz de la Provincia de Galápagos, en el periodo lectivo 2012 – 2013 realizado por la profesional en formación Baque Pérez María de los Ángeles, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, marzo de 2014

María Elena Vivanco. Mgs.

DIRECTORA DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo María de los Ángeles Baque Pérez declaro ser autora del presente trabajo de fin de metría: Necesidades de formación de los docentes de bachillerato estudio realizado en la Unidad Educativa Adventista Loma Linda, del Cantón Santa Cruz de la Provincia de Galápagos, en el periodo lectivo 2012 – 2013 de la titulación en Gerencia y Liderazgo Educativo, siendo Maria Elena Vivanco, Mgs. Directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, 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.....

Autora Baque Pérez María de los Ángeles

Cédula 130653265-4

Dedicatoria

A Dios centro e inspiración de mi vida, que renueva cada día mis fuerzas y con su maravillosa gracia me anima a seguir adelante pese a las vicisitudes, brindándome la seguridad de que no hay mal tan grande que su amor no tenga solución.

A Milton mi esposo, por la paciencia que me tiene y por su apoyo incondicional.

A Israel y Raquel, mis hijos por ser mi motivo de superación porque con sus inquietudes, sonrisas, palabras y preguntas son la mejor escuela donde afianzo las ideas de cada día.

A mis padres por su amor incondicional y abnegado.

Agradecimiento

Un trabajo de investigación no se realiza de la noche a la mañana, ni se construye solo. Está formado por muchas experiencias y por personas que nos acompañan en este recorrido.

Agradezco a las personas que están a mi lado cada día Milton, Israel y Raquel motivándome cuando quiero desistir.

A la Mgs. María Elena Vivanco por sus orientaciones y ayudarme a esclarecer las ideas.

A la Universidad por los instrumentos y los insumos que me proporcionó en esta trayectoria, facilitándome la investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Pág.

CARATULA	i
APROBACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRIA.....	ii
DECLARACION DE AUTORÍA Y CESION DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN.....	1
ABSTRAC.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPITULO I: MARCO TEÓRICO.....	5
1.1 Necesidades de formación.....	8
1.1.1 Concepto.....	8
1.1.2 Tipos de necesidades formativas.....	9
1.1.3 Evaluación de necesidades formativas.....	10
1.1.4 Necesidades formativas del docente.....	12
1.1.5 Modelos de análisis de necesidades (Modelo de Rosett, de Kaufman, de D'Hainaut, de Cox y deductivo).....	12
1.2 Análisis de las necesidades de formación.....	15
1.2.1 Análisis organizacional.....	16
1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección.....	17
1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.....	18
1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad Educativa.....	20
1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos).....	22
1.2.1.5 El bachillerato Ecuatoriano (características, demandas de	

Organización, regulación).....	25
1.2.1.6 Reformas Educativas (LOEI – Reglamento a la LOEI - Plan Decenal).....	52
1.2.2 Análisis de la persona.....	54
1.2.2.1 Formación profesional.....	55
1.2.2.1.1 Formación inicial.....	60
1.2.2.1.2 Formación profesional docente.....	62
1.2.2.1.3 Formación técnica.....	64
1.2.2.2 Formación continua.....	66
1.2.2.3 La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de Aprendizaje.....	70
1.2.2.4 Tipos de formación que debe tener un profesional de la Educación.....	72
1.2.2.5 Características de un buen docente.....	74
1.2.2.6 Profesionalización de la enseñanza.....	78
1.2.2.7 La capacitación en niveles formativos, como parte del de Desarrollo educativo.....	82
1.2.3 Análisis de la tarea educativa.....	84
1.2.3.1 La función del gestor educativo.....	85
1.2.3.2 La función del docente.....	89
1.2.3.3 La función del entorno familiar.....	91
1.2.3.4 La función del estudiante.....	93
1.2.3.5 Cómo enseñar y cómo aprender.....	95
1.3 Cursos de formación.....	96
1.3.1 Definición e importancia en la capacitación docente.....	97
1.3.2 Ventajas e inconvenientes.....	97
1.3.3 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.....	98
1.3.4 Importancia en la formación del profesional en el ámbito de la Docencia.....	99
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA.....	100
2.1 Contexto.....	101

2.2 Participantes.....	101
2.3 Diseño y métodos de investigación.....	110
2.3.1 Diseño de la investigación.....	111
2.3.2 Métodos de investigación.....	111
2.4 Técnicas e instrumentos de investigación.....	112
2.4.1 Técnicas de investigación.....	113
2.4.2 Instrumentos de investigación.....	114
2.5 Recursos.....	114
2.5.1 Talento Humano.....	114
2.5.2 Materiales.....	115
2.5.3 Económicos.....	115
2.6 Procedimiento.....	115
CAPITULO 3: DIAGNOSTICO, ANALISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS.....	116
3.1 Necesidades formativas.....	117
3.2 Análisis de la formación.....	131
3.2.1 La persona en el contexto formativo.....	132
3.2.2 La organización y la formación.....	134
3.2.3 La tarea educativa.....	134
3.3 Los cursos de formación.....	137
CAPITULO 4: CURSO DE FORMACIÓN/CAPACITACIÓN DOCENTE.....	142
4.1 Tema del curso.....	143
4.2 Modalidad de estudio.....	143
4.3 Objetivos.....	143
4.3.1 Objetivo General.....	143
4.3.2 Objetivo Especifico.....	143
4.4 Dirigido a destinatarios.....	143
4.4.1 Nivel formativo de los destinatarios.....	143
4.4.2 Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.....	144
4.5 Descripción.....	144
4.5.1 Contenidos del Curso.....	144
4.5.2 Descripción del currículum vitae del tutor que dictará el curso.....	145
4.5.3 Metodología.....	145

4.5.4 Evaluación.....	147
4.6 Duración del curso.....	147
4.7 Cronograma de actividades.....	147
4.8 Costo del curso.....	148
4.9 Certificación.....	148
4.10 Contenidos.....	148
CONCLUSIONES.....	176
RECOMENDACIONES.....	176
BIBLIOGRAFÍAS.....	177
ANEXOS.....	181

Resumen.

La Tesis titulada Necesidades de formación de los docentes de bachillerato es un estudio realizado en la Unidad Educativa Adventista Loma Linda, del Cantón Santa Cruz de la Provincia de Galápagos durante el periodo lectivo 2012 – 2013, cuyo objetivo es analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato en esta institución. Es una indagación participativa de tipo investigación-acción,

Fue factible gracias al apoyo del recurso humano, del personal docente y de las Autoridades de la institución que brindaron todas las facilidades y las herramientas necesarias para poder aplicar todos los instrumentos indispensables; para la recolección y análisis de la información se utilizaron técnicas como la lectura, mapas conceptuales, la observación y encuesta.

Se puede evidenciar la importancia que tiene el desempeño docente en el rendimiento y aprendizaje de sus estudiantes, la misma que se produce dentro y como parte de las condiciones habituales de la realidad que es el objeto de estudio y que conlleva a la actualización y revisión de los contenidos de la educación como tarea permanente de todos los educadores.

PALABRAS CLAVES: formación, docente, aprendizaje.

ABSTRACT

The Thesis titled Necessities of formation of the educational ones of high school is a study carried out in the Unit Educational Adventist Hill Linda, of the Canton Santa Cruz of the County of Tortoises during the period lectivo 2012. 2013 whose objective is to analyze the necessities of formation of the educational ones of high school in this institution. It is a participatory inquiry of type investigation-action.

It was feasible thanks to the support of the human resource, of the educational personnel and of the Authorities of the institution that offered all the facilities and the necessary tools to be able to apply all the indispensable instruments; for the gathering and analysis of the information they were used technical as the reading, conceptual maps, the observation and survey.

You can evidence the importance that has the educational acting in the yield and their students' learning, the same one that takes place inside and like part of the habitual conditions of the reality that is the study object and that it bears to the upgrade and revision of the contents of the education like all the educators' permanent task.

KEYWORDS: Training, teaching, learning.

INTRODUCCIÓN

Según estudios realizados por Álvarez Hernández en el Modelo de Intervención para Programas de la Revista de Investigación Educativa (1998), menciona que las necesidades de formación de los docentes de bachillerato en las instituciones educativas del país es un proceso humano. Por tanto, calidad educativa es calidad humana. Lo que le da sentido y valor a la institución es promover la excelencia en las personas que forma.

La presente investigación titulada: Necesidades de Formación de los docentes de bachillerato se desarrolló en la Unidad Educativa Adventista Loma Linda, del Cantón Santa Cruz de la Provincia de Galápagos, que se caracteriza por ser una institución cristiana particular, donde los y las docentes y el personal que labora son respetuosos de las distintas creencias de la comunidad; inscritos en un espacio geográfico que es creación de Dios y Patrimonio Natural de la Humanidad. Cuya misión es brindar un servicio educativo con alta calidad académica: a niños, niñas y adolescentes; integrando la fe con el conocimiento, para desarrollar en forma armoniosa las facultades físicas, intelectuales, espirituales y sociales; formando ciudadanos íntegros y útiles a la sociedad, a la Patria y a Dios; regentada por la Corporación de los Adventistas del Séptimo Día en Ecuador. Allí acuden niñas y niños que proceden de hogares de clase media con perfiles socio cultural característico de la Región Insular.

El Ministerio de Educación del Ecuador en el año 2010 bajo los parámetros de la Nueva Reforma de Educación y del Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas, presenta la Evaluación como un proceso continuo de reflexión entre todos los actores de la comunidad educativa con el fin de mejorar la calidad de enseñanza - aprendizaje para la formación esencial del ser humano. Desarrollando modalidades de formación para los docentes e incorporando innovación en la enseñanza del bachillerato, así como el seguimiento y monitoreo del currículo fortaleciendo el desarrollo de investigaciones pedagógicas, en forma sistematizada, con nuevas experiencias, desplegando ofertas coordinadas de formación docente continua, que aseguren mayores grados de profesionalidad y que atiendan a las necesidades del sistema educativo.

Este estudio realizado en la Unidad Educativa Adventista Loma Linda, del Cantón Santa Cruz provincia de Galápagos, conlleva a la actualización y revisión de los contenidos de la educación como tarea permanente de todos los educadores, luego que toda la comunidad educativa la

conozca, es decir los estudiantes y los padres, para que puedan cumplir satisfactoriamente su rol en la educación de sus hijos, y de esa forma la institución pueda apoyarse para completar la obra educativa.

Esta investigación fue factible gracias al apoyo del recurso humano, del personal docente y de las autoridades de la institución que me brindaron todas las facilidades y las herramientas necesarias para poder aplicar todos los instrumentos indispensables, además me facilitaron el tiempo que requería para esta indagación, cuyo objetivo principal es analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato en la Unidad Educativa Adventista Loma Linda del Cantón Santa Cruz de la Provincia de Galápagos en el periodo 2012 – 2013. Para el logro de este objetivo se desglosan los objetivos específicos, los mismos que se exponen a continuación:

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

Los objetivos de la investigación fueron conseguidos de la siguiente manera: Se investigó con algunas fuentes bibliográficas, se utilizó también la biblioteca electrónica para indagar sobre el tema en mención, se aplicó el instrumento de evaluación sobre las necesidades de formación docente de Bachillerato bajo los lineamientos recibidos por la Universidad Técnica Particular de Loja. El proceso se desarrolló en un período de jornada de trabajo normal de clases iniciando en la fecha señalada por la institución y concluyendo con la entrega de este Informe a la Universidad en la fecha prevista. 10 profesores participaron en la elaboración de la fase de la evaluación. Se diseñó un curso de formación para docentes como resultado del diagnóstico efectuado.

Desde este contexto en el presente trabajo se puede evidenciar la importancia que tiene el desempeño docente en el rendimiento y aprendizaje de sus estudiantes. Es por eso que se pone a disposición el curso de formación docente con una amplia y completa programación de capacitación cuyo tema es: Mejorar los conocimientos en el uso de las Tics de los docentes, para su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Unidad Educativa Adventista Loma Linda, que incluye todas las facultades del ser, a saber: físico, mental, social y espiritual, desarrollando la capacidad investigativa, mediante estrategias que permitan al docente aprender en una perspectiva de diálogo, proceso esencial para la formación del ser humano.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

El proceso de revolución ciudadana emprendido por el Gobierno Nacional ha llevado a establecer un nuevo marco legal del sistema educativo, así como los procesos de transformación curricular iniciados por el Ministerio de Educación. Quien monitorea el Ministerio de Coordinación de Conocimiento y Talento Humano ajustando la gestión educativa a la nueva normativa y a las políticas educativas vigentes.

Los profundos cambios socio-económicos, políticos y culturales que estamos presenciando en el siglo XXI configuran un nuevo escenario donde emergen inéditas exigencias para el desarrollo laboral y profesional de los estudiantes. En este nuevo contexto los y las jóvenes requieren entrenarse en nuevas competencias que los doten de mayor capacidad para responder a los requerimientos de su contexto, resolver en forma creativa los desafíos propios de su desarrollo; como su inserción al mundo del trabajo, su integración social a su comunidad y a la vida cívica como ciudadanos responsables.

Entre las exigencias educativas hay que subrayar dos: por una parte, el bachillerato debe garantizar la consecución de los aprendizajes suficientes para satisfacer las necesidades formativas integrales específicas de los y las jóvenes de estas edades: necesidades psicoafectivas, socio-económicas, político-culturales e intelectuales, pues al ser el nivel educativo terminal del ciclo obligatorio, es muy probable que para muchas personas sea la última etapa de sus estudios formales.

Por otra parte, el bachillerato debe cumplir con la que fue su función tradicional, que sigue estando vigente, de ser una puerta de entrada a la vida laboral y/o la educación superior. Para desempeñar las funciones formativas, capacitadoras y propedéuticas, el currículo del bachillerato debe estar bien articulado con las demandas laborales de los diferentes sectores productivos y de las universidades y otros centros de educación superior, de tal manera que no haya una ruptura excesiva entre uno y otro.

Asimismo, es necesario que el bachiller interesado en ingresar a la universidad no se vea limitado en sus opciones como resultado, justamente, de una especialización prematura y exageradamente parcelada, para lo cual es imperioso que su formación haya sido lo suficientemente genérica como para que ninguna opción de estudios superiores quede excluida.

Es preciso advertir que, para conseguir el objetivo mencionado del bachillerato ecuatoriano debe alcanzar una formación que garantice un nivel de calidad lo más homogéneo posible, de tal manera que la finalización de este nivel educativo certifique que las personas realmente están en condiciones de satisfacer las exigencias descritas por el mundo laboral y universitario. Si ese nivel de calidad educativa mínimo no se logra, entonces la obligatoriedad del bachillerato no producirá los efectos perseguidos y más bien tendrá consecuencias contraproducentes, pues habrá aumentado expectativas, pero no habrá ofrecido los medios para cumplirlos. Tomando en cuenta a la población de estudio, se plantean las siguientes interrogantes:

¿El profesor de bachillerato está capacitado para responder a los lineamientos expuestos en la actual malla curricular propuesta por el Gobierno Nacional?

¿Las técnicas y estrategias que el docente utiliza son las adecuadas para que el estudiante aprenda?

¿La formación profesional del docente responderá a las expectativas del colectivo?

¿Cuáles son las necesidades de formación actual de los docentes de bachillerato?

¿La formación del pregrado ha sido suficiente para incursionar en el ámbito de la profesión docente?

En su labor diaria, los profesionales del área educativa se encuentran con una multiplicidad de cuestionamientos pedagógicos propios de la formación que el docente recibió. Cada docente tiene y propone en su tarea cotidiana un concepto de enseñanza más que influyendo en su desempeño, al transferir de forma no consciente a través de la práctica educativa, sus concepciones acerca del mundo, de la educación, del papel del profesor, y el lugar del alumno y de los contenidos de enseñanza.

Los cambios en la política educativa hacen que se piense en necesidades de formación docente. Las necesidades de formación docente nos orientan en el conocimiento de aquellos aspectos del desempeño profesional en los que el profesorado presenta insuficiencia. La formación continua y el desarrollo profesional como actividad permanente, articulada con la práctica concreta de los docentes y orientada a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contemplando la heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen de diversos contextos laborales.

1.1 Necesidades de Formación.

En esta temática se expondrán los tipos de necesidades formativas, evaluación, las necesidades de formación docente, modelos de análisis de las necesidades. Antes del desarrollo de cualquier programa de formación es necesario llevar a cabo un cuidadoso análisis de necesidades formativas. Esto es de mucha importancia porque los resultados que proporcionen ayudaran a su realización, la misma que será utilizada para el desarrollo y evaluación de los programas de formación.

1.1.1 Concepto.

Según el Diccionario Etimológico (2002). El termino 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.

Marti Vilar, Manuel en la recopilación de Necesidades Humanas desde la Psicología Moral (2010). Psicológicamente ha conceptualizado la necesidad como un estado carencial que la persona intenta resolver llevando a cabo distintos tipos de conducta, según sea el tipo de necesidad, a fin de recuperar el equilibrio inicial.

Desde el ámbito de educación el término de necesidad se refiere a una norma, un medio, una situación organizacional o un estado individual. Sin embargo Bauselas Herrera Esperanza en la Revista de Educación No.6 de la Universidad de Huelva, define la necesidad de formación en términos de deficiencia así: $NECESIDAD\ FORMATIVA = DESEMPEÑO\ DESEADO - DESEMPEÑO\ PRESENTE\ O\ ACTUAL.$

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 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 los actuales como los que se prevé o existan en un futuro o en función de los posibles cambios que experimenta la institución.

1.1.2 Tipos de necesidades formativas.

Según Camacho González, Hilda Mar y Padrón Hernández, Máximo (2005) en Necesidades formativas para afrontar la profesión docente existen varios tipos de necesidades formativas, analizaremos los siguientes:

Necesidad normativa. Definida por los responsables del cambio. Se toma como ideal, una norma o patrón existente, se determina en qué medida la población objeto del sistema educativo alcanza dicho estándar y se establece la diferencia con el patrón; por ejemplo, el desempeño de los estudiantes es inferior al promedio nacional.

Necesidad percibida. Reflejada en las opiniones de los usuarios.

Necesidad sentida. Es sinónimo de un deseo de saber algo, por lo tanto debe saberse qué quiere aprender la gente, para qué y por qué; surge al interactuar con usuarios potenciales o con quienes conocen las necesidades de estos.

Necesidad expresada. Reflejada en las demandas de los usuarios. Esta es similar a la idea económica de que si la gente necesita algo, lo solicitará. Esto sucede cuando la gente solicita o se inscribe en un curso o seminario; estos datos suelen ser conocidos por los administradores de programas académicos.

Necesidad relativa. En relación con grupos similares.

Necesidad comparativa. Se da cuando sirve de ideal, otra población objeto, similar a la que es de interés, cuyos niveles de logros son más altos o trabaja en áreas novedosas. Por ejemplo, una institución líder en un área marca la pauta y otras la toman como referencia.

Necesidad futura o anticipada. Resulta de prever las necesidades que se demandarán en el futuro, con base en el seguimiento a los planes de desarrollo relacionados, así como a los avances científicos y tecnológicos. En buena medida sirve para revisar y ajustar los estados ideales de tipo normativo con base en la proyección del entorno social, científico y tecnológico.

1.1.3 Evaluación de necesidades formativas.

La evaluación de necesidades formativas en el marco de los modelos lógicos de formación son herramientas jerárquicas en las que se presentan una serie de etapas secuenciales que pueden ayudar al diseño, planificación y evaluación de la formación profesional docente.

Este tipo de modelos establecen una teoría de cómo debe funcionar la formación, y qué pasos se deben seguir en el proceso de elaboración de programas formativos en las instituciones para que estos tengan éxito.

El modelo jerárquico de Formación Profesional para el docente que permite establecer una serie de pasos cruciales para el éxito de todos los programas que se diseñen.

Las etapas que forman parte de este modelo son las siguientes:

Análisis de las variables condicionantes de la formación: Como los factores culturales, lenguas diferenciales entre comunidades autónomas, los factores biológicos, diferencias en edad o género, los factores psicosociales: personalidad, valores, o los factores económicos: sector de actividad, estrategias, que deberán ser tenidos en cuenta en todos los pasos del programa ya que influirán directamente en la formación que se diseñe y realice en la institución.

Evaluación de necesidades formativas. Antes de desarrollar los programas formativos necesitamos conocer qué necesidades formativas tienen los docentes de las instituciones, para, a partir de ahí, desarrollar una formación eficaz que cubra las necesidades detectadas, teniendo en cuenta además las variables que pueden condicionar la formación, ya valoradas en la etapa anterior. El resultado final de esta fase es la conciencia de las necesidades formativas y preferencias de los docentes, que serán la base de la posterior toma de decisiones.

Desarrollo de programas formativos. A partir de las necesidades formativas detectadas y teniendo en cuenta los objetivos de la institución y las variables condicionantes de los educadores, se diseñarán los programas formativos, en los que se establecerán qué competencias se pretende cubrir con las acciones formativas, qué temáticas se tratarán, cuál será la modalidad formativa más eficaz, a qué educadores se formará y todos los demás criterios implicados en el proceso formativo.

Implementación del programa formativo. Una vez diseñado el programa formativo, se pondrá en marcha y se realizarán todas las acciones formativas previstas en él. El resultado inmediato esperado de este proceso es un cambio de en la conducta en relación a la necesidad cubierta, como por ejemplo cambios en la motivación, en los conocimientos, en las destrezas, habilidades y actitudes del docente.

A largo plazo se producirá una mejora en las competencias, destrezas y habilidades necesarias para el desempeño del docente. Además con este proceso se espera una mejora en la satisfacción personal.

Declive, reemplazo y revigorización. Una vez aplicado el programa formativo y finalizado el mismo, debe evaluarse su eficacia con el fin de determinar si se han cumplido los objetivos y el plan puede darse por finalizado, si ha de ser sustituido por uno nuevo o si deben introducirse nuevas acciones.

Para ello se iniciará de nuevo el proceso completo, de forma que el modelo se convierte en una herramienta cíclica que podemos utilizar una y otra vez en el diseño de programas formativos.

Tal como se puede comprobar en este modelo, la detección de necesidades formativas constituye una tarea imprescindible para garantizar el éxito de los programas formativos.

1.1.4 Necesidades formativas del docente.

El análisis de necesidades formativas ofrece información válida y fiable que permite saber dónde se llevará a cabo la acción formativa y con qué apoyos se cuenta desde la institución para que se realice la formación (objetivos de la institución, clima laboral, apoyo de la dirección, etc.).

También se consigue información relevante del puesto de trabajo (actividades de trabajo, conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para realizar las tareas, etc.).

Por último, a través del análisis de la persona se obtiene información sobre quién deberá recibir la formación y qué tipo de instrucción necesita.

Además mediante los procedimientos de análisis de puesto se puede llegar a obtener información para cuestiones sobre el desarrollo y evaluación de la formación, como por ejemplo el examen de programas formativos diseñados previamente, el diseño de instrumentos de evaluación, etc.

Toda esta información obtenida mediante el análisis de necesidades formativas contribuye al diseño de programas formativos más eficaces y adaptados a las necesidades reales de los educadores, con lo que la inversión tendrá un mayor aprovechamiento.

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

Existen diferentes modelos de análisis de necesidades que enfocan desde diferentes ámbitos de la formación y la intervención.

Modelo de Roseett. (1987) Este modelo gira en torno al análisis de necesidades de formación, consta de elementos fundamentales:

Situación desencadenantes: de donde partimos y hacia dónde vamos

Fuentes de información

Óptimos

Reales

Sentimientos

Causa

Soluciones

Herramientas para la obtención de datos, mantienen relación con la fase de reconocimiento, donde se hace referencia de dónde se parte y dónde y cómo tenemos la información.

Todo ello se consigue mediante unas fases claves, como son:

Identificar situaciones desencadenantes.

Selección y diseño de las herramientas

Búsqueda de las fuentes de información

En cuanto al segundo elemento del modelo A. Rosett tipo de información que buscamos: óptimo, reales, sentimientos, factores y soluciones, observamos con la fase del diagnóstico lo siguiente:

La identificación de la situación actual, coincidiendo con la obtención de la información real.

Identificación de la situación deseable coincidiendo con el tipo de información del estilo óptimo.

Identificación de los sentimientos que también se encuentran presentes como puntos relevantes.

Identificación de los factores.

Modelo de R.A. Kaufman (1987). Dicho modelo se desarrolla en torno a la planificación dentro de la cual, destaca un apartado muy importante donde se recoge la evaluación de necesidades. Del mismo modo, entre los numerosos pasos que utiliza para la obtención de necesidades. La importancia radica en la búsqueda de personas claves, con conocimientos fiables y reales del problema a tratar. Este punto se puede relacionar con los participantes en la planificación: ejecutores, receptores, sociedad.

Discrepancia entre lo que es y lo que debiera ser, en torno a: entradas, procesos, salidas, resultados finales. También hace referencia a la priorización de necesidades, en la etapa de evaluaciones tales como:

Tomar decisiones de planificar

Identificar los síntomas de los problemas
Determinar el campo de la planificación
Identificar los medios para evaluar las necesidades y elegir los mejores
Determinar las condiciones existentes
Determinar las condiciones que se requiere
Conciliar discrepancias de los participantes
Asignar prioridades entre discrepancias
Seleccionar las necesidades y aplicar el programa
Asegurar un proceso constante en la evaluación de necesidades

Modelo de F.M. Cox (1987). Se basa en la elaboración de una guía para la resolución de problemas comunitarios. Considerando o tomando en cuenta lo siguiente:

En la fase de reconocimiento se basa en la contratación de profesionales para la resolución de los problemas a tratar. Dándose la importancia al estudio del contexto social para la búsqueda de información y delimitación de los problemas. En la fase del modelo de toma de decisiones, se exponen las vías estratégicas para la resolución del problema. Haciendo referencia a las estrategias a utilizar y el éxito para conseguirlas.

Los elementos de estos modelos son:

Institución

Profesionalización encargado de resolver el problema

Los problemas, percibidos por el profesional, por los implicados

Características de los implicados

Formulación y priorización de metas

Estrategias a utilizar

Tácticas para lograr las estrategias

Evaluación

Modificación, finalización o transferencia de la acción

Modelo Deductivo. (1987) Se inicia a partir de las premisas o metas de actuación que se deben poseer. El proceso de determinación de las necesidades parte de posiciones de actuación establecidas.

1.2 Análisis de las necesidades de formación

Es uno de los principales componentes del estudio, se analizará desde tres grandes enfoques analíticos, el de la organización, el de la tarea educativa y el de la persona. Se puede considerar como el eje central de la investigación.

Entendemos por análisis de necesidades de formación, todos aquellos trabajos de identificación y diagnóstico de problemas presentes y futuros que afectan a una organización o parte de la misma y los que son previsibles que le afecten, a los que se puede dar respuesta total o parcial, mediante la articulación de un Plan de Formación.

Justificar, por tanto, la importancia de realizar un buen análisis, puede parecer banal. En efecto, estamos convencidos de que un riguroso análisis está muy directamente relacionado con el éxito final del Plan de Formación, pues sin duda nos va a permitir no solo identificar las acciones formativas a realizar y la priorización, urgencia de las mismas, sino que nos estará ayudando al enfoque del contenido, definición del perfil de los destinatarios, elección de metodologías, etc.

Para la realización del diagnóstico de necesidades, nuestros interlocutores son los responsables de los distintos departamentos diputación y los prescriptores de la formación: concejales de personal, responsables servicios, jefes de áreas de personal, técnicos de formación, etc.

Por otra parte intentamos identificar los problemas desde el punto de vista de la organización, es decir, ¿qué cosas podemos hacer con actividades formativas de tal manera que facilitemos determinados cambios organizativos que se proponen?

Intentamos tener una cierta capacidad de anticipación, en el sentido de prever los cambios, implantación de normas, procesos de mecanización, etc., que nos depara el futuro próximo, de tal manera que tengamos preparados en tiempo y forma los procesos formativos que ello conlleve.

Señalar también que creemos en los modelos de detección de necesidades, basados en las competencias de los profesionales. En esta línea, pretendemos responder a las necesidades puntuales, permanentes y futuras derivadas de las competencias exigibles a los empleados de las instituciones, tanto las competencias genéricas, como las técnicas.

1.2.1 Análisis organizacional.

Todo está cambiando en el mundo, y los cambios nos afectan aunque no seamos capaces de percibirlos; por esta razón nos afectan más. Se modifica la centralidad del trabajo como factor de cohesión social, cambian los sistemas tradicionales de organización de trabajo; una mirada rápida al mapa de trabajo estable y de calidad en el mundo, basta para saber que no resulta posible establecer finalidades homogéneas para los sistemas de educación técnica y formación profesional en el mundo, ni aplicar métodos ni estrategias uniformes de capacitación profesional en realidades sociales, económicas, productivas y laborales, radicalmente diferentes, especialmente si, como en el caso de América Latina, la tendencia a la desaparición del empleo basado en marcos de relaciones laborales estables y transparentes, resulta cada vez más evidentes.

Hernández Albenza, Luis (2008) en Experiencias de Formación e Innovación en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, enfatiza que todo condiciona el papel y los métodos de un sistema de educación para el trabajo. La antigua educación técnica y profesional del siglo XX no tiene solución carece de prestigio social, resulta a funcional, no satisface a tiempo los requerimientos del sistema productivo, y lo que es lo más grave no transfiere capacidades que permitan a los alumnos crear su propio espacio profesional en sociedades que no generan empleos. Hace no más de quince años, el papel y la sustancia no cuestionada en todo el mundo se ajustaba, prácticamente sin cambios, a las demandas del siglo XIX.

Además menciona que las escuelas así concebidas, representaban lugares apartados, dependientes de centros de control burocrático, separados por una valla protectora de la realidad cotidiana, con el único actor docente preparado para acumular y transferir el conocimiento enciclopédico de la época como una vieja reliquia animados por una visión redentorista del hombre y su destino trascendente, ineficaces para romper el límites que impone el origen social de sus alumnos y evitar la reproducción social. Sin embargo, en la nueva realidad internacional, el conocimiento actualizado y su propiedad resulta ser determinante para fijar la posición social

de los individuos, la posición competitiva de las empresas y la posición comparada de las naciones.

Existe una gran necesidad organizacional de preparar hombres y mujeres productores de ideas e iniciativas modernizadoras, en el sentido más noble del término y acabar con el estigma de educación pobre y para pobres que arrastra históricamente la educación. El objetivo es convertir nuestras instituciones en lugares de investigación, creación, producción y transferencia significativa de conocimientos profesionales y actitudes emprendedoras.

El resultado la proliferación social, de corazones comprometidos, mentes apasionados, pensadores innovadores de obras, y emprendedores infatigables de obras. El futuro de la educación no se construirá con las manos será el resultado de mentes y corazones comprometidos con las ideas y del futuro de la sociedad de la que forman parte, pensemos en los cambios necesarios, hagamos los cambios necesarios y aprenderemos a hacer los cambios necesarios.

El análisis de necesidades es una parte integral e indispensable de un ciclo global y sistemático en la planificación, implementación y evaluación de un programa. Constituye el paso inicial de una planificación que incluye la identificación de necesidades, búsqueda de soluciones alternativas, selección de una o más soluciones, diseño del programa, implementación del programa, y finalmente la evaluación. Constituye una relación circular, incluye el análisis de necesidades como un componente de la evaluación.

1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección.

Uno de los tópicos recurrentes en el debate político y social de prácticamente todos los estados del mundo es la centralidad de la educación como instrumento de cohesión social y desarrollo sostenible y los cambios necesarios para adaptar los viejos sistemas educativos a los nuevos requerimientos sociales, económicos y tecnológicos.

La primera evidencia es que se han multiplicado las interrogantes y se han reducido las certezas, en la medida en que se difumina la posición ocupada por las instituciones educativas tradicionales, como entorno natural de socialización, en culturización y aprendizaje, y se sustituyen paulatinamente por una concepción más amplia, que da carta de naturaleza a nuevos escenarios para el aprendizaje: la familia, la empresa, las organizaciones sociales, los medios de comunicación, internet, los espacios públicos regulados, etc.

La segunda evidencia es que el conocimiento se ha convertido en el activo fundamental para la competitividad de las empresas, la posición comparada de las naciones y el desarrollo personal de los ciudadanos. Entender la forma en que se distribuyen o acumulan los conocimientos en los sujetos, empresas y naciones y la forma en que se condiciona su capacidad de desarrollo, puede servir de punto de inflexión para profundizar en la educación necesaria.

Educar hoy, exige, antes que un inventario de respuestas, saber hacer bien las preguntas y enseñar a preguntar bien. Lippenholts, Betina. (2012), enfatiza que el compromiso social de la educación no afecta tanto a la transferencia, en cada ciudadano, de las capacidades relativas a la búsqueda y asimilación de los significados. En el primer caso, la eficiencia del sistema educativo se verifica en la propia escuela, en el segundo, se verifica en la sociedad, razón de ser del sistema.

Además aclara que la dimensión social de la educación nos habla de la distribución equitativa de rentas inmateriales y del desarrollo de las capacidades pertinentes en cada ciudadano, para dar valor y significado a dicha renta. Valor de uso inmediato en la construcción autónoma de la visión del mundo y su posición en el valor de cambio en el mundo social.

1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.

Metas organizacionales a corto plazo

El propósito es poner a disposición del personal técnico y/o directivo, como responsables directos de formación y demás personal relacionado con el desarrollo de los recursos humanos en las instituciones, la información necesaria y los espacios a dónde acudir para realizar diagnósticos de necesidades formativas basados en un enfoque por competencias.

Según Robbins, (1998), menciona que los resultados que se esperan alcanzar con esta acción complementaria y de acompañamiento a la formación Continua son:

A corto plazo

Recopilar y documentar las áreas de expedientes del grupo de trabajo.

Fomentar la colaboración científica dentro del grupo de trabajo.

Documentar el estado del arte de las tecnologías disponibles y su uso.

Recopilar y documentar las áreas de aplicación de estas tecnologías.

Iniciar y fortalecer la investigación científica y el desarrollo tecnológico.

Capacitar de forma continua a los usuarios de los sistemas desarrollados.

Realizar una campaña informativa de promoción y difusión de la importancia de la detección sistemática de necesidades formativas, en el proceso de diseño de los programas formativos destinados a los trabajadores.

Contribuir a la mejora de las acciones formativas diseñadas en el marco de la formación profesional para el empleo en las instituciones

A mediano plazo

Actualizar de forma continua la documentación de las diferentes áreas y expedientes.

Actualizar de forma continua la documentación de las áreas de aplicación.

Consolidar la colaboración interinstitucional con proyectos financiados.

Avanzar el estado del arte de investigación y desarrollo.

Diseñar y documentar procedimientos para el apoyo a la toma de decisiones

Diseñar mecanismos de evaluación del impacto de las decisiones tomadas.

Diseñar, desarrollar y proporcionar arquitecturas y herramientas tecnológicas

Ofrecer materiales, cursos y consultoría para la capacitación de los usuarios.

A largo plazo

Conseguir que el ámbito de aplicación de estas herramientas abarque a otros sectores.

Que la puesta en marcha de esta herramienta, junto con la calidad de los contenidos en ella invertida, posibiliten que un mayor número de educadores se formen a lo largo de su vida laboral.

1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.

Según Delors, J. (1997) enfatiza que entre los recursos institucionales necesarios para la actividad educativa que se deben considerar están:

El momento de aprendizaje es de gran relevancia en el contexto del currículo integral, cuando el profesor y los estudiantes vivencian situaciones didácticas específicas. La clase es la menor unidad didáctica en la planificación de la enseñanza.

En ese momento, que el aprendizaje del estudiante es prioritario; y por eso, el desafío de planificar las actividades desde el punto de vista del que aprende, y no desde el punto de vista de quien brinda la enseñanza. Esto puede parecer obvio, pero todavía genera discusiones. La clase no se realiza solamente con el profesor; resulta necesario que exista convivencia y respeto en este espacio. Cada clase es un nuevo desafío. Es por eso que surge la necesidad de planificarla considerando la realidad del grupo de educandos, verificando lo que es viable, posible y prioritario.

Los recursos educativos que se utilizan para poder desarrollar los diferentes programas, desde los más básicos como el libro didáctico-cuadernillo didáctico, borrador, el marcador, pizarrón, infocus, hasta los laboratorios. Es básicamente la iniciativa de compartir materiales digitalizados de manera abierta y gratuita, para ser utilizados en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación por docentes y estudiantes en la institución. A continuación se mencionaran los que se utilizan con mayor frecuencia:

Libro didáctico-cuadernillo didáctico. Es un importante aliado del docente en la presentación de los contenidos en el salón de clases. Basado en este entendimiento, en la escuela y en la utilización del libro, debe considerarse la concepción filosófica presentada, certificándose la coherencia con las concepciones filosóficas de la educación y los principios metodológicos, ya que el pensamiento del autor y sus creencias aparecerán expuestos a partir de la selección de los textos, de la propuesta de diferentes actividades y aun de las indicaciones para utilizar lecturas, o ver películas y sitios de internet.

El orden de utilización del libro no debe ser determinado por el autor, y si por la unidad escolar, a través de la planificación curricular. Existe tiempo suficiente; el docente no debería planificar sus clases siguiendo el sumario del libro, es decir, limitando el contenido de la clase a lo que esta prescripto por determinado autor. Es oportuno recordar que ningún libro didáctico contiene todo el conocimiento necesario para el desarrollo académico del estudiante.

De esta manera resulta necesario que tanto el educando como el educador inviertan tiempo en las consultas de las fuente de información diversas, como revistas, periódicos, enciclopedias, sitios de internet, películas, entre otros. El libro didáctico no debe limitar la acción pedagógica y sí, ser un instrumento de apoyo al estudiante y al profesor. Su uso posibilita abrir espacios para las discusiones relevantes que llevan al grupo de educandos a percibir el entorno social con visión crítica cristiana y construir valores y principios.

Pizarrón. El pizarrón se constituye, probablemente, en el recurso más utilizado en el salón de clases. Es muy fácil de encontrar, resultándole accesible tanto al profesor como a la clase para explicación o revisión de un determinado punto de temática que fuera tratada en el salón de clases. Por ser un recurso muy común, resulta necesario planificar su utilización definiendo la secuencia de lo que será expuesto, la claridad de lo que se escriba o dibuje, y el tiempo que va a ser dedicado para estar delante del pizarrón.

El infocus. Es un equipamiento también accesible actualmente. Este elemento puede sustituir el pizarrón y la tiza, principalmente en la presentación de gráficos, dibujos, tablas, esquemas, etc. Por lo que necesita ser bien utilizado, cada área de conocimiento necesita de medios a fin de enriquecer la clase. Los recursos institucionales se encargan de tramitar y proveer todo lo necesario para el desarrollo en el proceso del aprendizaje.

2.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos).

El liderazgo constituye una capacidad humana que permite influir en los demás, en sus motivaciones y competencias. Pero la clave no está exclusivamente en qué se influye, sino en cómo se influye, pues también el jefe o el gestor de una organización pueden influir con su mandato y sugestión, y no tener la cualidad o capacidad de liderazgo. El líder posee autoridad, su influencia en el comportamiento de los demás va más allá de lo exigible formalmente. En realidad el líder es aquella persona que conduce a otra en libertad. Según la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. (2006). Vol. 4, No. 4 e. menciona a continuación los tipos de líderes:

Líder pedagógico. Realiza la efectividad de las prácticas de los profesores en el aula. Crecimiento del desarrollo estudiantil.

Líder transformacional. Es el que realiza mayor esfuerzo y productividad, desarrollando las prácticas más hábiles. Ejerciendo crecimiento de la capacidad de la institución para mejorarla continuamente.

Líder moral. Aumenta la sensibilidad hacia la justicia de una decisión, aumenta la participación en las decisiones, acciones justificadas moralmente y participa de las escuelas democráticas.

Líder participativo. Aumenta la participación en decisiones, crecimiento de la capacidad de la organización a responder en una manera productiva a las necesidades internas y externas para cambio de una organización más democrática.

Líder gerencial. Asegura el cumplimiento eficaz de tareas específicas por los miembros de la institución y logra las metas formales de la institución.

Líder transaccional. Se define como una relación de influencia entendida como intercambio en la que el seguidor cede en su comportamiento adhiriéndose al líder a cambio de recibir algo.

Liderazgo servidor. Se define como una relación de influencia en la que el líder arrastra a los demás a través del servicio que le presta, sin siquiera pretenderlo, logrando adhesión mediante la generación de confianza.

Líder democrático y colectivo. Motivado a trabajar en equipo y los principales líderes son: el Rector o Director, de los docentes hay dos líderes que participan en el consejo ejecutivo y hay uno que es representante sindical.

Entre los estudiantes está el personero que es elegido democráticamente por todos los estudiantes, de los padres de familia está el presidente de la asociación de padres que aunque no pertenece al resorte institucional es reconocido como líder.

En todas las instituciones educativas hay dos instancias que lideran las instituciones ellas son: el consejo consultivo conformado por el Rector, dos docentes, dos representantes de padres de familia, un representante de los egresados, un representante del sector productivo, un representante de los estudiantes, ellos en conjunto direccionan el PEI (Proyecto Educativo Institucional), hay otro organismo que lidera a los procesos pedagógicos y curriculares dentro de la institución y el consejo académico, conformado por los jefes de cada una de las áreas, el Rector y los coordinadores.

La institución debe brindar espacios para que se formen líderes con el objetivo de trabajar en conjunto para el mejoramiento de la institución, por ello por parte de la dirección institucional, el consejo directivo y el académico debe desafiarse a la formación de líderes dentro de la institución, de lo contrario la comunidad se sentirá reprimida y aparecerán los activistas, por ello es importante abrir estos espacios de participación.

El liderazgo consiste en la capacidad para influir en un grupo con objeto de que alcance metas. Como los puestos administrativos simplifican cierto grado de autoridad formal, es posible que la persona desempeñe un rol de liderazgo, por solo ocupar un puesto en la organización. Sin embargo, no todos los líderes, son administrativos ni para tal caso, todos los administradores son líderes.

El papel del Director en los Centros Educativos, es un punto clave, como promotor de los procesos de cambio e innovación educativa para la realización del desempeño administrativo. El director planifica, organiza, dirige, coordina y controla, estas funciones requieren de ciertas actitudes carismáticas y una específica capacitación, abiertas al cambio y con una posición crítica, creadora y respetuosa de las opiniones ajenas. Además, debe tener capacidad para resolver los

problemas en forma racional y conocimientos del personal, alumnos y de las características sociales, culturales y económicas del medio.

El administrador educativo se enfrenta a una conectividad mayor entre educación y los cambios en el patrón de desarrollo económico y social, pues la educación será clave para la innovación, el progreso tecnológico, la competitividad económica, la protección de la biodiversidad y los ecosistemas, la equidad social, la paz, la convivencia democrática y la justicia social; así como la formación de los valores de una nueva ciudadanía. El director educativo debe aceptar la investigación educativa, como una fórmula para garantizar la continuidad y la innovación que conllevarán al mejoramiento continuo del proceso, además de la existencia de coherencia entre todos los componentes del sistema, a saber: los principios que sustentan las fuentes filosóficas, los contenidos, los procesos cognoscitivos y los valores, plasmados en los planes y programas, así como los demás recursos didácticos.

Para esto, el director debe involucrar, bajo un concepto de proceso ampliado a todos los actores del proceso educativo, con ello toma en cuenta los fines de la Política Educativa, que establece. La coherencia y la coordinación de los aspectos mencionados es un trabajo de construcción diaria y consciente de educadores administradores y demás involucrados del sistema educativo administrador debe dirigir con liderazgo, autoridad y capacidad asesora, con un sentido autogestionario, y hacer uso óptimo del tiempo dedicado a los aprendizajes y de los recursos humanos, materiales y físicos.

La transformación se gesta en la institución y no en ninguna otra instancia del mismo, que para lograrla los administradores deben romper los viejos paradigmas y tomar la bandera de la excelencia y la calidad, abocándose con profesionalismo y entrega a producir el cambio. De lo anterior se desprende la necesidad de que el director en su institución ponga en práctica la investigación, acción que se caracteriza según Kemmis; es una forma de indagación autorreflexiva de los participantes (maestros, estudiantes o directores, por ejemplo) en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y justicia de:

- a) sus propias prácticas sociales o educativas
- b) la comprensión de tales prácticas, y
- c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan aulas o escuelas por ejemplo.

El administrador educativo debe valorar la importancia administrativa de la inducción del personal, como estrategia de clima institucional, compromiso educativo, comprensión del trabajo de su institución y finalmente el mejoramiento de la cultura organizacional para contribuir a la calidad de la educación.

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

Según la LOEI – Plan decenal presenta el siguiente Marco Legal.

Marco Legal

El bachillerato es el segundo nivel del sistema educativo ecuatoriano, ubicado a continuación de la educación básica, y antes de la educación superior.

En la ley ecuatoriana de antes de 2001, el bachillerato era toda la enseñanza secundaria y comprendía seis cursos dirigidos a estudiantes entre los 12 y los 17 años, inclusive.

Según el Decreto Ejecutivo N° 1786, del 29 de agosto de 2001, vigente hasta el momento, el bachillerato tiene solamente tres niveles dirigidos a estudiantes entre los 15 y 17 años, inclusive, y corresponde al antiguo “ciclo diversificado”.

Según el Art. 4 del Decreto N° 1786, los propósitos generales del bachillerato independientemente del tipo que sea, son los siguientes:

- a. Formar jóvenes ecuatorianos con conciencia de su condición de tales y fortalecidos para el ejercicio integral de la ciudadanía y la vivencia en ambientes de paz, democracia e integración;
- b. Formar jóvenes capaces de conocer conceptualmente el mundo en el que viven, utilizando todas sus capacidades e instrumentos del conocimiento;
- c. Formar jóvenes con identidad, valores y capacidades para actuar en beneficio de su propio desarrollo humano y de los demás;

- d. Formar jóvenes capaces de utilizar y aplicar eficientemente sus saberes científicos y técnicos con la construcción de nuevas alternativas de solución a las necesidades colectivas;
- e. Formar jóvenes con valores y actitudes para el trabajo colectivo, en base del reconocimiento de sus potencialidades y la de los demás; y,
- f. Formar jóvenes capaces de emprender acciones individuales y colectivas para la estructuración y logro de un proyecto de vida.

El bachillerato en el sistema educativo ecuatoriano está actualmente dividido en tres tipos, identificados en el artículo 6 del mismo Decreto N° 1786, transcrito a continuación:

Bachillerato en Ciencias

Dedicado a una educación con enfoque de conceptualizaciones y abstracciones. Enfrenta aprendizajes primordialmente de índole humanística y científica y sus estándares de calidad están dados por los niveles de competencias académicas que logre. Utiliza un currículum con enfoque de contenidos para lograr bachilleres generales en ciencias y bachilleres en ciencias con especialización.

Bachillerato Técnico

Dedicado a una educación con un enfoque de desempeños. Enfrenta aprendizajes técnicos orientados primordialmente a la formación profesional y sus estándares de calidad están dados por los niveles de competencias profesionales que logre. Utiliza un currículum de competencias para lograr bachilleres técnicos polivalentes y bachilleres técnicos con especialización.

Bachillerato en Artes

Dedicado a una educación para el cultivo y desarrollo de todas las expresiones artísticas consustanciales con el ser humano. Sus estándares de calidad están dados por la calidad de las

competencias para ejercer expresiones artísticas. Utiliza un currículum con enfoque de competencias para lograr bachilleres en diversas líneas de expresión artística.

Complementando lo anterior, el Art. 14 del mismo Decreto prescribe que “el título que extenderá el bachillerato será el de BACHILLER”, y agrega que “los Bachilleratos de índole científico extenderán el título de BACHILLER EN CIENCIAS”, mientras que “los Bachilleratos de índole técnico extenderán el título de BACHILLER TÉCNICO EN (Nominación del Bachillerato)”, y finalmente “los bachilleratos de índole artístico extenderán el título de BACHILLER EN ARTE (Nominación del Bachillerato)”.

El Art. 15 del mismo Decreto declara que “Sólo podrán extenderse títulos de bachiller con las características descritas en el artículo precedente”. Y agrega inmediatamente: “Otras fórmulas y denominaciones no son legales en el Ecuador”. Sin embargo de lo anterior, el Art. 91, literal “c” del Reglamento General de la Ley de Educación autoriza la posibilidad de crear bachilleratos y especializaciones “de acuerdo con las necesidades del desarrollo socio-económico del país”.

En efecto, además de los tres tipos de bachillerato prescritos en el Decreto N° 1786, existen dos subsistemas paralelos de bachillerato: el Bachillerato Intercultural Bilingüe y el Bachillerato Popular. El primero está dirigido a las personas que estudian en los colegios administrados por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), y el segundo es para las personas que estudian a través de los centros regidos por la Dirección Nacional de Educación Popular Permanente (DINEPP).

Acceso de la población al bachillerato

El Ecuador está lejos de llegar al objetivo de garantizar el acceso y permanencia de todos los estudiantes en el bachillerato, pues actualmente menos de la mitad de la población en edad correspondiente cursa este nivel educativo. No obstante, la tasa neta de escolarización del bachillerato ecuatoriano, es decir, la relación entre la matrícula y la población de 15 a 17 años, ha crecido notablemente en los últimos años: en 2007 era del 43,5 por ciento, mientras que en

2009 subió al 54,8 por ciento. En cuanto a la tasa bruta de bachillerato, la última cifra es del 70 por ciento (INEC - Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador, 2009).

Según los datos estadísticos más actualizados, correspondientes al Archivo Maestro de Instituciones Educativas, AMIE 2009-2010; 635 860 estudiantes cursan el bachillerato en todas las especializaciones del país. De ellos, 305,936 (48,81%) estudian el Bachillerato en Ciencias, 318,512(50,82%) el Bachillerato Técnico, y 2.306(0,37%) el Bachillerato en Artes. No se dispone de cifras actualizadas que identifiquen el número de personas que estudian el Bachillerato en los dos subsistemas antes señalados.

Principales problemas del sistema de bachillerato ecuatoriano

A continuación se señalan cinco problemas estructurales y curriculares que afectan negativamente la calidad del bachillerato ecuatoriano:

Excesiva dispersión del bachillerato ecuatoriano

Al momento se ha llegado a una amplia gama de tipos de bachillerato, probablemente debido a la presión de la diversidad de respuestas que requiere la sociedad ecuatoriana. El resultado ha sido una fragmentación del sistema pues cada uno de los diferentes tipos de bachillerato tiene sus propios objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza, diferentes a los de otros tipos de bachillerato. Por ejemplo, los bachilleratos Técnico y en Artes tienen, según estipula el propio Decreto Ejecutivo N° 1786, currículos con enfoque “de competencias”, mientras que el Bachillerato en Ciencias tiene un currículo con enfoque “de contenidos”.

Esta fragmentación se agudiza en el caso de los subsistemas Intercultural Bilingüe y Popular Permanente, los cuales están regulados por sus propios documentos, y funcionan con casi completa autonomía, por lo que, con el declarado propósito de “adecuar” los tres tipos de bachillerato a sus poblaciones específicas, los han modificado lo suficiente como para que constituyan nuevos tipos de bachillerato no oficiales. Por ejemplo, el Bachillerato Intercultural Bilingüe “para las áreas humanísticas”, cuyo currículo fue reglamentado mediante Acuerdo 141

de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, del 26 de septiembre de 1996, tiene poco en común con el currículo del Bachillerato en Ciencias de la educación regular. Por su parte, el subsistema de Educación Popular Permanente tiene su propia legislación que lo diferencia del sistema regular. Para empezar, el todavía llamado “Ciclo Básico Popular” (equivalente a los años 8º, 9º y 10º de Educación Básica) tiene como propósitos “la aprobación de los cursos regulares propios de este ciclo y la adquisición de una profesión artesanal, deservicios, de agropecuaria, con carácter terminal y con derecho al título de Práctico” (Art. 188 del Reglamento General de la Ley de Educación).

Finalmente, el Art. 189 del mismo Reglamento dice que el todavía llamado “nivel diversificado popular” (lo que ahora sería el Bachillerato Popular) “ampliara y profundizará el conocimiento para la formación académica y profesional, y otorgará el título de Técnico en la especialización respectiva”. En otras palabras, existe una incongruencia entre el vigente Decreto Ejecutivo N° 1786 y el también vigente Reglamento General de la Ley de Educación, por lo que este último debe ser corregido para dar coherencia al sistema nacional de bachillerato.

A este problema se agrega el hecho de que el mencionado Decreto Ejecutivo N° 1786 admite que la propuesta de reforma curricular del bachillerato “fomenta la innovación educativa” (art.2) y por lo tanto, permite y alienta a los colegios a experimentar e innovar los currículos del bachillerato. Si bien el mencionado artículo asegura también que se busca “organizar el bachillerato dentro de parámetros comunes para todo el país”, el resultado de dicha apertura a la innovación ha sido que los contenidos curriculares de los bachilleratos ecuatorianos, inclusive aquellos que son del mismo tipo, tengan muy poco en común.

La extrema dispersión del sistema del bachillerato ecuatoriano es perjudicial para los estudiantes porque hace sumamente difícil continuar sus estudios cuando se trasladan entre regiones e incluso entre colegios de la misma región, pero, sobre todo, es perjudicial para el sistema como tal porque hace más difícil garantizar la existencia de aprendizajes básicos comunes (ABC), es decir, elementos fundamentales del currículo referidos a los objetivos, contenidos, perfiles de salida, metodologías de enseñanza y criterios de evaluación compartidos por todos los bachilleres, independientemente del tipo de bachillerato que hayan estudiado, o de la especialización que hayan seguido.

En definitiva, una consecuencia relevante de todo lo anteriormente descrito es que no se pueden establecer aprendizajes mínimos comunes para la etapa, que ayuden a la consecución de objetivos igualmente comunes y que garantice el tipo de formación que las y los egresados manifiesten.

Parece necesario buscar una forma diferente de responder a la diversidad de la demanda social al bachillerato, más bien, por la vía de la flexibilización de partes del currículo que permita sus adaptaciones a las necesidades regionales, culturales, productivas, etc.

Tendencia a la especialización temprana y a la hiper-especialización de los estudiantes del bachillerato

El actual sistema de bachillerato ecuatoriano induce a los estudiantes a especializarse prematuramente, y también los obliga a especializarse excesivamente, en detrimento de una formación general que los capacite y oriente para escoger al final de la etapa entre varias alternativas, como son las carreras universitarias (todas) y/o el mundo laboral. Las actuales especializaciones reducen el número de oportunidades laborales y de estudios post-secundarios pues las restringen con el sesgo de la especialidad realizada.

Especialización prematura

Todas las modalidades del bachillerato ecuatoriano exigen a los estudiantes que se especialicen muy tempranamente (alrededor de los 15 años de edad) y que decidan, por lo tanto, a qué tipo de actividad post-secundaria se dedicarán (en algunos casos, la exigencia de especialización es incluso anterior, durante los tres últimos años de Educación Básica).

Dicha especialización a tan temprana edad es pedagógicamente desatinada, pues los estudiantes aún no tienen, en su mayoría, la capacidad de decidir lo que harán en el resto de sus vidas, y cuando son obligados a hacerlo, a menudo, eligen incorrectamente; error que se traduce en el alto número de personas que abandonan o cambian los estudios universitarios.

La especialización prematura ha sido justificada con el argumento de que gracias a ella los bachilleres tienen más éxito en las carreras universitarias o en las actividades laborales que eligen seguir, pero ese argumento comete una omisión de principio, pues presupone erróneamente que el propósito principal del bachillerato es garantizar el éxito del estudiante en una carrera universitaria específica o un trabajo específico. Incluso si fuera verdad (lo cual no se ha demostrado) que los y las bachilleres con especialización logran un mejor desempeño en las tareas específicas para las que se especializaron, eso no significa que la especialización temprana sea deseable, pues no toma en cuenta las posibles desventajas que aquella genera.

Especialización excesiva

La especialización excesiva se refiere a la concentración de aprendizajes en un área específica del saber y la consiguiente desatención del aprendizaje en las demás áreas, especialmente de aquellas que no son de especialización, sino de formación general, aunque estén presentes entre las asignaturas a estudiarse. Todos los bachilleratos ecuatorianos son herederos del antiguo “ciclo diversificado” y, como tales, presentan una tendencia hacia la especialización excesiva, que se demuestra en el porcentaje de horas correspondientes a los cursos de especialización en relación con el número total de horas.

Por ejemplo, los estudiantes que eligen el Bachillerato Técnico, después de asistir a un primer curso común que tiene un fuerte componente general y solamente el 4,76% de horas de especialización, proceden a elegir una entre 28 especialidades, tras lo cual entran a un segundo curso que, en promedio, tiene un 57,50% de horas de especialización, y después a un tercer curso con el 57,84% de horas de especialización (Acuerdo Ministerial 3425, 27 agosto 2004). Por su parte, el Bachillerato en Ciencias en sus modalidades diversificadas puede ser incluso más especializado: por ejemplo, el Bachillerato en Ciencias Sociales tiene 92% de horas de especialización.

Otros estudios (Ministerio de Educación y Cultura, Universidad Andina Simón Bolívar, 1999) indican que las especialidades de la modalidad de ciencias, se han convertido en un factor de discriminación social a la hora de optar por carreras universitarias, pues se ha establecido una

jerarquización de hecho, en especializaciones de primera, segunda y tercera. Este problema es aún más grave en algunas instituciones en donde se ofrecen Bachillerato Técnico o Bachillerato en Artes y en los tres últimos años de la Educación Básica (los antiguos cursos primero, segundo y tercero de secundaria) ya incluyen cursos de especialización.

Generalmente, estos casos se ven favorecidos por la antigüedad de estas ofertas, y que en su continuada existencia no ha habido actualizaciones en relación a la mencionada “Reforma Curricular”. Es decir, algunos colegios con bachilleratos artísticos o técnicos empiezan a especializar a sus estudiantes desde los tres últimos niveles de Educación Básica. Esto último, si bien sugiere articulación en los seis años secundarios, lo hace a costa de imponer una especialización incluso más prematura que la que el sistema, en teoría, acepta.

La especialización excesiva en el bachillerato ecuatoriano tiene por lo menos tres consecuencias negativas:

- a. Limita el número de oportunidades laborales y de estudios post-secundarios a las que puede acceder un bachiller, y además;
- b. Impide garantizar un mínimo común de aprendizajes generales para todos los bachilleres que sea suficiente como para habilitarlos para el desempeño en la vida contemporánea y el ejercicio de los deberes ciudadanos. Al momento no es posible seguir pensando que quienes van al mercado laboral, o escogen ser médicos, ingenieros, sociólogos, filósofos, diseñadores, chefs, entre otros, no deban tener una misma formación general que les permita leer críticamente, expresarse de manera comprensiva oral y por escrito, tener una formación en las Ciencias Sociales, Naturales, utilizar para su vida y profesión las Matemáticas, ser ciudadanos que ejerzan sus derechos y respeten los de los demás, etc.

Cárdenas (1990) señala que, en muchos casos, el alumnado termina estudiando los bachilleratos en las especializaciones de los colegios a los cuales se encuentran en posibilidad de asistir, aunque estén conscientes de que no responden a sus inquietudes y objetivos. Este fenómeno,

según el mismo autor, se da con más frecuencia entre los estudiantes de estratos sociales bajos, lo cual agrava el problema de la inequidad social, y hace que su incidencia sea más injusta.

c. Además, como argumenta González (1990) la extremada especialización es reduccionista y atenta contra el ideal educativo de preparar al individuo a que tenga una visión integral de la realidad. Según este autor, el bachillerato es, en muchos casos, la única oportunidad que tiene el estudiante de reforzar su formación humanista general y, por consiguiente, mantener el existente sistema de especialización excesiva, tendría como consecuencia una permanente y casi siempre irreversible deficiencia humanista.

Esta formación humanista podría referirse a las llamadas artes liberales, es decir, la posibilidad de comprender y adueñarse de destrezas de varios campos de la ciencia, que le permitan tener las herramientas para comprender problemas del mundo real.

Escasa articulación curricular del bachillerato con los niveles educativos anterior y posterior

Una consecuencia adicional de la dispersión del sistema de bachillerato ecuatoriano descrita es que los currículos de los diferentes bachilleratos no están concatenados con el currículo oficial de los cursos de educación básica, por un lado, y con los estudios post-secundarios por el otro.

Articulación con Educación Básica

En efecto, la Reforma Curricular Consensuada de 1996 de la Educación Básica no tiene continuidad en el currículo de ninguno de los bachilleratos existentes. Una consecuencia de lo anterior, es la pérdida de vista de los objetivos específicos tanto de la Educación Básica como del Bachillerato, por lo que las personas que empiezan el bachillerato a menudo no tienen los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarias para aprovecharlo por lo que parte del primer año de bachillerato debe dedicarse, por lo tanto, a una suerte de nivelación de los estudiantes.

Articulación con Educación Superior

De igual modo, el país carece de un perfil oficial de ingreso a los estudios superiores, por lo que no ha sido posible garantizar que al menos algunos bachilleres (los que así lo decidan) cumplan con los requisitos de ingreso que exigen los institutos de educación superior. Una consecuencia de la falta de articulación curricular del bachillerato con los estudios de tercer nivel es que los centros educativos superiores necesitan incluir un periodo de nivelación para las personas que ingresan a la universidad o a su equivalente.

Escasa relevancia del currículo del bachillerato con respecto a las necesidades de la sociedad

Hay una amplia distancia entre los currículos del bachillerato y el tipo de bachiller que la sociedad ecuatoriana requiere en función de sus necesidades de desarrollo, especialmente en el caso del Bachillerato en Ciencias, cuyo currículo, que data de 1978, se encuentra incluso más alejado de la vida contemporánea y, por lo tanto, se percibe como menos útil. Adicionalmente, existen elementos del currículo Bachillerato que no son adecuados en la actualidad. Por ejemplo, el currículo vigente no prescribe una evaluación continua y no existen estándares formulados y conocidos que permitan identificar niveles de logro y desempeño con los que se acredite el rendimiento académico del estudiantado.

Por el contrario, la evaluación tiene un carácter sancionador y punitivo. Por otro lado, los aprendizajes son evaluados únicamente en la parte cognitiva y de contenidos, perdiendo de vista totalmente los aprendizajes procedimentales y actitudinales, con lo que desaparece, en los hechos, la posibilidad de hacer realidad el objetivo de lograr una educación integral declarada de manera reiterada en los documentos curriculares oficiales.

Según la UNESCO (2007), un currículo es relevante si promociona la adquisición de las competencias necesarias para la participación del estudiante en diferentes sectores de la sociedad, enfrentando los desafíos de la actual sociedad del conocimiento, obteniendo un puesto de trabajo apropiado, y desarrollando un proyecto de vida con los demás.

Análisis de los tipos de bachillerato ecuatoriano:

Bachillerato en Ciencias

Descripción general del Bachillerato en Ciencias

El antecedente inmediato del actual Bachillerato en Ciencias es el Bachillerato en Humanidades, que fue creado mediante Resolución Ministerial N° 828, del 27 de mayo de 1968. El Bachillerato en Humanidades tenía dos ciclos de tres años cada uno: el ciclo básico y el ciclo diversificado.

Este último tenía dos especializaciones en Ciencias: Matemático-Físico-Químico-Biológicas y Ciencias Sociales. Nueve años después, a través de la Resolución Ministerial N° 1806, del 6 de octubre de 1977, se subdividió la especialización de Ciencias Matemático-Físico-Químico-Biológicas en dos: la especialización en Ciencias Físico-Matemáticas y la especialización en Ciencias Químico-Biológicas, con lo cual empezaron a ofrecerse las tres especializaciones que existen hasta la actualidad.

Finalmente, mediante la Resolución Ministerial N° 560, del 29 de mayo de 1978, se aprobaron los planes y programas de estudio oficiales para las tres especializaciones. El artículo 1 de dicha resolución indicaba que el Bachillerato en Humanidades tenía los siguientes objetivos:

- a. Proporcionar al educando una formación científico-humanista en las especializaciones de Físico-Matemáticas; Químico-Biológicas y Sociales, que le capacite a continuar estudios superiores de conformidad con sus intereses y aptitudes.
- b. Ofrecer el conocimiento de la situación socio-económica y cultural del país a través del estudio de la realidad nacional, en comparación con los problemas similares de los pueblos del mundo.
- c. Robustecer los valores éticos y cívicos que le permitan actuar con responsabilidad y espíritu de colaboración en beneficio de la sociedad nacional y universal.
- d. Estimular el espíritu crítico para valorar y preservar las culturas autóctonas, a través del estudio de sus diversas manifestaciones con el fin de lograr la integración nacional.

e. Ofrecer al estudiante oportunidades de investigación y experimentación para lograr la participación activa en la adquisición del conocimiento científico. La primera mención oficial del Bachillerato en Ciencias, en reemplazo del Bachillerato en Humanidades, ocurrió en el Art. 91, literal “a” del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, publicado en el Registro Oficial N° 226, el 11 de julio de 1985, que todavía está vigente.

Cabe anotar que el paso del Bachillerato en Humanidades al de Bachillerato en Ciencias constituyó únicamente un cambio de nombre, pues los planes de estudio establecidos en la Resolución Ministerial N° 560 continuaron estando técnicamente vigentes, si bien en los treinta años que median desde su emisión hasta la actualidad, muchos colegios han propuesto cambios curriculares, y han recibido la respectiva autorización de las autoridades, por lo que ya no existe un modelo curricular unificado al que se sujeten todos los colegios que ofrecen el Bachillerato en Ciencias. En la década de 1990, algunos sectores del país hicieron diversas propuestas generales de reforma educativa, algunas de las cuales estaban dirigidas hacia el mejoramiento de la calidad del bachillerato. Entre las experiencias relevantes se destacan las siguientes:

a. El Modelo Alternativo de la Educación para el Ecuador (MAE), elaborado y aplicado por la Asociación de los Planteles Experimentales del Ecuador (ANPEE).

b. El Acuerdo Ministerial N° 1860, del 3 de abril de 1996, que autorizó, por primera vez, a los planteles educativos de nivel medio a hacer innovaciones curriculares orientadas a contribuir al mejoramiento de la educación. El Art. 4 de dicho documento determina los niveles de innovación educativa y curricular; innovaciones con carácter de reordenamiento de cualquiera de los componentes del sistema educativo vigente.

c. La Propuesta de Reforma Curricular del Bachillerato, planteada en el Convenio firmado en 1994 entre el entonces Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB). Un antecedente directo de esta propuesta es el currículo elaborado en el marco del proyecto PROMEET/BID, encargado por el Ministerio de Educación y Cultura.

De estas experiencias, una de las más significativas y de las que más influyeron el curso del bachillerato ecuatoriano fue esta última, por medio de la cual se hizo una propuesta de reforma curricular que abarcaba el Bachillerato en Ciencias y el Bachillerato Técnico. La propuesta de la UASB planteó convertir el Bachillerato en Ciencias (con sus tres especializaciones) en un Bachillerato General en Ciencias, eliminando las especializaciones y manteniendo únicamente un bloque de asignaturas optativas en el último año del bachillerato. Además, esta iniciativa también propuso la conversión del Bachillerato Técnico a un enfoque Polivalente.

Dicha colaboración se materializó con el Acuerdo Ministerial N° 4284 del 24 de agosto de 1995, mediante el cual el Ministerio encargó a la UASB llevar adelante el Proyecto Experimental de Reforma Curricular del Bachillerato, con la formulación y aplicación de un nuevo currículo. Igualmente, dicho acuerdo legalizó la primera red de planteles que participaron en el proyecto.

La experiencia de aplicar la Reforma Curricular del Bachillerato propuesta por la UASB en coordinación con el Ministerio de Educación ha sido muy enriquecedora en el proceso de reformar el bachillerato ecuatoriano. Funcionó desde el principio a través de una red de colegios co-participantes, la cual estuvo formada por centros educativos que voluntariamente se sumaron al proyecto y se comprometieron a aplicar la propuesta de reforma de modo experimental. Adicionalmente, los colegios de la Red se comprometieron a participar en los programas de capacitación docente que empezó a organizar, para el efecto, el área de educación de la UASB (Terán, 1997).

En cierto modo, la experiencia de la UASB en bachillerato generó la necesidad de que este nuevo tipo de bachillerato fuera reconocido legalmente, lo que se logró con el Decreto Ejecutivo 1786 del 21 de agosto de 2001, ya mencionado en este documento. Dicho decreto, en su Art. 7, establece que el Bachillerato en Ciencias persigue la formación en los jóvenes adolescentes de competencias académicas respecto de las conceptualizaciones, abstracciones y aplicaciones iniciales de las ciencias experimentales y explicativas, respecto del uso social de los aprendizajes y respecto del desarrollo personal y social. El mismo artículo establece que el Bachillerato en Ciencias puede tener dos modalidades:

a. El Bachillerato en Ciencias con especializaciones, el cual funciona con un currículo general para todos los estudiantes y uno específico para quienes optan por una especialización, y

b. El Bachillerato en Ciencias general, el cual funciona con un currículo flexible que incluye una parte obligatoria para todos los alumnos y la posibilidad de asignaturas o módulos optativos que permiten la profundización en algunos campos.

Según los datos más recientes disponibles del Archivo Maestro de Instituciones Educativas, AMIE 2009-2010, del universo de 301 651 personas que estudiaban el Bachillerato en Ciencias, 87 227 alumnos lo hacían en el Bachillerato General (28.51% del total), 70.178(22.94%) alumnos cursaban la especialización en Ciencias Químico-Biológicas, 58 134 (19%) estaban en la especialización en Ciencias Sociales, 56 755 (18.55%) estudiantes cursaban la especialización en Ciencias Físico-Matemáticas, 851 (0.28%) estudiantes han optado por el Bachillerato Internacional, 24 479 (8%) por el Bachillerato Propedéutico y 8.312 (2.72%) en otras especialidades.

Problemas específicos del Bachillerato en Ciencias

En 2006 y 2007, el Ministerio de Educación organizó algunas mesas de trabajo en Quito, Guayaquil, Cuenca y Galápagos, con el objeto de hacer un diagnóstico del Bachillerato en Ciencias y recabar sugerencias sobre cómo mejorarlo. En dichas mesas participaron actores del sistema educativo nacional, tales como directivos de centros escolares y profesores de aula, pero también fueron invitados representantes de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES), de las universidades públicas y particulares así como del Consejo Nacional de Educación Superior, de organismos de cooperación, de organizaciones ciudadanas, de los municipios y de las cámaras de la producción, entre otros sectores.

Entre los temas más discutidos estuvo el de si el Bachillerato en Ciencias con especializaciones es pertinente en la actualidad. Si bien no se lograron consensos específicos, se obtuvieron interesantes observaciones críticas sobre el estado actual del Bachillerato en Ciencias, todas las cuales convergen en la necesidad de crear un nuevo bachillerato.

El Bachillerato en Ciencias comparte los problemas identificados en comunes a todos los bachilleratos (la fragmentación del currículo y multiplicidad de asignaturas, la tendencia a la hiper-especialización de los estudiantes, la escasa articulación curricular con la Educación Básica y

con la Universidad, y la escasa relevancia del currículo del bachillerato con respecto a las necesidades de la sociedad).

Además de estos, el Bachillerato en Ciencias tiene algunos problemas específicos que fueron diagnosticados en las mesas de trabajo, y que se describen a continuación:

Falta de objetivos propios

Se percibe en las especialidades del Bachillerato en Ciencias una excesiva vocación universitaria, hasta el punto que su currículo es, en muchos sentidos, una preparación para los estudios universitarios. En efecto, una lectura de la lista de objetivos extraída de la Resolución Ministerial N° 560, de 1978 muestra que el Bachillerato en Ciencias tuvo, desde su concepción, una manifiesta vocación de constituirse en un peldaño hacia la universidad y, por lo tanto, de no ser un ciclo en sí mismo, con objetivos propios.

Se trata de un problema común entre los países latinoamericanos, cuyos bachilleratos tienden a carecer de una función social específica. Sin embargo, como se menciona en la sección “Articulación con Educación Superior”, este enfoque de preparación para la universidad no se realiza de manera adecuada, ya que la mayoría de estudiantes no están convenientemente preparados para la universidad, y éstas se ven obligadas a ofrecer cursos de preparatoria durante el primer año de estudios.

Excesiva fragmentación y desequilibrio curricular entre las especializaciones del Bachillerato en Ciencias

En las mallas curriculares vigentes del Bachillerato en Ciencias (expresadas en la Resolución Ministerial N° 560, ya mencionada), se observa que la especialización en Ciencias Físico matemáticas tiene los siguientes componentes: 45% de formación en ciencias exactas y experimentales, 45% en ciencias sociales, y 10% en materias instrumentales. Por su parte, el currículo de la especialización en Ciencias Químico-biológicas tiene 56% de ciencias exactas y

experimentales, 40% de ciencias sociales y 4% de materias instrumentales. En cambio, la especialización en Ciencias Sociales solo tiene 6% en ciencias exactas y experimentales, 92% en Ciencias Sociales y 2% en materias instrumentales.

En consecuencia, la especialización en Ciencias Sociales es mucho más especializada que las demás, y eso repercute en mayores desventajas en la formación integral de quienes la eligen como especialización. No sorprende, entonces, que Terán (1999) señale que en nuestro país existe “una cierta jerarquía entre los bachilleres, que tiene como consecuencia que ciertas universidades le asignen una calidad polivalente a la especialización de Ciencias Físico-matemáticas, mientras que se menosprecia académicamente a los estudiantes que estudian sociales.

Fragmentación del currículo y multiplicidad de asignaturas

Los actuales planes de estudio del Bachillerato en Ciencias incluyen muchas asignaturas con cargas horarias mínimas que no facilitan un tratamiento profundo de esas áreas del conocimiento; además sus enfoques tradicionalistas refuerzan una visión fragmentaria del conocimiento. Asimismo, los contenidos de estudio de los programas son abundantes y en algunos casos desactualizados. Confirmando este juicio, Fabara (1990) considera que el número de materias en los tres años del Bachillerato en Ciencias entre trece y dieciséis por año es excesivo, y concluye que, puesto que la mayor parte de esas materias tiene una carga horaria de dos horas semanales, son insuficientes para que los estudiantes aprendan a profundidad.

Incoherencia curricular

Como se dijo anteriormente, el currículo vigente del Bachillerato en Ciencias data de 1978, y aunque en la práctica ha sufrido numerosos cambios en la mayoría de los colegios, dichos cambios no han obedecido a una reforma nacional organizada en función de las necesidades del país, sino que han sido producto de una autonomía de facto que ha imperado en la educación media.

En este sentido, conviene recordar que, a diferencia del Bachillerato Técnico, cuyo currículum se estandarizó mediante el Acuerdo Ministerial N° 3425, del 27 de agosto de 2004, el currículum del Bachillerato en Ciencias no ha sido estandarizado “oficialmente”. En otras palabras, los currículos de facto de los colegios ecuatorianos que ofrecen el Bachillerato en Ciencias son diferentes entre sí.

Bachillerato Técnico

Descripción general del Bachillerato Técnico

Como se explicó anteriormente, el Decreto Ejecutivo N° 1786 en su Art. 6 define el bachillerato técnico como dedicado a aprendizajes técnicos orientados primordialmente a la formación profesional. Esta confesada vocación hacia la preparación profesional del estudiante se refuerza cuando, en el párrafo de definición, agrega que sus estándares de calidad están dados por los niveles de competencias profesional que logre”. El Art. 8 del mismo Decreto establece que el Bachillerato Técnico persigue la formación en los jóvenes adolescentes de competencias profesionales respecto de los desempeños futuros en el espacio social de actuación del estudiante (prosecución de estudios y trabajo), respecto de instrumentaciones de gran utilidad y de desarrollo personal y social.

En la misma sección se explica que el Bachillerato Técnico puede ser de dos modalidades:

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

La sección del documento titulado “Lineamientos administrativo-curriculares para el bachillerato en Ecuador”, que se emitió junto con el Decreto N° 1786, detalla el perfil del bachiller técnico.

Se reproducen aquí los elementos de ese perfil en los ámbitos técnico profesional y de relación con el mundo del trabajo:

En lo técnico-profesional:

- a. Comprende los conceptos de las ciencias experimentales que fundamentan las tecnologías de su línea técnico-profesional.
- b. Domina los procedimientos técnicos de su línea de especialidad.
- c. Domina técnicas y procedimientos de conservación del medioambiente en relación con la tecnología.
- d. Posee capacidad para emprender actividades económicas, de forma individual, asociada, en dependencia o autónoma. En la relación con el mundo del trabajo: Posee experiencia inicial de desempeños técnicos en ambientes concretos de trabajo.

Posee relaciones iniciales de índole laboral con espacios sociales concretos de trabajo. Como puede verse, el énfasis del Bachillerato Técnico, según el Decreto N° 1786, estaba en la formación relativamente generalista del bachiller técnico, exhibida con claridad en la modalidad de bachillerato técnico polivalente, propuesta e implementada por la Universidad Andina Simón Bolívar desde 1995. Esto se desprende de uno de los considerandos del mencionado decreto, en el que, bajo el titular Educación técnica se afirma que el principio general para el desarrollo de este tipo de formación la aplicación de una educación general para el trabajo destinada, entre otros objetivos, a la formación polivalente con el propósito de habilitar para el desempeño en una familia de ocupaciones. En otras palabras, la idea no era preparar al bachiller únicamente para un tipo trabajo, sino para un grupo de trabajos relacionados.

Sin embargo, y como hemos visto, el Decreto N° 1786 permitía la existencia de dos tipos de educación técnica: univalente y polivalente. A partir de su publicación en 2001, la evolución del Bachillerato Técnico, en efecto, siguió por esos dos caminos, pero cada vez más

divergentemente: por una parte se consolidó, a través del Proyecto de Reforzamiento de la Educación Técnica (PRETEC) y otros acuerdos del Ministerio de Educación con el gobierno de España, un bachillerato técnico univalente con un alto número de especializaciones, cada una de las cuales era sumamente concreta y referida a una ocupación específica.

Por otra parte se mantuvo, a través del convenio con la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) y sus planteles asociados, un bachillerato técnico polivalente que ofrece únicamente tres especializaciones generalistas: industrial, informática y administrativa.

En cuanto al primer camino, en el período 2002-2006 se ejecutó el ya mencionado Proyecto de Reforzamiento de la Educación Técnica, en el que se diseñaron 26 currículos de especializaciones técnicas univalentes bajo el enfoque de competencias laborales, currículos que fueron elaborados por expertos nacionales y extranjeros, validados en un proceso en el que intervinieron 759 instituciones educativas y 162 representantes de los sectores productivos. La idea, contraria al espíritu de la modalidad polivalente, fue preparar profesionales de nivel medio, listos para ingresar al mercado del trabajo, y la metodología para la creación de los currículos fue, justamente, un análisis funcional a partir de los puestos de trabajo existentes.

Posteriormente, el 27 de agosto de 2004, el Acuerdo Ministerial N° 3425 dispuso la aplicación de la nueva estructura organizativa y académica del Bachillerato Técnico, aprobó sus nuevos currículos y dispuso su aplicación en las instituciones educativas a partir del año lectivo 2004-2005. El Acuerdo N° 3425 consolidó, de esta manera, el divorcio entre las modalidades de bachillerato técnico univalente y polivalente, pues de la detallada lista de especialidades de Bachillerato Técnico llama la atención la ausencia de un bachillerato técnico polivalente.

El 15 de febrero de 2005 se firmó el Proyecto de Consolidación de la Reforma de Educación Técnica, con fondos no reembolsables, con un aporte por parte de AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional) de 1'590.000 USD, con el fin de asegurar la aplicación de la reforma de la educación técnica en los colegios técnicos del país, propuesta por el Acuerdo N° 3425.

Actualmente se ofrecen quince familias profesionales de bachilleratos técnicos y 28 especialidades profesionales.

Familias profesionales Figuras profesionales

1 Industria de los alimentos. Conservería. En la actualidad, las figuras profesionales del Bachillerato Técnico son 28, pues sobre las 26 figuras originales creadas mediante Acuerdo Ministerial No. 3425, se han agregado la de Climatización y la de Contabilidad, las cuales, como corresponde, fueron ubicadas en la Tabla como una especialidad del Bachillerato Técnico en Electricidad y Electrónica y en Gestión administrativa contable, respectivamente.

Por su parte, el camino de la modalidad polivalente del bachillerato técnico siguió circunscrito al ámbito de la red de colegios co-participantes de la UASB, que estaba formada originalmente por 195 colegios en todo el país. Estos colegios no aplican el currículo dispuesto por el Acuerdo N° 3425, sino la propuesta de reforma curricular de la UASB. En cambio, todos los demás colegios que ofrecen el Bachillerato Técnico (1448, según cálculos recientes) aplican el Acuerdo N° 3425.

En esa misma dirección, el Acuerdo Ministerial N° 317, del 29 de junio de 2006, reiteraba el convenio entre el Ministerio de Educación y la UASB, e insistía en que el programa de reforma curricular del bachillerato en sus modalidades de ciencias y técnico con enfoque polivalente, tal como es aplicado por la UASB y su red de colegios a nivel nacional, se constituye en una alternativa experimental en el sistema del bachillerato ecuatoriano. Asimismo, este acuerdo aumentaba el número de colegios pertenecientes a la red de colegios co-participantes.

Problemas específicos del Bachillerato Técnico

En 2007, el Ministerio de Educación, a través del área técnica de Bachillerato y Pos bachillerato, realizó una evaluación del Bachillerato Técnico Polivalente ofrecido por la red de colegios asociados con la UASB, la cual arrojó resultados francamente negativos, pero no produjo ninguna consecuencia. Según esa evaluación, de la red original de 195 colegios co-participantes, solamente 85 se mantenían ofreciendo la modalidad polivalente, mientras los demás se habían cambiado a la modalidad univalente, en parte porque se quejaban de no recibir suficiente apoyo de parte de la UASB.

La evaluación también concluye que muchos de los bachilleres graduados en colegios que ofrecen el Bachillerato Técnico en la modalidad polivalente no encuentran trabajo tras su graduación, pues las empresas prefieren, siempre que sea posible, contratar bachilleres que no necesiten ninguna capacitación en el trabajo que van a desempeñar, y que, por lo tanto, puedan ser ocupados inmediatamente. En cambio, una evaluación realizada por la propia Dirección Nacional de Educación Técnica del Ministerio de Educación concluyó que el 86,85 por ciento de los bachilleres técnicos univalentes están insertados en el sistema económico, ya sea porque tienen un puesto de trabajo, trabajan por cuenta propia, o estudian en la universidad o en un instituto tecnológico Yebra García (2008).

Esta condición de dicotomía entre las dos modalidades de bachilleratos técnicos mencionadas se ha mantenido por lo menos durante los últimos ocho años, amparada por la disposición del Decreto Ejecutivo N° 1786 que permite la existencia de ambas.

Casi nada se ha hecho para integrar estas dos modalidades, que coexisten casi sin ningún contacto (y, por lo tanto, sin la posibilidad de aprender la una de la otra. Llama la atención, en particular, que el Ministerio de Educación, a través de su Dirección Nacional de Educación Técnica, no haya dado, hasta ahora, ningún paso hacia la incorporación de algunas de las características de la modalidad polivalente entre los numerosos bachilleratos técnicos univalentes que ofrece (como por ejemplo, la mayor proporción de materias generales de preparación para la vida).

Sobre este último punto, se puede argumentar, en efecto, que la modalidad polivalente se aproxima más a los tres objetivos principales del bachillerato indicados en el inicio de este documento (preparar para la ciudadanía democrática, para el trabajo y para los estudios superiores) que las modalidades univalentes, las cuales tienden a la hiper-especialización y a preparar a los bachilleres únicamente para el ejercicio de un trabajo específico, lo cual les impide o por lo menos les hace más difícil la posibilidad de continuar con estudios postsecundarios, salvo los de la misma especialización.

Esto debe investigarse meticulosamente a través de estudios que comparen, por ejemplo, el desempeño académico de los bachilleres técnicos polivalentes y los univalentes, especialmente en materias fundamentales para su formación académica y ciudadana. Es necesario, por lo tanto, decidir si, tras todos estos años, la experiencia del bachillerato técnico polivalente es o no conveniente para la formación de los bachilleres, y que, si lo es, la incorpore como una modalidad más de los colegios técnicos que actualmente solo ofrecen las modalidades univalentes.

Bachillerato en Artes

Descripción general del Bachillerato en Artes

En el Decreto Ejecutivo N° 1786, el Bachillerato en Artes se define como dedicado a una educación para el cultivo y desarrollo de todas las expresiones artísticas consustanciales con el ser humano. El propósito de este Bachillerato se detalla en el ya citado documento Lineamientos administrativo-curriculares para el bachillerato en Ecuador en su sección 5.3.1 de acuerdo con la reforma curricular del bachillerato propuesta en 2001, a saber:

Persigue la formación de un generalista en un ámbito de acción y desarrollo artístico, mediante la formación de competencias profesionales que guarden la dimensión del ámbito artístico y la del bachillerato. Estas competencias profesionales se combinan con competencias académicas y de desarrollo personal en lo individual y en lo social.

El bachillerato en artes es de corte polivalente respecto de un ámbito de acción y desarrollo artístico. Cada bachillerato deberá cubrir, por completo, todas las líneas que comprendan un ámbito artístico para evitar las súper especializaciones artísticas a nivel de bachillerato.

La propuesta radica en formar primero un generalista en un ámbito artístico para luego ir a la especialización en estudios posteriores.

Adicionalmente, en el documento antes citado, se explica así el perfil del bachiller en artes en su ámbito técnico-artístico:

- a. Posee una amplia cultura sobre la historia de las artes y de los conceptos que fundamentan lo artístico a través del tiempo.
- b. Posee una amplia cultura respecto de lo estético.
- c. Domina las ejecuciones técnicas para la producción artística en las líneas del bachillerato
- d. Emprende actividades económicas ejerciendo sus competencias artísticas.

Problemas específicos del Bachillerato en Artes

El currículo del Bachillerato en Artes muestra las mismas características de fragmentación y falta de elementos en común con los demás bachilleratos: contiene un 65 por ciento de materias de 29 especializaciones y únicamente un 35 por ciento de materias generales. Sin embargo, el principal problema de este bachillerato es su falta de relevancia, pues no logra formar profesionales con capacidad de emplearse como artistas, pero tampoco logra formar bachilleres con las competencias generales mínimas que les permitan continuar con estudios superiores.

Esto puede deberse a que el currículo del Bachillerato en Artes, pese a su alto porcentaje de materias de especialización, carece de la vocación profesionalista, claramente identificada en el Bachillerato Técnico, y también al hecho de que toma muchos años formar a un artista profesional, ciertamente más que los tres años del bachillerato. La pretensión de que el bachiller en artes proceda después a especializarse en estudios del arte de su preferencia es absurda, pues es sabido que la formación artística de una persona (lo que la convertirá en artista) es por definición especializada y, de hecho, debe empezar lo más temprano posible.

En consecuencia, un bachiller en artes, tras recibir tres años de formación artística general (que incluye asignaturas de cultura estética y de historia de las artes, aparte de las asignaturas de la especialidad artística que se trate) no estará en capacidad de practicar un arte de manera profesional, tendrá un acercamiento a los conceptos y a las destrezas artísticas que le permitirán desarrollarlas en el futuro, por eso es importante su integración al mismo concepto general de BGU, lo que permitirá que su formación a nivel de Tronco común de asignaturas sea lo suficientemente fuerte.

Es importante agregar que, pese a la propensión explícitamente polivalente del currículo oficial del Bachillerato en Artes, estipulado en el Decreto N° 1768, los colegios que ofrecen ese bachillerato en el país lo ofrecen con especialidades, que pueden ser música, danza o artes plásticas. Sin embargo, lo dicho sobre el Bachillerato en Artes polivalente en los párrafos anteriores es aplicable también a sus variantes con especializaciones. A este problema se suma uno de terminología.

Además de los bachilleratos en artes que ofrece el sistema de educación regular, los conservatorios, centros de danza y otros centros tradicionales de formación artística también ofrecen bachilleratos artísticos que ciertamente no se parecen al Bachillerato en Artes definido en el Decreto N° 1786. Por ejemplo, los 17 conservatorios que existen en nuestro país llaman también bachilleres a las personas que culminan exitosamente los nueve años de su sistema de estudios.

Este bachillerato, desde luego, solo incluye materias musicales, ya sean generales o del instrumento en el que el estudiante decide especializarse, por lo que este debe asistir, simultáneamente, a centros de educación regular. Se da el caso de que los conservatorios gradúan bachilleres desde los doce años de edad. Exactamente lo mismo ocurre con los nueve institutos de danza distribuidos en el país. Este bachillerato debería ser solamente un requisito para ingresar a universidades especiales de arte sin examen de admisión, pero no es un título por sí mismo que habilite a los egresados al ingreso al sistema universitario, siempre se requerirá además tener la formación general del BGU.

La discusión sobre la estructura curricular.

Según Ottone (1997) existe una gran demanda de repensar la educación secundaria, dotándola de la necesaria flexibilidad que impida la formación de dualismos que no funcionan en la vida real y que han originado históricamente alternativas separadas y sin puentes entre sí, como por ejemplo, educación humanista-científica versus la educación técnico-profesional, y que impida también opciones terminales que hagan elegir de manera temprana y definitiva entre mundo de trabajo y continuación de la educación superior.

Es necesario, entonces, ofrecer un núcleo de enseñanzas mínimas centradas en torno al desarrollo de las competencias esenciales adquiridas durante el ciclo de educación general y una experiencia de preparación para la vida del trabajo, junto con una diversidad de opciones intercomunicadas que permitan al estudiantado elegir entre cursos de diverso tipo y orientación, manteniendo abiertas las posibilidades de cambio de programas y de poder, en el futuro, seguir estudiando en el nivel superior o incorporarse al mundo laboral.

Este señalamiento da pie para la revisión del ya largo debate existen en América Latina sobre generalidad y especialidades. En el debate sobre la comprensividad educativa, Pozo, Martín y Pérez Echeverría (2002) plantean que cuando se opta por una enseñanza comprensiva, es decir, en la que los alumnos estudian en un mismo centro un currículo básicamente común, obteniendo al finalizar un único título que abre indistintamente a vías académicas o profesionales.

Se hace con el objetivo de dilatar lo más posible el momento en el que los y las jóvenes tengan que elegir entre estas vías, ya que ello ayuda a que su elección esté menos contaminada por su origen sociocultural. En el mismo sentido, Marchesi y Martín (1998) argumentan que la implementación de sistemas polivalentes o comprensivos ha sido impulsada históricamente por políticas más progresistas que situaban en el centro de la reforma la igualdad de oportunidades para todos los alumnos y la superación de una elección prematura que era socialmente discriminatoria.

En este debate hay más argumentos que abonan a favor de un bachillerato generalista, señalando, que en la sociedad del conocimiento en la que nos desenvolvemos es preciso identificar las capacidades que van a permitir a los futuros ciudadanos seguir aprendiendo a lo largo de la vida y usar sus aprendizajes para actividades muy variadas.

Estos mismos autores anticipan que en la sociedad del futuro será más común cambiar de trabajo durante la vida profesional de una persona, que habrá alternancia entre momentos de actividad laboral y momentos de inactividad laboral, que el trabajo social vinculado al voluntariado será más común, y que será necesario que las personas estén preparadas para el ocio y el tiempo libre como actividad formativa y de desarrollo personal. A partir de semejante perspectiva, los

autores concluyen que las capacidades requeridas para responder a estas demandas desbordan claramente una enseñanza muy especializada y ligada a competencias profesionalizadoras exclusivamente, por lo que recomiendan que desde una racionalidad humanista se proponga una secundaria generalista.

Esto no quiere decir que no se debe aproximar como objetivo explícito al estudiantado al mundo real de la actividad laboral, por el contrario, es muy deseable. Como dice Braslavsky (2001) existen vías para que los nuevos currículos puedan desarrollar las competencias que nos lleven a este fin. Una de las vías privilegiadas es fomentar una capacidad fundamental como es la del emprendimiento.

Los proyectos de investigación, de intervención comunitaria o directamente de producción son algunos de los caminos que se están poniendo en marcha como estrategia didáctica para poner en juego las capacidades de emprendimiento. Braslavsky (2001) plantea en ese sentido que hablar de educación y trabajo en el bachillerato en el contexto de los procesos económicos que ocurren en América Latina en la actualidad, adquiere un nuevo sentido que responde a los cambios socioeconómicos y culturales a los que asistimos. Se recomienda tomar en cuenta los cambios que se sintetizan en las siguientes tendencias:

- a. Disminución del volumen de trabajo disponible e incluso necesario para la satisfacción de las necesidades básicas de las sociedades.
- b. Aumento del número de puestos de trabajo en el sector servicios respecto de los sectores industrial y agropecuario.
- c. Crecimiento del trabajo informal con relación al formal.
- d. Cambios acelerados en los perfiles requeridos de desempeño ocupacional, en referencia a las habilidades específicas.
- e. Modificación de las escalas en las que se resuelve el destino laboral de las personas.

Es en ese contexto que se entiende que el bachillerato no debería asumir como una de sus finalidades la formación para el mercado de trabajo, sino la formación para el trabajo. Así se habla

de formación polivalente o formación para la multiactividad. El certificado de egreso de bachillerato se está transformando, por otro lado, en el requisito mínimo para obtener puestos de trabajo de cierta calidad en América Latina.

No obstante, la demanda de mayor escolarización no obedece siempre a razones genuinas que tienen que ver con la exigencia de mano de obra calificada, sino de situaciones de exceso de oferta, las cuales favorecen en muchos casos la sobre calificación para determinados puestos de trabajo (Filmus, Kaplan, Miranda, & Moragues, 2001) lo que determina para aquellos que tempranamente han quedado fuera del sistema educativo la desocupación, la informalidad y los empleos más precarios. Al respecto, Minujín (1998) concluye que “la brecha laboral y de ingresos entre quienes poseen diferentes niveles educativos se ha ensanchado.

La disminución de la sobrecarga de contenidos

Frente a la necesidad de enfrentar las tres finalidades que abarcan una amplia gama de habilidades, consideradas previamente, es necesario preguntarse, como lo hacen Coll y Martín (2006) ¿Cuál es el bagaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que necesitamos adquirir para poder desenvolvemos con garantías en la sociedad en la que nos ha tocado vivir? ¿Qué hemos de intentar que los alumnos y alumnas aprendan en las escuelas y, en consecuencia, qué hemos de intentar enseñarles? ¿Cuáles son los aprendizajes que todo el alumnado debería poder alcanzar en el transcurso de la educación básica?

La respuesta a estas preguntas obviamente señalan que el camino no es seguir acumulando contenidos en los currículos ya sobrecargados de bachillerato, sino que es considerar lo que estos autores denominan los aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectando su proyecto de vida futuro y lo sitúan en una situación de claro riesgo de exclusión social.

Lo que sugieren Coll y Martín (2006) es someter todos los contenidos y competencias actualmente incluidos en el currículo a un cuestionamiento para saber en qué medida y en qué sentido pueden ser considerados indispensables y cuya no consecución conlleve a las

consecuencias negativas señaladas; por otra parte, se recomienda renunciar a los que no superen esta prueba. Se recomienda también otorgar un tratamiento de priorización similar que se otorga a la definición de contenidos y competencias, a otros procesos que también van a garantizar el éxito de las reformas, como son: la acción docente, la atención a la diversidad, los procesos de evaluación y acreditación de los aprendizajes, los estudios comparativos sobre el grado de cumplimiento o de consecución de estándares de rendimiento y de calidad de la educación escolar.

Como una contribución al debate actual sobre cómo enfrentar la sobrecarga curricular frecuente en nuestros países, Coll y Martín (2006) señalan que se puede pensar en términos de competencias. Sin embargo, advierten que la identificación y definición de los aprendizajes esperados no permite prescindir de los contenidos.

Así expresan que, para adquirir o desarrollar una capacidad o una competencia, hay que asimilar y apropiarse de una serie de saberes, y además, aprender a movilizarlos y a aplicarlos, y concluyen que la misma capacidad o competencia puede desarrollarse o adquirirse a menudo a partir de saberes distintos, o al menos no totalmente idénticos. Por lo que incluso, en el caso de unos currículos definidos en términos de competencias, es razonable hacer un esfuerzo por identificar los contenidos o saberes en sentido amplio –conocimientos, habilidades, valores y actitudes que hacen posible la adquisición y el desarrollo de las competencias incluidas en ellos.

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

El plan decenal de Educación 2006 -2015 (PDE) es un instrumento de gestión estratégica, diseñada para implementar un conjunto de acciones pedagógicas, administrativas y financieras que guían a los procesos de la modernización del sistema educativo. Su finalidad es mejorar la calidad educativa y lograr una mayor equidad, que garantice el acceso de todos los ciudadanos al sistema educativo y su permanencia en él. El acompañamiento ciudadano a su implementación y gestión es importante, que puede aportar en la identificación de nudos críticos y con propuestas de acciones viables que fortalezcan el logro de los objetivos.

El plan decenal de Educación es una política de Estado con gran legitimidad social, ya que fue aprobada por cerca de 70% de los votantes ecuatorianos en plebiscito nacional y luego ratificada con la aprobación de la Constitución del Ecuador en el año 2008. Se trata de una política de Estado por cuanto ha trascendido la gestión de dos gobiernos. El plan decenal de Educación es el resultado de un proceso de acuerdos que en el país viene gestionándose desde el primer Acuerdo Nacional “Educación Siglo XXI”, en abril de 1992.

Es también un instrumento estratégico de gestión y una guía que da perspectiva a la educación para que, sin importar qué ministro o ministra ocupe el cargo, las políticas sean profundizadas. Si bien el Plan Decenal es el producto concreto de una construcción ciudadana que requiere la vigilancia de la sociedad civil para y durante su ejecución, la generación de propuestas por parte de los ciudadanos que apoyen y fortalezcan la concreción del PDE ha sido hasta ahora muy limitada.

El objetivo es, entonces, potenciar las capacidades existentes, y propiciar así la generación de propuestas mediante el diálogo y la concertación entre la sociedad civil y el Estado.

El plan Decenal nació porque el Ministerio de Educación propuesto, en el seno del Consejo Nacional de Educación, la formulación de un plan Decenal de Educación, El CNE es un organismo consultivo del sector educativo, conformado por representantes de la Unión Nacional de Educadores, la Confederación de Colegios de Educación Católica, la Confederación de Colegios de Educación Particular Laica, el Consejo Nacional de Educación Superior y la Secretaría nacional de Planificación y Desarrollo, presidido por el Ministro de Educación. Este Consejo invitó a participar a otros actores del área educativa (Contrato Social, UNICEF Ministerio de Economía, Comité empresarial, entre otros), y definió las líneas generales del Plan Decenal en la sesión del 16 de junio de 2006.

Luego, el Plan Decenal se abrió al debate nacional en más de 40 foros locales regionales y nacionales con la participación de amplios sectores sociales, políticos y económicos, lo que permitió una construcción colectiva.

En este plan se recogen los compromisos internacionales de los que el país es signatario, los acuerdos nacionales y el trabajo de los ex ministros y ministras de Educación, permitiendo enfocar las bases de los próximos diez años. Por petición del CNE, el 26 de noviembre del 2006 el

entonces Presidente de la Republicad convocó y puso a consideración de la ciudadanía, en una Consulta Popular, las ocho políticas educativas aprobadas por más del 66%de los votantes.

1.2.2 Análisis de la persona.

Este análisis focaliza a quien debe ser formado y el tipo de formación requerido, para determinar competencias de desempeño individual y colectivo para la mejora continua de la labor docente. Además permite obtener información real desde el lugar mismo de trabajo y/o de la situación personal de los participantes.

Muchas veces se ha discutido entre los más reconocidos pedagogos, y se seguirá discutiendo, si la educación es un arte o una ciencia, y si el ser un buen profesor es adquirido o innato. Asunto difícil, pero se debe establecer de forma categórica, que en el proceso de la enseñanza se utilizan todos los conocimientos de la ciencia de la educación, pero también utilizamos los conocimientos que nos da la vida.

Es indudable que enseñar es un arte donde existen diferentes estilos, perspectivas y corrientes. Y sin temor a errar se puede afirmar, que no existe una ciencia que capacite al hombre para realizar esta clase de trabajo. Y, si dudamos de esta afirmación, observemos a nuestro alrededor, y preguntémonos: ¿todos los docentes logran el éxito en circunstancias semejantes? No, no todos los docentes logran éxitos semejantes en circunstancias semejantes. Por lo tanto, no existen ni fórmulas ni recetas que capaciten al hombre para enseñar, es decir: señalar el camino que conduce a la autoeducación en el marco del proceso de personalización.

Este arte es una cosa distinta, no tiene reglas fijas ni leyes, sino que se rige por principios: grandes principios que se enuncian de una misma manera, pero que se aplican de infinitos modos y formas.

Vale decir: que nada nos da la posesión de un arte, de un principio como cierto, sino que mediante la transformación que el criterio y la capacidad del docente hacen en su aplicación en cada caso concreto; porque las mismas causas, en la enseñanza, no producen los mismos efectos.

En este sentido, podemos reflexionar sobre nuestra práctica profesional: ¿Alguna vez, en nuestra práctica profesional, vivimos experiencias idénticas? Enseñar es un arte sui generis. Es distinto de todos los demás, Es un arte, porque presupone permanente creación.

Popper, (1930) enfatiza que enseñar sin espíritu creador conduce inexorablemente al fracaso. Y, es permanente creación porque los hechos educativos no se repiten, al igual que para todos los docentes cada año es una nueva experiencia, porque nunca es idéntico al anterior. Porque cambian los factores que intervienen en el hecho educativo, por lo tanto, jamás se puede repetir la misma experiencia educativa.

El docente indudablemente nace, pero también puede crearse y perfeccionarse. Un docente formado en la educación tradicional del siglo XX, puede recrearse y reformularse.

Este mismo autor menciona que se puede hablar en sentido analítico y en sentido filosófico. Pero no es nuestra finalidad extendernos en esta discusión en particular, simplemente queremos señalar que esta transformación es posible, para lo cual es necesario proporcionarnos de aspectos que necesariamente debemos poseer para ser más sabio en cada una de las ocasiones en que debamos intervenir en este siglo XXI.

1.2.2.1 Formación profesional.

En la actualidad existe un término creciente uso de la profesionalización en diversas esferas de la sociedad, en procesos educativos, productivos y de servicios, la recurrencia de su empleo nos invita a hacer un análisis de su uso, en lo fundamental, el tratamiento dado en el campo de la pedagogía y de la didáctica, así como de su relación con otras categorías de estas ciencias.

Kedrov, (1974) expresa que la pedagogía posee un cuerpo categorial constituido por conceptos, principios, leyes y teorías que se manifiestan de diferentes modos, deviniendo en tendencias, corrientes y escuelas que conforman el cuadro de la ciencia pedagógica. Su estructura y cuerpo categorial está sujeto a cambios que operan en las ciencias, que van desde la redefinición de su objeto de estudio hasta la forma de obtención del conocimiento científico.

Kuhn, (1982) indica que las categorías son conceptos de amplia generalidad, que en el caso de las ciencias particulares son generalizaciones de un determinado aspecto del mundo objetivo o del pensamiento, permitiendo descubrir nexos y relaciones concretas del objeto que se estudia, que por demás se conforman en sistema, de relativa movilidad dando la posibilidad a la formulación de nuevas categorías y el enriquecimiento de las ya existentes. La profesionalización, entendida como la pertinencia de cualquier acto educativo en el logro de su fin, es una categoría que opera a nivel social, en el ámbito de los niveles de educación, ya sea escolarizada o informal, en el mundo de la escuela, en la comunidad y en el mundo laboral.

La profesionalización desde el prisma de la pedagogía está condicionada por variables de diferente naturaleza, y muy especial por el lugar que ocupe la educación en determinada sociedad, el rol de la escuela y sus relaciones con las demás agencias educativas.

Desde esta concepción, está relacionada en estrecho vínculo con categorías como instrucción y educación, enseñanza y aprendizaje, formación y desarrollo de la personalidad de los educandos, directivos y docentes.

Vista así, no se reduce únicamente a la concepción de formar profesionales, sino a brindar justamente la educación que determinado nivel educativo exige, entendiéndose, en función del modelo del egresado y no en sentido estrecho, visto como formación de profesionales y, por ende, ultimando en el modelo del profesional. Es objetivo pensar que la profesionalización cobra singularidad en cada contexto, y en consecuencia Bunge, (1983), con ello orienta a través de cuestionamientos que le permiten orientar sus fundamentos en la profesionalización del proceso docente que le ocupa, como son:

¿Qué objetivos- expectativas sociales - debe lograr este proceso?

¿Qué contenidos son necesarios incorporar a la personalidad del alumno?

¿Qué concepciones de la enseñanza y el aprendizaje posibilitan la formación y desarrollo de los actos cognitivos, modos de relacionarse con la realidad y valores de los estudiantes como ser social y profesional?

¿Qué valores de la ciencia, la profesión y la sociedad toda cobran significación en el proceso docente como fuentes sociológicas de la profesionalización y bajo qué concepción interdisciplinar se articulan?

¿Qué contextos ofrecen potencialidades educativas y cómo se relacionan con el modelo de escuela?

¿Qué leyes, principios, regularidades y dinámica establecidas en el cuadro de la ciencias de la educación, la pedagogía, la didáctica y la ciencia base de la asignatura explican el fenómeno en cuestión, y de no ser así, qué exigencias le imprime la profesionalización a estos supuestos?

¿Qué modelo de escuela y relaciones con las demás agencias educativas de la comunidad contribuyen al logro del encargo social?

¿Cuál diseño estructural funcional del sistema educativo desde el más alto nivel hasta el centro escolar se ajusta a las necesidades de las políticas de centralización descentralización?

Nuñez Jover, (1985) comenta que la profesionalización sirve para clarificar ciertos referentes teóricos y sus respectivas prácticas pedagógicas.

Interpreta la profesionalización como una categoría de máxima generalidad dentro de esta ciencia y que, por demás, se ve relacionada con otras ciencias sociales como las ciencias del trabajo, la sociología y las ciencias de la educación.

La profesionalización se le precisa como principio, pudiendo desde esta óptica imprimir ciertas regularidades o exigencias a los procesos de formación y desarrollo que ocurren en los escenarios escolares.

Este enfoque tendencial no encierra un tratamiento monolítico hacia lo interno en cada tendencia, a ello se le suma además, la propia dinámica y evolución a que está sometido el conocimiento.

La profesionalización como categoría. Al considerar la profesionalización como categoría, los promotores de este enfoque organizan todo el andamiaje teórico y práctico del acto educativo, desde lo administrativo hasta lo pedagógico, modelan el rol de la escuela, sus relaciones con los contextos, las necesidades formativas de los escolares y las relaciones con las demás agencias educativas. Por su importancia el término ha promovido legislaciones y agendas de trabajo de organismos internacionales como la UNESCO.

Considerando la profesionalización como el concepto central que debe caracterizar esta nueva etapa educativa y la definen como el desarrollo sistemático de la educación fomentando en la acción y el conocimiento especializado, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se

aprende, a cómo se lo enseña y a las formas organizativas para que ello ocurra, se tomen de acuerdo a los avances de los conocimientos científicos y técnicos, los marcos de responsabilidad preestablecidos, los criterios éticos que rigen la profesión y, los diversos contextos y características culturales UNESCO (1993).

Propone dos ejes de acciones en la dimensión de la profesionalización dentro de los sistemas educativos. Un eje institucional y otro pedagógico. El eje institucional concibe la profesionalización de los Ministerios de Educación, los niveles intermedios y la escuela. El ejemplo pedagógico incluye la profesionalización del proceso de enseñanza. (UNESCO 1993: Pág.11). En coincidencia con la UNESCO se manifiesta Abreu (1993).

Este enfoque engloba todo un proceder educativo en términos gerenciales y didácticos, lo que hace que algunos investigadores y docentes la interpreten como una cualidad de los sistemas educativos. Se considera que esto ha condicionado la no precisión del estatus categorial del término dentro de la Pedagogía Profesional y el conjunto de ciencias pedagógicas, lo que ha conllevado a la no operacionalización o a las variadas formas en que se han realizado.

No obstante, dentro de esta tendencia, Torres Carrillo (2002), e Imen (2004), opinan que la profesionalización es una categoría que pese a seguir siendo utilizada y haberse incorporado lenguaje común se ha ido erosionando, perdiendo su capacidad analítica y prospectiva, por lo que considera que debe fortalecerse su carácter descriptivo, tipológico y su valor pedagógico. De igual manera, Imen (2004) por su parte, la ve como un término más.

Aportan a esta concepción Maury (1992), y Burbules y Desmore (1992) la necesidad de la profesionalización como un elemento distintivo que debe caracterizar las prácticas educativas para contrarrestar los interminables procesos de cualificación a que están sometidos los trabajadores en tanto posibilitan una adaptación más consecuente al trabajador en el mercado aboral. Que no se encierra solamente en la pragmática del mercado sino que garantiza la apropiación universal del conocimiento y la formación de una ciudadanía.

Aunque reconocen las potencialidades axiológicas de la profesionalización, algunos de los indicadores que proponen para su operacionalización no son coincidentes con la totalidad de sus análisis como lo es el empleo de términos trabajo libres de supervisión de gobiernos sobredimensionando la autonomía profesional. Un elemento coincidente en estos autores es el

reconocimiento de la profesionalización para mutar la actual situación que viven los pueblos de materia de educación, empleo, calificación y calidad de vida, en este sentido la consideran vía para menguar estos males.

La profesionalización como proceso. La profesionalización vista como proceso, según criterio de los autores consultados, posibilita el diseño de procesos de formación de profesionales, bajo ciertas prácticas, en contextos escolares, comunitarios, y empresariales, dentro de ellos hay quienes acentúan la relación dialéctica entre estos contextos y otros que los contraponen.

La profesionalización como principio. Es, en esta dimensión, al igual que en la anterior, donde mayor cantidad de trabajos se reportan en la literatura científica consultada, varias pueden ser las razones, se considera que teniendo como punto de partida la propia sociología de la educación, en lo referentes estructuras de dirección, las políticas y prácticas de centralización y descentralización curricular, unido a la dinámica del trabajo del profesional de la educación, a estos niveles se pueden acometer ciertas empresas investigativas propias de su quehacer cotidiano.

Los autores consultados coinciden en reconocer la necesidad de imprimirles ciertas características en calidad de principio, unos, a los procesos de diseño curricular y, otros, a la ejecución del proceso formativo.

La profesionalización es un proceso que se da en la sociedad, en diferentes agencias educativas: la escuela, la comunidad, la familia y en la entidad empleadora. Como categoría pedagógica que expresa relaciones entre el campo de la política, el trabajo y la educación, no escapa a ser evaluada desde la óptica de los intereses de clases, lo que redefine sus fines en función de la filosofía educación a que responda. La profesionalización es un proceso continuo, las metas se alcanzan de manera gradual. El proceso docente educativo es, en sí mismo, un proceso de profesionalización del individuo.

Para que el proceso docente educativo sea un proceso de profesionalización óptimo, debe cumplir ciertos requisitos. La profesionalización del proceso docente educativo contempla la profesionalización de sus componentes y atiende al sistema de relaciones que se establecen entre ellos.

La profesionalización del individuo como componente personal donde se objetivase los resultados del proceso lo asume como ente activo, reflexivo, motivado, consciente de las metas para consigo, es decir, sujeto del proceso. La profesionalización contribuye a la formación de valores en los sujetos del proceso, adquiriendo dimensión axiológica. La profesionalización necesita de referentes (resultados de las ciencias pedagógicas) que orienten las diferentes prácticas.

La profesionalización es consecuente con la articulación coherente de los componentes académico, laboral e investigativo en el proceso docente educativo. La profesionalización singulariza determinadas relaciones sociológicas entre los docentes que tienen a su cargo dirigir el proceso y entre la escuela y las demás agencias educativas. La profesionalización contribuye a elevar los niveles de motivación compromiso por la actividad cognoscitiva, así como los niveles de aprendizaje de los escolares.

La profesionalización está a tono con la sociedad del conocimiento revolución científica técnica en tanto se constituye vía para simular contextos profesionales en calidad de tutoriales y entrenadores que posibilitan aprendizajes significativos en los escolares. El fin de la profesionalización desde posiciones humanistas es formar profesionales competentes, capaces de insertarse en el mundo del trabajo, innovar y racionalizar los procesos profesionales en que participan, a partir de usar la ciencia y la técnica, consciente de las implicaciones sociológicas que el uso de la ciencia y la tecnología conlleva, como medio de enfrentamiento a la globalización neoliberal.

La profesionalización como categoría está sujeta a una constante re conceptualización a partir de su enriquecimiento en la práctica, con las generalizaciones teóricas, sus relaciones con otras categorías y el contexto histórico concreto en que se manifiesta

1.2.2.1.1 Formación inicial.

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

instituciones, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales.

La formación profesional inicial en el sistema educativo, tiene por finalidad preparar a los alumnos y las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática.

Comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales.

La LOEI explica que es la segunda etapa de la formación y sin duda, la más importante de todo el proceso. Su finalidad es que las diferentes figuras se apropien de los elementos educativos y técnicos básicos que requieren para poder iniciar su labor específica de manera eficiente. Debe privilegiar el conocimiento del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo para las figuras que están a cargo del proceso educativo de los jóvenes y adultos, es decir, los asesores y asesoras. La estructura curricular, características y metodología de enseñanza-aprendizaje pueden considerarse como los contenidos de mayor relevancia para la formación.

Los niños y las niñas de esta edad, de manera natural, buscan explorar, experimentar, jugar y crear, actividades que llevan a cabo por medio de la interacción con los otros, con la naturaleza y con su cultura. Los padres y las madres, los familiares y otras personas de su entorno son muy importantes y deben darles cuidado, protección y afecto para garantizar la formación de niños felices y saludables, capaces de aprender y desarrollarse.

El Ministerio de Educación, mediante el Proyecto Educación Inicial de Calidad con Calidez, trabaja en pro del desarrollo integral de niños y niñas menores de 5 años, atiende su aprendizaje, apoya su salud y nutrición, y promueve la inclusión, la interculturalidad, el respeto y cuidado de la naturaleza, y las buenas prácticas de convivencia.

El Reglamento de aplicación a la Ley de Educación Intercultural de 2012, en el Artículo 27, define qué nivel de Educación Inicial se divide en dos (2) subniveles:

- a. Inicial 1, que no es escolarizado y comprende a infantes de hasta tres (3) años de edad;
- b. Inicial 2, que comprende a infantes de tres (3) a cinco (5) años de edad.

1.2.2.1.2 Formación profesional docente.

La docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura, el conocimiento en las escuelas como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos.

Kedrov, (1974) señala que la mejor manera de lograr esta nueva transformación profesional del profesor del siglo XXI es promoviendo la adecuada capacitación desde el propio centro, incentivando el uso y la integración de las nuevas tecnologías a partir de la consideración de sus necesidades, orientada a la acción práctica (para que no se quede solo en teoría) y, por supuesto, facilitando los adecuados medios tecnológicos y un buen asesoramiento continuo. Hay que tener en cuenta que aún hay muchos docentes que ven con recelo e indiferencia el uso de estos recursos.

- Los modelos básicos de formación del profesorado se centran en los siguientes aspectos: mecánicamente y aplicadas esquemáticamente. Grave error, porque el docente debe la adquisición de conocimientos innovadores sobre sus asignaturas, sobre didáctica.
- El desarrollo de habilidades relacionadas con el rendimiento didáctico.
- El desarrollo integral del profesorado, su auto concepto.
- Se busca la reflexión sobre la práctica docente, y se utilizan técnicas de investigación-acción.

La investigación en el aula, buscando continuamente nuevas soluciones a los problemas que presenta cada contexto educativo. 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 van a impartir y de la cultura actual (competencia cultural).
- Competencias pedagógicas: habilidades didácticas, tutoría, técnicas de investigación-acción, conocimientos psicológicos y sociales (resolver conflictos, dinamizar grupos, tratar la diversidad.)
- Habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes: tecnologías de la información y la comunicación, lenguajes audiovisual e hipertextual.
- Características personales: madurez y seguridad, autoestima y equilibrio emocional, empatía.

Estas competencias, deberían permitir desarrollar adecuadamente las funciones que señalamos

en el apartado anterior. Por lo tanto, si fuese posible enseñar con sentido esquemático o con sentido dinámico, mediante sistemas preestablecidos o recetas didácticas, al alcance de todos, sería una actividad muy fácil y hoy gozaríamos de una sociedad educada, altamente instruida, con actitudes personalizantes y con procedimientos claros y transparentes orientados a la construcción del bien común. La realidad nos indica que esto, todavía, es un ideal por alcanzar y por el cual vale la pena aportar todo el esfuerzo y sacrificio que contribuya para su logro.

Uno de los grandes errores de algunos hombres dedicados a la docencia es considerar, que enseñar es sólo una cuestión de técnicas pedagógicas, adquiridas de manera memorística y comprender críticamente la realidad del aula, la realidad institucional, la realidad sociocultural-contextual, que es la que le da sentido a la existencia institucional y, finalmente, la realidad sociocultural global que explica la realidad sociocultural contextual.

Vale decir que la docencia no se aprende, se comprende. Se puede aprender su teoría y su técnica, pero ya señalamos que enseñar es algo superior, para lo cual, es necesario comprender lo que venimos desarrollando.

Núñez, J. (1985) comenta que una vez dadas las características y competencias con que debe contar un profesor del siglo XXI, debe tener la sapiencia de hasta donde impactará y se apropiará el estudiante de los conocimientos que él proporciona. La importancia de tener en cuenta los niveles de procesamiento del conocimiento radica en que para acceder a un conocimiento nuevo se debe partir de uno ya bien sustentado, o por lo menos tener una analogía de la cual partir para poder hacer los acomodos cognitivos; posteriormente se debe comprender lo que se pretende conocer, pues si no le encontramos sentido a los pasos del método, difícilmente lo podremos recordar en un futuro para acceder a otro nivel de conocimiento y habrá en el último de los casos que practicar muchas veces el proceso para medianamente dominarlo.

Después es importante el análisis, pues es a partir de éste que se descarta lo que no es tan trascendente del nuevo conocimiento, para memorizar y dominar los aspectos más importantes y significativos, partiendo de la idea de que es muy difícil recordar toda la información tal y como se nos presenta; finalmente y lo más importante es la utilización del conocimiento, pues a final de cuentas es más productiva una persona que exprime al máximo su mediano conocimiento que quien no le da aplicabilidad a su excelente memoria.

Las estrategias didácticas que tomen en cuenta los dominios del conocimiento tendrán enorme

potencial didáctico pues los estudiantes ahora no deben tener un gran cumulo de información, sino saber dónde encontrar esa información cuando la necesiten, pero mejor aún, que sepan cómo utilizarla, también es importante considerar los procesos mentales, pues de poco servirá desarrollar estrategias didácticas que han funcionado en las escuelas de mayor prestigio mundial, si no analizamos primero los procesos mentales de nuestros estudiantes, la manera como desglosan los conocimientos y como acceden a estos; aunque aquí también es importante señalar que los procesos fijos deben ser reforzados y potencializados en la medida de lo posible, por mencionar algunos ejemplos estarían los mecanismos para recordar las tablas de multiplicar, o la mnemotecnia utilizada por algún alumno para recordar datos importantes o nombres difíciles de aprender.

Finalmente, la manera en la que desde una perspectiva personal interviene una estrategia para pasar de un estado menor de conocimiento a uno de mayor, radica en valorar la actitud de los alumnos más que la aptitud, es decir, si partimos de la confirmación de que los estudiantes tienen diferentes grados de conocimiento, diferentes estilos de aprendizaje, diferentes inteligencias y en diferentes niveles, aunado a que se enfrentan a diferentes estrategias dependiendo del profesor y asignatura a la que se enfrenten, también tendremos que aceptar que la manera de emitir un juicio de valor deberá ser fijado a partir de diferentes parámetros, lo que hará que los alumnos consideren que cualquier esfuerzo que hagan por acceder a los nuevos conocimientos.

Será valorado en esa misma proporción y de acuerdo al potencial mostrado, propiciando una mejor confianza, motivación intrínseca (propiciada por la extrínseca), y por ende un conocimiento más elevado que el anterior. Para lograr alcanzar tales niveles de apropiación del conocimiento, un docente debe aventurarse a nuevos caminos.

1.2.2.1.3 Formación técnica.

Según Puig Rovira, J. M (2003) menciona que la formación técnica profesional atiende un amplio abanico de calificaciones relativo a diversas actividades y profesiones de los distintos sectores y ramas de la producción de bienes y servicios; tales como: agricultura, ganadería, caza y silvicultura; pesca; minas y canteras; industrias manufactureras; electricidad, gas y agua; construcción; transporte y comunicaciones; energía; informática y telecomunicaciones; salud y ambiente, economía y administración, seguridad e higiene; turismo, gastronomía y hotelería; especialidades artísticas vinculadas con lo técnico/tecnológico.

El Área de Educación Superior de las Tecnicaturas Sociales y Humanísticas forma parte del nivel de Educación Superior junto a universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados, e institutos de educación superior, de gestión estatal o privada.

Las trayectorias formativas encaminadas al otorgamiento de títulos y certificaciones técnico profesionales se distinguen por brindar:

a) Formación orientada a la apropiación por parte de los estudiantes de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos correspondientes a un perfil profesional, cuya trayectoria formativa integra los campos de la formación general, científico-tecnológica, técnica específica, así como el desarrollo de prácticas profesionalizantes y el dominio de técnicas apropiadas que permitan la inserción en un sector profesional específico.

b) Un saber técnico y tecnológico, con sustento teórico científico de base, que permita intervenciones técnicas específicas en procesos productivos con cierto nivel de autonomía y responsabilidad en la solución de problemas tecnológicos en diversos sectores de la producción de bienes y servicios.

c) Preparación para el desempeño en áreas ocupacionales determinadas que exigen un conjunto de capacidades y habilidades técnicas específicas, así como el conocimiento relativo a los ambientes institucionales laborales en los que se enmarca dicho desempeño.

La Educación Técnico Profesional abarca a las siguientes instituciones educativas

a) Instituciones de educación técnico profesional de nivel secundario. Escuelas técnicas, industriales, agropecuarias o de servicios que, con criterios de unidad institucional y pedagógica contemplan diferentes formas de integración y/o articulación entre los ciclos inicial y de especialización, forman técnicos y emiten título de técnico u otros títulos, con denominación diferente, pero de carácter equivalente.

b) Instituciones de educación técnico profesional de nivel superior. Institutos superiores técnicos, institutos tecnológicos, institutos de educación superior que forman técnicos superiores y emiten título de técnico u otros títulos, con denominación diferente, pero de carácter equivalente.

c) Instituciones de formación profesional. Centros de formación profesional, escuelas de capacitación laboral, centros de educación agraria, misiones monotécnicas, escuelas de artes y

oficios, escuelas secundarias o de nivel polimodal que brindan formación profesional y/o itinerarios completos, escuelas de adultos con formación profesional, o equivalentes, que emitan certificaciones de formación profesional.

Además de las instituciones específicas de la modalidad de educación técnico profesional, existen instituciones que pertenecen a otras modalidades del Sistema Educativo Nacional y que eventualmente desarrollan programas de educación técnico profesional como parte del conjunto de su oferta formativa específica; tales son los casos: Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad.

1.2.2.2 Formación continua.

La formación continua según González M. y Turón J. (1992) ha experimentado en las últimas décadas un significativo avance, que se percibe en la generalización y ampliación de la oferta de actividades realizada al profesorado de las diversas etapas del sistema educativo, así como en las características de las mismas. Esta profusión de planes de actuación y de actividades, ha traído consigo el interés y la necesidad de investigar en este terreno, desde parámetros diferentes a los considerados en etapas anteriores. Es de todo conocido que desde los presupuestos del paradigma proceso-producto se ha venido desarrollando una labor investigadora centrada en la delineación de modelos o fórmulas para diseñar propuestas formativas eficaces.

Desde los planteamientos del paradigma mediaciones centrado en el profesorado, se ha insistido en la conveniencia de analizar el pensamiento, las actitudes y la toma de decisiones de aquel. Sin embargo, en los últimos años se ha hecho notar la necesidad de conocer, para comprender e intervenir razonadamente, en qué medida las actividades de formación permanente favorecen o no el desarrollo profesional de los docentes. Este propósito trasciende los intentos de evaluar, con carácter formativo, las actividades de perfeccionamiento. Se trata de conocer si la participación en este tipo de actividades incide en los centros y en las aulas del profesorado participante.

Dice González M. y Turón J. (1992) que las relaciones entre la formación continua y el desarrollo

profesional del profesorado se pueden tildar de controvertidas. El desarrollo profesional es un concepto complejo, aún en fase de clarificación y reconstrucción Kremer-Hayon (1991) mientras la formación permanente es una realidad aún reciente en nuestro contexto García Gómez (1998) el binomio formación permanente-desarrollo profesional es incipiente en la literatura especializada Kínder y Harland (1991) es deudor del posicionamiento teórico en relación a cuestiones como las siguientes: formación continua ¿para la formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas?, ¿quién es un profesional de la enseñanza?, ¿cómo se aprende a ser profesor?, ¿cómo se puede conocer la incidencia de la formación permanente?, ¿qué debe cambiar el profesorado y cómo?, etc.

Kremer-Hayon (1991) menciona que si analizamos las relaciones que se pueden establecer entre ambos procesos, es fácil identificar tres modalidades o situaciones las cuales se describen a continuación de forma resumida.

Situación A: formación continua sin desarrollo profesional. Ésta representa el caso en el que la formación permanente y el desarrollo profesional no siguen caminos parejos, más bien habría que decir que aquélla se diseña y se desarrolla al margen de los procesos de desarrollo profesional alude Kremer-Hayon, (1991) cual no significa que tales actividades de formación no incidan en el desarrollo profesional sino, más bien, que tal actividad no ha sido concebida de forma explícita siguiendo las pautas y los principios que promueven tal desarrollo.

Es fácil identificar esta tendencia con los denominados modelos técnico, academicista, tradicional, transmisivo. El profesorado que suscribe este enfoque no se suele caracterizar por su motivación implicación en actividades que permitan un replanteamiento de sus actuaciones, ni una puesta en práctica de ideas innovadoras. A pesar de lo cual, hay algún sector de este colectivo que se implica (por convicción u obligación) en actividades de formación continua.

Éstas se diseñan, desarrollan y evalúan desde premisas ajenas a cómo aprende el profesorado, cuál es el conocimiento profesional deseable, cómo se pueden facilitar procesos de explicitación, análisis y replanteamiento de la práctica docente, etc. Son actividades que reproducen el clásico esquema de todo modelo didáctico tradicional-transmisivo, por lo tanto, se obvia la reflexión o actuación que implique considerar a quien aprende, lo que se supone debe aprender, cómo lo aprende, cómo incorpora esos aprendizajes a su trabajo cotidiano, etc.

Situación B: formación continua y ¿desarrollo profesional? Kremer-Hayon (1991) hace referencia

a aquellas concepciones y actuaciones de formación permanente que no se rigen por las premisas básicas para facilitar procesos de desarrollo profesional, pero que sí pueden facilitarlo (consciente o inconscientemente), aunque de forma algo tangencial. Se alude de forma implícita en este caso a modelos de formación permanente conocidos con nombres como activista, implicativo, desarrollista o práctico. En esta tendencia parece estar más claro lo que no debe ser que lo que sí debe ser. Surge como reacción, extrema en ciertas ocasiones, a la tendencia caracterizada con anterioridad; sin embargo, carece de unos planteamientos claros y fundamentados que orienten su intervención. Se pueden considerar como propuestas transitorias entre una concepción de la formación continua al margen del desarrollo profesional, y una concepción de la formación permanente que se identifica plenamente con el desarrollo profesional.

Situación C: formación continua para el desarrollo profesional. Kremer-Hayon (1991) este caso llega de la mano de otra manera de entender la formación permanente (enfoque identificado con términos como autónomo, crítico, investigativo, de reconstrucción social, cuyo interés es el fomento o la facilitación del desarrollo profesional. Tiene en cuenta los conocimientos generados sobre tales procesos, para que le orienten tanto en el diseño, como en el desarrollo y en la evaluación de las actividades formativas. Una primera aproximación a su caracterización sugiere que este enfoque de formación permanente del profesorado guarda estrechas relaciones con el paradigma ecológico de investigación educativa, con el enfoque crítico de la enseñanza, así como con la tendencia para la reconstrucción social de la formación del profesorado.

Es protagonista de esta modalidad un profesorado consciente de sus posibilidades de sus procesos de aprendizaje y desarrollo, de las necesidades de la escuela como institución social, de la universalidad de la educación, del derecho del alumnado a una educación emancipadora, etc. Este profesorado precisa actividades de formación continua que realmente le aporten ideas, sugerencias, escenarios para el intercambio, contactos con otros docentes, respeto administrativo, tiempos y espacios para la investigación, y cierto margen de actuación. Estas demandas difícilmente pueden ser abordadas desde actividades que respondan a los principios subyacentes a las modalidades.

Ahora bien, no todo el profesorado está dispuesto o capacitado para enrolarse en actividades acordes con las características de esta última tendencia (ni el sistema educativo preparado para

ofrecerlas). La pluralidad de actividades debe ser una realidad. La vida profesional del profesorado suele ser bastante larga y, como ya se ha insinuado, la diversidad del profesorado y de coyunturas, también; de tal forma que pueden tener cabida propuestas formativas diversas. De la misma manera, el discurso precedente no debe ignorar que al igual que toda actividad de formación continua no repercute en el desarrollo profesional de los docentes, tampoco todo el desarrollo profesional viene, o ha de venir, de la mano de la formación continua institucionalizada. El desarrollo profesional es de una complejidad tal que sería ingenuo pensar que sólo se genera, potencia o facilita mediante la intervención formativa intencional.

La formación continua del profesorado y su incidencia en las aulas sigue, siendo uno de sus principales precursores P. Jackson. La principal nota distintiva de este modelo es la importancia que concede a la vertiente social del objeto de investigación. Suscribe que el alumnado y el profesorado son personas que desarrollan procesos mentales, que entre ellos hay relaciones, y que sus comportamientos se entenderán mejor si profundizamos en el conocimiento de sus pensamientos.

Ahora bien, se defiende que no pueden entenderse los procesos de enseñanza-aprendizaje a menos que se estudie la vida del aula en la compleja estructura de variables interdependientes, situacionalmente específicas, que configuran el grupo de clase como sistema social. La formación permanente del profesorado faciliten los procesos de desarrollo profesional del profesorado, informa aunque de forma indirecta de los propósitos de este estudio.

El planteamiento realizado denota preocupación acerca del papel que las actividades formativas juegan en la vida profesional de los docentes, acerca de la actitud de éstos con respecto a las actividades y a su propio desarrollo, acerca de la viabilidad de actividades gestadas desde enfoques diferentes a los que dominan en la actualidad, y de la incidencia de éstas en los procesos de desarrollo profesional, Así pues, el propósito global de esta investigación se circunscribió a conocer y comprender una actividad de formación permanente continua.

Ahora bien, la amplitud e incluso la ambigüedad de tal finalidad demandaba el que ésta fuese reducida, desglosada o especificada, El desarrollo profesional es un complejo proceso que se puede dar en diversas vertientes: cambios a nivel actitudinales, cambios a nivel de concepciones y cambios a nivel de la práctica docente. La misma actividad de formación permanente afecta, de diferente forma, a la diversidad de maestros y maestras en ella implicados. Las variables personales y contextuales interactúan significativamente con el ámbito profesional.

Para que una actividad de formación permanente facilite el desarrollo profesional de los docentes tiene que atender a una serie de criterios o rasgos, entre los cuales se podrían destacar los siguientes:

- que esté claro el perfil de docente a que se aspira, que se respeten los diversos procesos de aprendizaje, que los miembros constituyan un equipo cohesionado mostrando interés y comprometiéndose con la actividad, que haya bastante reflexión individual y colectiva,
- que permita combinar la teoría con la práctica, que se analice la práctica real de los participantes y sus concepciones implícitas, que las relaciones con el asesor o asesora sean fluidas, que sea un proceso largo y continuo que no responda a presiones (internas o externas), y que evite los intereses encubiertos en la medida de lo posible.

Una actividad de formación continua se puede obstaculizar los procesos de desarrollo profesional de las maestras y los maestros que la realizan, si no se caracteriza por los rasgos anteriormente mencionados.

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

La mejora de la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje pasa inevitablemente por el profesorado. El rápido crecimiento de los conocimientos y el nuevo paradigma educativo, la adaptación a las nuevas tecnologías, los cambios metodológicos y didácticos que requiere la universidad actual, obliga al profesor a una constante formación y actualización. El rasgo más destacado de la formación del profesorado de universidad ha sido y continúa siendo su desarrollo desde una concepción de los profesores como transmisores de conocimientos, reforzada por su socialización como especialistas en disciplinas, miembros de una cultura profesional según Hargreaves (1997) una situación históricamente consolidada que, probablemente, funcione como un obstáculo poderoso tanto ante expectativas de cambio de ese papel profesional especialmente visible en la Educación Superior como de mayor coordinación y trabajo en equipo entre profesores.

Por ello, la formación del profesorado, necesita estar muy presente en el ámbito universitario. Esta presencia la encontramos a través de los programas de formación que ofrecen los Institutos de Ciencias de la Educación o proyectos específicos.

El concepto de formación tiene que ver con la capacidad de formación, así como con la voluntad

de perfeccionamiento. Es decir, el profesor, será el protagonista y, por lo tanto, responsable de su proceso formativo. Valorando sus procesos auto formativo, será mediante la interformación cuando los profesores encuentren el camino adecuado para su perfeccionamiento profesional y, también personal.

Principios de la formación del profesorado

La aproximación al constructo de la formación docente, presenta diversos enfoques. Así, por ejemplo, Berbaum (1982) concibe la acción de formación como aquella en la que el cambio se consigue a través de una intervención a la que se consagra un tiempo determinado, por la cual hay participación consciente del formado, en la que existe voluntad explícita a la vez del formado y formador de conseguir un objetivo explicitado. Por su parte, Ferry (1991) entiende la formación como un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades. Este autor diferencia la formación del profesorado de otras actividades formativas.

En primer lugar, señala que se trata de una formación doble, en la que se ha de combinar la formación académica con la formación pedagógica.

En segundo lugar, la formación del profesorado es un tipo de perfeccionamiento profesional, es decir, forma profesionales. En tercer lugar, la formación del profesorado es una formación de formadores, lo que influye en el necesario isomorfismo que debe existir entre la formación de profesores y su práctica profesional. Y González (1995) nos dice que se puede hablar de formación del profesorado como una acción o conjunto de actividades que se desarrollan en contextos organizados e institucionales a través de las cuales las personas adultas interactúan e interiorizan conceptos, procedimientos y actitudes que les capacitan para intervenir en la enseñanza. Otra perspectiva es la que ofrecen Medina y Domínguez (1989) al considerar la formación del profesorado como la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común.

Estos autores plantean la necesidad del profesor como un sujeto reflexivo e innovador, cuya formación se desarrolle en el contexto de su trabajo, junto con el resto de sus compañeros; abogan, también, por el trabajo colaborativo entre los profesores de una misma área o centro, como mejor camino de formación profesional.

Siguiendo esta línea, Marcelo (1994) alude a que la formación del profesorado es un campo de conocimiento e investigación centrado en el estudio de los procesos a través de los cuales los profesores aprenden y desarrollan su competencia profesional. Cabe destacar ciertas apreciaciones de esta afirmación. En primer lugar, la formación del profesorado se considera como un proceso, que en modo alguno es asistemático, puntual o fruto de la improvisación, de ahí que podamos destacar su carácter de sistemático y organizado.

En segundo lugar, se entiende que la formación del profesorado es un concepto que puede referirse tanto a los sujetos que están realizando estudios para convertirse en profesores, como a aquellos docentes que llevan ya algunos años en la docencia. El concepto es el mismo, lo que cambiará será el contenido, el enfoque, Ya se ha insinuado que conocer cómo acontecen los procesos de desarrollo profesional del profesorado es bastante difícil. El desarrollo profesional que experimenta un docente no se puede traducir, desde esta perspectiva, en la acumulación de un número determinado de cambios parciales.

Un buen profesional ha de tener ganas de estar siempre aprendiendo cosas nuevas, conocer, mejorar, investigar o, simplemente, intercambiar experiencias, ideas problemas. Debe tener una actitud abierta, y por lo que yo ya he incorporado a mi forma de trabajar, ganas de cambiar, investigar, o como se le quiera llamar, y renovarse profundamente. Tanto a nivel conceptual como actitudinal. Tras lo que se acaba de exponer, hablar ahora de cambios curriculares en las aulas como una dimensión aparte de los cambios conceptuales y actitudinales, supone un importante nivel de artificialidad. Es decir, los tres tipos de cambios van estrechamente unidos aunque sean de distinta índole. A pesar de la separación que se establece al respecto, en aras a facilitar el análisis, no podemos olvidar que estas dimensiones no representan entidades claramente diferenciadas.

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

En relación a este tema, es conveniente hacer algunas precisiones. Para muchos docentes, cualquier planteamiento de innovación choca frontalmente en los primeros momentos con el clima del aula, con las relaciones de comunicación y poder entretrejidas, con la dinámica del grupo, etc. Pretender trabajar en un terreno que implica la transición desde los presupuestos de un modelo didáctico hacia los de otro, como puede ser una fase de planteamientos tecnológicos a otra de marcado carácter activista, suele implicar significativas modificaciones, al nivel de la vida del aula.

Si pretendemos tener en cuenta los intereses del alumnado; si hemos de favorecer sus procesos de reconstrucción de la cultura; si la cooperación, la solidaridad, la crítica, el respeto, están entre los valores a promover, ¿qué papel asignamos al conjunto del alumnado?, ¿y a cada uno en particular en los procesos que ponemos en funcionamiento en el aula y en el centro educativo? Tendremos que empezar a ofrecer, o a aumentar la frecuencia de las situaciones que propician o facilitan la participación activa y comprometida del alumnado. Si ésta no es ficticia, en el momento en que las los y las estudiantes tengan la posibilidad de expresarse, sean escuchados, interpelados, etc., la dinámica del aula habrá de cambiar, para dejar paso otro tipo de relaciones.

Pues bien, junto a la participación y al trabajo en equipo, de los cambios curriculares, se aluden a las modificaciones que han realizado tanto a la hora de conceptualizar como de trabajar en clase con los contenidos. Estas modificaciones pasan por: relativizar la importancia de los contenidos; organizar la información de forma diferente a como la presentaba un libro de texto; y por prescindir del libro de texto, y buscar información (contenidos) en fuentes diversas.

El hecho de restar importancia a la sentida necesidad de abordar a lo largo de la jornada de clase todos los temas de los libros de texto al uso en el aula, tiene importantes connotaciones didácticas. La liberación de los contenidos es conveniente, si no necesaria, para estar abiertos a otro tipo de modificaciones en el aula. En muchos casos, es el primer eslabón a subir en la escalera hacia la mejora. En éste en concreto, el énfasis parece pasar de la cantidad a la calidad Delval (1994) ahora bien, primar la calidad también lleva implícito el cuestionamiento de la selección de los conocimientos, la organización de éstos, su formulación progresiva hacia niveles más altos de complejidad los procesos de construcción de los mismos, etc.

Exige que los maestros y las maestras expliciten y tengan en cuenta sus concepciones epistemológicas Gimeno Sacristán (1991) al objeto de reconstruirlas y mejorar así sus actuaciones. Por la propia condición sistémica del currículum, el hecho de introducir modificaciones respecto a la participación del alumnado, favorecer el trabajo en grupo, ampliar las fuentes de información para contrastarlas, dar de lado al libro de texto en cierta medida, etc., inducía cambios a nivel metodológico. De esta forma, se reconducía la dinámica del aula hacia la consideración de la investigación como el principio didáctico.

Tanto si nos referimos a la investigación del docente como a la investigación del alumnado, la presencia de ésta en un aula tiene trascendentales repercusiones a todos los niveles. Investigar en el aula implica cuestionarse el contenido, buscar información diversa, contrastarla,

intercambiar puntos de vista, abrir la escuela al medio en el cual está inmersa, entablar procesos de negociación y plantearse problemas, así como las estrategias para abordarlos, propiciar procesos de construcción y reconstrucción de conocimientos, etc. Por ello, introducir planteamientos investigativos en el aula, ineludiblemente conlleva modificaciones importantes a todos los niveles, entre los que se puede resaltar el papel que desempeña la explicitación de las ideas previas en los procesos de construcción de conocimientos.

Las prácticas de explicitación de ideas previas aplicarlas en la medida en que comience a aproximarse a una perspectiva constructivista del aprendizaje, y a una metodología basada en la investigación Porlán Ariza (1993) la evaluación es otra de las parcelas del trabajo docente elegida como promotora o inductora de cambios en la vida del aula, en coherencia con todo lo dicho hasta el momento.

Cambiar la concepción sobre la evaluación, cuestionarse la viabilidad de otras técnicas y/o instrumentos de recogida de datos y propiciar otro nivel de participación del alumnado al respecto, también conlleva importantes implicaciones didácticas porque, como sugiere Porlán Ariza (1993) un cambio progresivo del currículum implica también un cambio en la teoría y en la práctica de la evaluación.

En muchas ocasiones, explicitar las concepciones sobre la evaluación ante alumnas y alumnos, permitir y favorecer su participación al respecto y modificar el uso que en el aula se hace de la misma (instrumentos, negociación, comunicación a la familia, competitividad, significa cambiar importantes presupuestos teóricos e ideológicos sobre la función social de la escuela, la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las relaciones entre iguales, etc. Muy vinculados a la práctica docente, y junto al interés por intercambiar preocupaciones.

1.2.2.5 Características de un buen docente.

El profesor eficaz señala Porlan Ariza, R. (1993) es aquel que consigue que sus alumnos finalicen el periodo de instrucción con el conocimiento y las destrezas que se juzgen apropiados. Existen multitud de trabajos centrados en la identificación de las cualidades y características de los profesores eficaces donde se muestran la existencia de un conjunto especial de características, así como de habilidades en diferentes contextos, por lo que un profesor puede ser muy eficiente para un tipo de estudiantes, y puede no serlo para otro tipo. Los rasgos fundamentales son:

- a. El profesor eficaz es flexible, mentalmente abierto, adaptable, capaz de alterar el marco de referencia.
- b. Es sensible, capaz de dar respuesta a los cambios que se dan en su entorno personal y social.
- c. Empático, comprensión empática.
- d. Objetivo. Tiene una flexibilidad cognitiva, capaz de observar desde una posición distanciada o neutral lo que está ocurriendo en el contexto instruccional.
- e. Auténtico. Es capaz de actuar abiertamente sin esconderse detrás del papel o el estatus profesional.
- f. No es dominante ni directivo, intenta no influir, directa o indirectamente, en la vida y comportamiento del alumno; permite que el alumno inicie las actividades, errores incluidos, que le pueden conducir a un aprendizaje positivo.
- g. Actitud positiva hacia todo cambio. Es aceptado, es afectuoso.
- h. Posee una serie de destrezas comunicativas que le permite transmitir de forma clara y ordenada cualquier elemento, situación o proceso en el contexto instruccional.

Conocer las aportaciones de los trabajos acerca de la eficacia docente es relevante para el diseño de programas de formación, ya que las características que hacen que un docente desarrolle su tarea de manera eficaz pueden ser susceptibles de ser enseñadas y aprendidas, contando, claro está con la necesaria predisposición del profesor sin la cual es imposible adquirir un determinado tipo de destrezas.

Genovard y Gotzens (1990) en esta misma línea, nos ofrecen una síntesis de las características del profesor experto:

Formulan inferencias sobre los objetos o situaciones en lugar de obtener perspectivas literales como hacen frecuentemente sus colegas considerados no expertos.

- Los profesores expertos poseen niveles de categorización más altos de los problemas que deben resolver, mientras que los profesores no expertos tienden a clasificarlos en

relación a sus características más superficiales.

- Los expertos poseen destrezas rápidas y exactas de reconocimiento de modelos; así por ejemplo, saben reconocer de forma rápida y exacta qué tipo de alumnos tendrán problemas. Frente a ello, los profesores no expertos no son tan diestros reconociendo modelos y, cuando lo hacen, no saben realizar las inferencias oportunas que les facilitarían una interpretación correcta de lo que ocurre en su clase.
- Los profesores expertos son sensibles a la información perceptual tanto auditiva como visual y la utilizan para comprender, interpretar y evaluar los acontecimientos que ocurren en sus clases.
- Los expertos son más lentos que sus colegas no considerados expertos en los estados iniciales de la resolución de problemas e igualmente se muestran sensibles a la estructura social y a las características de la situación de trabajo.
- Los profesores expertos muestran estrategias autorreguladoras y metacognitivas que no se observan en sus compañeros; entre las estrategias metacognitivas destaca la utilización y planificación del tiempo.
- Los expertos no muestran gran interés por obtener información previa de sus alumnos. Parecen intuir el tipo de alumnos a los que enseñarán, intuición que se supone basada en sus experiencias instruccionales con numerosos alumnos.
- Muchos profesores expertos aseguran que comienzan el proceso instruccional estableciendo reglas y rutinas al comienzo del curso.
- Los profesores expertos parecen poseer imágenes selectivas de cómo deben ser y funcionar las cosas en sus clases. Esta característica parece poseer un valor funcional, ya que libera a la atención humana, dirigiéndola exclusivamente a los acontecimientos que merecen la pena.
- Los profesores expertos se muestran muy orientados hacia la tarea, el trabajo de clase y las actividades de enseñanza-aprendizaje que permiten lograr los objetivos propuestos en el proceso instruccional.
- Los profesores expertos muestran un nivel alto de acuerdo con relación a lo que deciden comentar como más significativo de las situaciones y con el tipo de comentarios que realizan al respecto.

La actuación de los profesores efectivos se caracteriza por:

- a) El currículo se da con suficiente amplitud y es coherente con los objetivos deseados.
- b) Se proporciona a los alumnos la oportunidad de adquirir los conocimientos y destrezas considerados importantes.
- c) Se logra un paralelismo entre los objetivos del proceso instruccional, el currículo que se ofrece y las pruebas o evaluaciones que pretenden medir el rendimiento conseguido en el proceso. Al proporcionar el currículo a los alumnos, se logran dos cosas; por una parte, se consigue dedicar tiempo suficiente al aprendizaje de las diversas tareas y, por otra, se consigue que los alumnos tengan éxito en la adquisición de las mismas. Otras de las cualidades que tiene un buen docente son:
 - a) Los profesores inteligentes son más respetados por los alumnos que aquellos que sienten o consideran que no lo son.
 - b) Las características personales de los profesores influyen más en el rendimiento de los alumnos que la cantidad de conocimientos o la formación.
 - c) Cualquier profesor que se ha dedicado varios años a la enseñanza puede decir que este es más que un trabajo, es un estilo de vida. Ser docente implica una enorme responsabilidad, un verdadero maestro tiene paciencia y la mente abierta. Ser maestro implica ser el responsable de moldear las mentes de los estudiantes.

Un docente es el responsable del desarrollo de todo un grupo de estudiante la enseñanza no se trata sólo de la difusión del conocimiento académico, ya que los profesores también deben absorber en la vida cotidiana lo que piensan sus alumnos. Si tiene una mente abierta, un buen sentido del humor, habilidades, paciencia, y es una excelente persona, la enseñanza puede ser su vocación. Beneficios como la seguridad del empleo, la movilidad geográfica y las vacaciones a menudo actúan como poderosos incentivos ante los futuros profesores. Sin embargo, hay muchos que no se dan cuenta de las exigencias que conlleva esta profesión.

No obstante, si posee todo lo que se necesita para ejercer este oficio, la enseñanza sin duda puede tornarse en una carrera muy gratificante llena de oportunidades para el desarrollo personal y profesional, aspectos que otras ocupaciones no permiten.

Entonces si es una persona que busca desempeñarse en la tarea de educar a las personas y contribuir a su progreso íntegro, debe tener las 5 características de los maestros más eficaces que son:

1. Una mente abierta al aprendizaje y adaptación son dos de las partes más grandes de ser un buen maestro. Cada día esta experiencia traerá nuevos e inesperados obstáculos que superar, por lo que debe ser capaz de adaptarse y saber manejar una significativa cantidad de elementos adversos, sobre todo al principio de tu carrera.

2. Flexibilidad y paciencia. Las interrupciones mientras imparte cátedra son muy comunes, por lo que, una actitud flexible y paciente es importante no sólo para que tenga estable su nivel de estrés, sino también para que pueda controlar cualquier situación que pueden generar los estudiantes que están a su cargo.

3. Dedicación. Ser profesor genera grandes beneficios como el tener varios meses de vacaciones. Sin embargo, esta profesión implica dedicación por lo que es necesario que aprendas nuevas habilidades y que por ejemplo asista a seminarios de enseñanza, durante este período de descanso.

4. Actitud positiva. Una actitud positiva le ayudará a saber cómo sobrellevar y actuar frente a diversos problemas que pueden expresar o tener los estudiantes.

5. Altas expectativas. Un maestro eficaz debe tener altas expectativas, por lo cual cada día debe motivar a que sus alumnos se esfuercen cada vez más.

1.2.2.6 Profesionalización de la enseñanza.

El desarrollo de la carrera normalmente se acompaña por un sentimiento de insustancialidad e intrascendencia. Muchos profesores a partir de la mitad de su vida profesional están desencantados y marginalizados del aprendizaje, olvidándose de que su mayor prioridad es el bienestar de sus alumnos. La baja autoestima, la vergüenza profesional, están directamente relacionados con la menor variedad de estímulos de enseñanza y con las nulas conexiones con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, muchas de las oportunidades de formación de corto alcance que se ofrecen a los docentes, no colman las expectativas motivacionales e intelectuales de los profesores. No conectan con los propósitos esencialmente morales y sociales que están en el corazón de su profesionalismo, ni con el compromiso emocional de los profesores que buscan una mejora de la calidad del aprendizaje de los alumnos en circunstancias cambiantes. No tienen en cuenta que el compromiso emotivo de los profesores y su conexión con los estudiantes, positiva y negativamente, activa y articula todo lo que hacen.

La enseñanza implica una inmensa labor emocional, y esta clase de tarea necesita una coordinación de mente y sentimientos, que a veces surge de nuestra propia identidad de forma tan valiosa y profunda como nuestra personalidad. Este compromiso emocional forma parte de la identidad sustantiva profesional de los profesores y conforman aspectos esenciales de sus vidas. El desarrollo profesional debe, por tanto, tenerlos en cuenta, así como los contextos psicológicos y sociales que pueden animar o desanimar al aprendizaje por ejemplo, las propias historias de vida de los profesores, sus experiencias de aprendizaje y la cultura profesional que proporciona el contexto diario de su trabajo.

Si realmente nos queremos unir al juego del aprendizaje para profesores y alumnos, las intervenciones en sus vidas profesionales deben basarse en una comprensión de la variedad de necesidades a lo largo de su carrera, apoyándose en el aprendizaje en el lugar de trabajo, mostrándonos recelosos del uso exclusivo de las competencias para juzgar el valor de la labor docente, complementando el aprendizaje en el lugar de trabajo con formación específica y el desarrollo de oportunidades en las fases claves de las carreras de los profesores.

Son varios los autores que consideran el conocimiento pedagógico y la competencia didáctica como un rasgo fundamental en la profesionalización de los docentes Buchberger (2000) Englund (1996) Eraut (1994) Montero (2001) señalan ahora sus relaciones inmediatas con la profesionalización puesto que, como nos señala el citado Englund, la competencia didáctica enfatiza el contenido educativo como patrimonio de la profesión en la línea de la definición de Shulman (1987) de Conocimiento Didáctico del Contenido. Eraut (1994) nos recuerda que el poder y estatus de los profesionales depende en gran medida de su conocimiento, de su pericia profesional, no compartida con otros profesionales, y del valor otorgado a ese conocimiento.

Englund (1996) señala la competencia didáctica como el eje sobre el que giran el profesionalismo y la profesionalización docente. Alejados del modelo técnico de profesor, insensible al contexto

en el que se desarrolla la práctica educativa, el profesor competente didácticamente contextualiza y tiene en cuenta las posibles secuelas de lo que debe enseñarse, está abierto a diferentes soluciones y atento a las consecuencias de las diferentes opciones de contenidos y métodos.

Montero (2001) nos recuerda que el argumento del ataque a la docencia como profesión viene de la constatación de la excesiva dependencia de la experiencia, del escaso consenso respecto al conocimiento básico -a pesar del aumento de la investigación-, la constante separación de la teoría y la práctica, y el fracaso de los profesores a la hora de interiorizar la teoría y la investigación disponible.

Frente a estos argumentos se propone la necesidad de ayudar a los profesores a obtener un mayor conocimiento del conocimiento de que disponen y a hacer un mayor uso de su capacidad de construcción de conocimiento a partir del análisis de la práctica. Se señala la necesidad de articular dos tipos de conocimiento, el conocimiento de la disciplina, y el conocimiento pedagógico, que aunque se reflejan en el espejo de la formación de docentes, no por ello deja de continuar latente e incierta la necesidad del conocimiento pedagógico para determinados tipos de profesores. En este sentido, continuamos siendo testigos de la tozuda creencia en que para ser profesor basta con saber la asignatura. Como nos señala la propia Montero (2001) necesitamos recordar que la consideración del profesor como profesional está basada en su dedicación al proceso de enseñanza aprendizaje, no en su dominio de una disciplina, aunque este conocimiento sea esencial en su proceso de profesionalización.

Buchberger et al. (2000) como conclusiones de su informe sobre la situación de la formación de profesores en el contexto de la Unión Europea, nos dicen que la redefinición de la profesión trae consigo la obsolescencia del concepto tradicional de la enseñanza como transmisión de conocimiento o como profesión artesana.

La necesidad de mejorar y desarrollar los recursos humanos y la formación de los ciudadanos como requisito para mantener y mejorar la prosperidad de unas sociedades como la nuestra-basadas en la información y el conocimiento, hace que el desarrollo de una sociedad está íntimamente ligada al capital humano de sus ciudadanos, que solo se puede mejorar con la educación. Si tenemos en cuenta las necesidades de formación de nuestros alumnos, futuros ciudadanos, caracterizadas por la necesidad de trabajar con habilidades y destrezas metacognitivas, aprendiendo a pensar y aprendiendo a aprender. La habilidad de manejar,

acceder, seleccionar y valorar el conocimiento en un mundo inundado de información.

La exigencia de su capacidad de desarrollar y aplicar distintas formas de inteligencia, trabajando en equipo, en situaciones ambiguas, impredecibles y cambiantes. Además con la habilidad necesaria para poder elegir y rediseñar sus carreras personales y profesionales, recolocándose en el mercado laboral en varias etapas de su vida, resulta ineludible el situar los procesos de enseñanza-aprendizaje como un elemento clave en este engranaje.

La exigencia de un conocimiento didáctico para todos los profesores, como condición necesaria para la profesionalización de la enseñanza; la urgencia de hacer desaparecer los conflictos de identidad profesional derivados de la existencia de formación inicial diferenciada en el caso de profesores de Primaria y Secundaria; la idea de abandonar los currículos como explicables desde el sentido común y el sentido histórico, tanto escolares como de formación de profesores, la fragmentación de los currículos escolares en distintas asignaturas como respuesta a patrones organizativos de los modos industriales de producción, etc., deben cambiar de la misma forma que lo han hecho las fundamentaciones que los justifican. Desde nuestro punto de vista, sería muy bienvenida la idea de un currículo de formación de profesores y su desarrollo profesional fundamentado en la investigación educativa como el eje en torno al que giren sus intenciones.

El desarrollo profesional y profesionalización docente estas interpretaciones, con multitud de matices, variantes y significados a veces contrapuestos, presentan como argumento común su intencionalidad hacia la búsqueda de un incremento de la mejora educativa y el desarrollo profesional de los profesores. La concepción del desarrollo profesional de forma holística, más allá de los conceptos de reciclaje, formación permanente, formación en servicio, etc., implica una concepción abierta y amplia de la profesionalización de los profesores.

Así, entendemos y definimos la profesionalización de los profesores como los cambios en las apreciaciones, los afectos y las acciones que hacen aumentar la efectividad de su trabajo. Más allá del conocimiento necesario y el aprendizaje de las habilidades necesarias para enseñar, derivadas de los acercamientos técnicos, nuestra idea se centra en los procesos cognitivos y emocionales, en el uso de imágenes de crecimiento en vez de cambios en el comportamiento, en la búsqueda de la introspección, destacando la interacción de personas con contextos y enfatizando el control del profesor sobre su propio desarrollo profesional.

No podemos olvidar que el desarrollo profesional debe considerarse un proceso continuo y

dilatado en el tiempo, que comienza en la formación inicial y finaliza cuando el profesor se jubila. Por tanto, las políticas educativas que lo contemplan deben considerar estas circunstancias, y en muchos casos repensar la formación de profesores, el trabajo que realizan y la evolución de su labor. En este sentido, puede tener un impacto importante en la implementación de las reformas educativas y el aprendizaje de los alumnos o, por el contrario, actuar como sistema de contención. Señalaremos algunas ideas que pueden ayudar al desarrollo profesional de los docentes:

- Los profesores deben considerarse como aprendices activos que construyen sus propios significados de la participación activa de procesos de desarrollo profesional. Por tanto, aquellos acercamientos que los consideran receptores pasivos de ideas e instrucciones presentan escasas posibilidades de éxito. Debería contemplarse un rol más activo de los profesores en el diseño y la implementación de iniciativas orientadas a su desarrollo profesional.
- Los profesores deben ser tratados como profesionales y animados a ejercer su liderazgo en los procesos educativos. Por tanto, deben tener un papel significativo en los procesos de cambio que se producen en la escuela, para lo que precisan de un clima que reconozca sus aportaciones, puntos de vista y se estimule su participación.
- El seguimiento de las mejoras e innovaciones introducidas debería ser sostenido y duradero en el tiempo para que la mejora y el cambio tuviese lugar. En este sentido, la propia dinámica de la organización escolar no permite demasiados encuentros de observación, colaboración y apoyo entre profesores.
- Es importante que el desarrollo profesional se sitúe en la práctica docente cotidiana, más que en alejadas teorías sobre contextos lejanos. Es interesante pensar en abstracto pero actuar localmente, en la realidad próxima y el contexto de cada uno. También es interesante contemplar las fases y ciclos vitales de los profesores en aras a optimizar las opciones de cambio y mejora en las escuelas. Es importante centrarse en el conocimiento profesional directo que los profesores tienen, y a partir de ahí, profundizar en nuevas estrategias de organización curricular.

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

La relación del ser humano con el conocimiento, hoy en día está avanzando a pasos agigantados, esto implica tener que modificar y utilizar métodos de aprendizajes diferentes, herramientas diversificadas, prácticas innovadoras que cumplan con las expectativas y demandas de los

estudiantes, con la llegada de las tecnologías de la información y de la comunicación (Tic), los paradigmas educativos dan un giro, para todos aquellos que tiene en sus manos la gran tarea de educar. Ya que la tecnología es una simple pero excelente herramienta que facilita el aprendizaje, el desarrollo de las habilidades y las distintas formas de aprender, por ello, se puede afirmar que la capacitación y actualización docente en el uso de las Tic es tan importante, como elaboración de materiales didácticos y habilidades tecnológicas.

La historia de la institución educativa ha conducido a una estructuración progresiva de los planes de estudio, cada periodo ha tenido características específicas, que en su momento fortalecieron la práctica educativa del país. Actualmente es el tiempo histórico de las tecnologías de la Información y comunicación (Tic), su introducción en las aulas escolares ha transformado paradigmas, modelos y estrategias educativos, que de igual forma modifican las formas de enseñar y aprendieron con la Tic; con la finalidad de acercar al alumnado a la sociedad global, expresa Guevara (2001).

Esta accesibilidad a las Tic de manera particular y actualizada cambiará drásticamente la estructura y funcionamiento de las instituciones educativas, las que anteriormente sólo tenían la función de transmitir información, dar explicaciones, descripciones, entre otras actividades de enseñanza y reorientaran los propósitos escolares a través del nuevo marco educativo, dejando atrás las prácticas memorísticas y mecanizadas para adquirir conocimientos.

La interacción dentro y fuera del aula con las Tic favorece interpretaciones mediadas por la experiencia, el aprendizaje posee elementos intelectuales y afectivos, que se desarrollan de forma activa.

Hoy en día la tecnología está presente en casi todas las actividades del ser humano, permite el acceso a la información desde cualquier sitio convirtiéndose en un sistema articulador de recursos para el aprendizaje, que mediante el apoyo de la computadora, estructura los libros de texto gratuito con vínculos a imágenes fijas y en movimiento, audio, animaciones, ejercicios y actividades complementarias orientadas a promover procesos formativos de mayor calidad.

El docente ha introducido al aula escolar diversos recursos tecnológicos que en su momento histórico fueron modernizando el salón de clase y acercando al alumnado a la tecnología, permitiendo una participación activa en la construcción de conocimientos, lo que asegura un aprendizaje significativo brindando al docente en su práctica profesional.

La tecnología ha tenido usos áulicos como lo fueron en su momento la grabadora de sonidos, uno de los primeros recursos que los docentes acercaron a su práctica, permitiéndoles acciones que favorecen el aprendizaje, el proyector de películas de carrete y carrusel, ofrecieron al docente una herramienta más para que el alumnado observara imágenes que dieran otra dinámica a su aprendizaje, posteriormente la integración de sonidos e imágenes en las cintas video grabadas sin olvidar los primeros recursos que uso el profesor, el pizarrón, etc., es importante resaltar que en todo momento histórico el aprendizaje ha estado centrado en el alumno; definitivamente todos estos recursos han auxiliado al docente a impartir las clases y a los alumnos les ha favorecido la adquisición de conceptos.

Las nuevas tecnologías no sustituyen a los recursos tradicionales, simplemente extienden las posibilidades, y no deben apartarse de los valores, que prevalecen a través de la interacción tecnológica, los valores universales, honestidad, paciencia, respeto, justicia, humildad y el amor, todo aquello que pueda hacer de nosotros una mejor persona para poder asimilar los nuevos cambios tecnológicos que se están presentando en el mundo globalizado.

Perrenoud (2004) menciona que decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia es una forma de caracterizar la experiencia de los profesores, por esta razón si se pretende utilizar las Tic, es necesario conocer los conceptos básicos y ciertos conocimientos informáticos y tecnológicos.

En la actualidad las nuevas técnicas de aprendizaje que se aplican en los diferentes niveles educativos se relacionan con la tecnología educativa, entonces el aprovechamiento de los medios al servicio de la educación, exige una reorientación de los procesos enseñanza y aprendizaje de docentes y alumnos.

Existen importantes experiencias sobre el uso de la radio, la televisión, las computadoras y la Internet para fines educativos. Si bien no localizamos evaluaciones objetivas acerca del impacto logrado por todas estas experiencias.

1.2.3 Análisis de la tarea educativa.

Permite determinar los objetivos instrucciones que se refieran a la ejecución de actividades particulares y operacionales, así identificar la naturaleza de las tareas de desempeño docente, esto es destrezas, habilidades y conocimientos, necesarios para ejercer de manera eficiente la labor educativa.

Para analizar la tarea educativa es necesario partir de un diagnóstico de la realidad como el primer paso para orientar el rumbo. Luego mantenerse en contacto con la realidad y planear, a partir de lo anterior, a corto, mediano y largo plazo.

Es necesario también:

- Elaborar diseños curriculares integrales que tiendan a formar la personalidad completa, en la medida y de la manera como el educando requiere.
- Lograr instituciones donde se aprenda lo que haya que aprender.
- Estructurar un plan maestro de educación integral, que articule los distintos niveles escolares y marque el rumbo.
- Hacer de la educación un compromiso social, involucrando a distintos sectores de la sociedad en campañas y tareas concretas.
- Diseñar, con creatividad, nuevos modelos educativos que se adapten a las necesidades de los grupos de los educandos.

Como educadores menciona Pérez Campanero (1993) debemos redoblar esfuerzos, y dar y darnos, a servir a la sociedad y comprometernos con el desarrollo del país, siendo gestores de soluciones, no de mayores problemas.

La descentralización educativa debe servir para hacernos llegar a todos la educación que necesitan; pero no debe impedir la existencia de criterios programáticos de la unidad nacional. Tan importante es regionalizar y aun más, personalizar el contenido de la educación, como insertarlo en un marco de cultura de nación.

La educación es un derecho natural de la sociedad y un bien público y, por tanto debe salvaguardarse por encima de intereses particulares. Reglamentar e integrar la intervención de los distintos agentes educativos.

1.2.3.1 La función del gestor educativo.

Gil Flores, J (1991) comparte ideas profundas como ser humano:

- Sujetos de derechos inalienables, a educarse, a ser personas.
- Sujeto integral, pensamientos, afectos, cuerpo, valores.
- Sujeto cotidiano, una vida dinámica, una sucesión de hechos, una vida cotidiana en la que se

fortalecen los afectos.

- Sujeto social, de ello depende su humanidad, familia, amistades, sociedad. El contacto con lo social nos hace más humanos.
- Sujeto inacabado, característica propia del ser humano, perfectible.
- Persona vs. personaje, generalmente nos presentamos desde el personaje.

El Directivo como gestor y líder:

- Como gestor: El gestor: supervisa y coordina, decide sobre las grandes líneas estratégicas de la organización.
- La gestión abarca actuaciones realizadas bajo presupuestos marcados.
- Involucra a la persona con todas sus dimensiones humanas.
- Liderazgo generado por sus principios y valores personales.
- Objetivos del hecho educativo enfocado hacia el logro de la misión, visión, compromete a todos con procesos democráticos

 Gestor	 Líder
<p>Se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final</p>	<p>No se limita a reaccionar. Es más proactivo que reactivo.</p>
<p>Es un conductor de procesos</p>	<p>Es un generador de procesos</p>
<p>Evita soluciones que puedan ser conflictivas</p>	<p>Visionario, futurista</p>
<p>Es un hábil controlador administrativo y financiero</p>	<p>No suele ser hábil (ni le gusta) en administrar o gestionar</p>

FUENTE: Brito Albuja, José Guillermo (2012), Tendencias Actuales en la Política Educativa Ecuatoriana

	Gestor		Líder
	Resta importancia a las situaciones arriesgadas		No suele ser hábil (ni le gusta) en administrar o gestionar
	Es un conductor de procesos		Suscita reacciones fuertes en los demás. Se enfrenta al riesgo
	Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos		Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas
	Tiende a una acción establecida por normas		Evalúa y busca nuevas estrategias
	Busca la eficiencia		Busca la eficacia

FUENTE: Brito Albuja, José Guillermo (2012), Tendencias Actuales en la Política Educativa Ecuatoriana



EL BUEN GESTOR Y LA GESTION POR COMPETENCIAS

COMPETENCIAS DE GESTIÓN

Capacidades, habilidades y destrezas necesarias para desempeñar de manera efectiva los roles y las tareas propias de la administración y la gerencia y alcanzar con éxito los objetivos de la gestión

FUENTE: Brito Albuja, José Guillermo (2012), Tendencias Actuales en la Política Educativa Ecuatoriana



FUENTE: Brito Albuja, José Guillermo (2012), Tendencias Actuales en la Política Educativa Ecuatoriana

En estos gráficos se muestra que el gestor y líder educativo es quien orienta y lidera en la institución aplicando procesos orientados al fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones, y que ayuda a mantener la autonomía institucional, en el marco de las políticas públicas y que enriquece los procesos pedagógicos con el fin de responder a las necesidades educativas.

1.2.3.2 La función del docente.

El docente es una piedra angular en la calidad del servicio educativo. Un buen docente lo es hasta en el peor plantel, al igual que un mal maestro lo es también hasta en el plantel mejor dotado de recursos de todo tipo. Las escuelas con altos índices de calidad cuentan con profesores creativos, esforzados y decididos, seguros de sí mismo y amantes de su profesión. El aula, el plantel, el hábitat del ejercicio magisterial no es finalmente lo más importante, si bien apoya y facilita o dificulta el proceso de enseñar y de aprender. El concepto maestro deriva del latín magister, que significa jefe, maestro. Se refiere a la persona que por ser autoridad en algún campo, influye en la formación de los demás.

Ser maestro, en el sentido profundo y tradicional del término, significa mucho más que ser docente. Se denomina maestro, al experto, al que sabe y sabe enseñar a otros, al que tiene bajo su tutela vidas jóvenes ávidas de aprender, al que forma, es decir, educa a aquellos que están bajo su tutela. Por ello el término maestro subsiste para designar a aquel que además de instruir, educa para aquel que forma, no solo informa. Ser verdadero maestro en el terreno pedagógico significa, ser educador. Por tanto es tarea de primer orden invertir mucho más de lo que ya se hace en la formación didáctica y humana del profesor; en el cultivo de la vocación magisterial, revalorizar, socialmente al magisterio y dar a los auténticos maestros el lugar que les corresponde en la sociedad. Para ser un buen maestro, antes hay que ser un buen hombre.

Ángel Díaz Barriga (1991) afirma respecto a la docencia, que se trata de una profesión que conforme se estructuraron los sistemas de educación pública, se convirtió en una actividad dependiente de la organización institucional y burocrática del estado, del sistema educativo y de las mismas escuelas. Esta situación ha hecho que la tarea del docente se encuentre siempre ligada a intereses y compromisos que desde un punto de vista técnico y ético han completado su labor.

El maestro que se está formando hoy es el que hará posible, el desarrollo del país. La formación de un maestro supone integración y equilibrio entre su saber, su hacer y su ser decir entre su preparación científico académica, su habilitación didáctica y su formación ética. Es preciso, por tanto, invertir a fondo en educación. El verdadero educador ha de tener claros los valores que subyacen a su docencia y un maestro así denota ilusión magisterial, proyecta eso que la pedagogía clásica llama eros pedagógico, amor por lo que hace, pero sobre todo amor por aquellos para quienes él hace y él es.

El aspecto claro de la docencia está compuesto por el conjunto de elementos intrínsecos a la persona y, por tanto, a la educación como proceso humano, que elevan la tarea cotidiana a la dimensión de vocación. Finalmente Bunge, F. (1985) menciona las cualidades humanas de un buen profesor se convierten en sus mejores herramientas de trabajo, en factores de éxito de su actividad magisterial. Entre ellas podemos resaltar las siguientes:

- Estabilidad emocional

- Espíritu de servicio
- Ilusión magisterial
- Apertura al aprendizaje
- Seguridad en sí mismo
- Confianza en el alumnado
- Exigencia comprensiva
- Autoridad y prestigio
- Capacidad de rectificación
- Empatía con los alumnos
- Objetividad de juicio
- Optimismo pedagógico

1.2.3.3 La función del entorno familiar.

La familia es el agente básico más importante de la sociedad. Los padres son los primeros y los más influyentes maestros con la responsabilidad de formar a sus hijos. Todo el ambiente familiar contribuye al objetivo de formar los valores, desarrollar las actitudes y la cosmovisión de los niños y de los jóvenes. Desde la óptica del derecho natural no hay institución más cercana a la naturaleza; la familia es el espacio humano donde un grupo de personas emparentadas y unidas entre sí desarrollan su valor irrepetible, compartiendo su intimidad corpóreo espiritual, de acuerdo con las características propias de su naturaleza racional.

García Gómez, S. (1998) menciona que la familia es, sin duda el espacio o ámbito de desarrollo más propiamente humano; aquel en donde somos aceptados de manera natural por el solo hecho de ser, y de haber sido gestado en su seno. En cualquier otro ámbito se nos valora por lo que hacemos, tenemos o decimos; solo en la familia se nos valora originariamente por lo que somos; y, a partir de ello, se favorece de manera natural el desarrollo bio psicosocial de los miembros.

La familia es, por tanto la instancia educativa primaria, ahí donde se inicia el proceso de perfeccionamiento de todas las facultades humanas, y por ello, el ámbito natural para nacer, crecer y morir como persona. Partiendo de lo anterior, la familia se convierte en la célula básica de la sociedad, pues en ella se gesta la vida y se inician las relaciones interpersonales. Podríamos

afirmar que la familia es una estructura social básica de naturaleza educativa, pues su finalidad esencial es perfectiva, en estricto respeto de la naturaleza humana.

Una de las corrientes más difundida en esta óptica de estudio es la que corresponde al modelo sistemático estructural, según el cual la familia es un sistema de relaciones interpersonales compuesto por subsistemas interdependientes integrados por las relaciones que corresponde a los diferentes estratos jerárquicos que la componen. Se define entonces a la familia como un sistema relacional, es decir, no como la suma de una serie de comportamientos individuales separados, sino como algo que aun incluyendo todo esto, de alguna manera lo supera y lo articula en un conjunto funcional.

García Gómez, S. (1998) indica a partir de lo anterior, la funcionalidad o disfuncionalidad de la familia se convierte en el objeto de estudio central de la psicoterapia familiar sistemática si bien hay quien pone en tela de juicio que sea necesario que la familia funcione. Como es claro, detrás de cada criterio u óptica de estudio subyace un concepto de hombre. Si partimos de un concepto materialista evolucionista de hombre y de persona, la familia se verá reducida a esto y se aceptara un concepto mutante de acuerdo con la mutación de la materia.

Si nos apoyamos en un concepto trascendente de hombre y de persona, daremos al concepto de familia una profundidad y una trascendencia que encuentra su explicación y origen en Dios mismo.

En el designio de Dios Creador y Redentor la familia descubre no solo su identidad lo que es, sino también su misión, lo que puede y debe hacer. El cometido que ella por vocación de Dios está llamada a desempeñar en la historia, brota de su mismo ser y representa su desarrollo dinámico y existencial. Toda familia descubre y encuentra en sí misma la llamada imborrable, que define a la vez su dignidad y su responsabilidad.

La familia es por excelencia el principio de la continuidad social y de la conservación de las tradiciones humanas; constituye el elemento conservador de la civilización. Si reconocemos a la familia como la instancia educativa primaria, reconocemos también que velar por la familia es velar por nuestra propia plenitud como persona y como género humano.

1.2.3.4 La función del estudiante.

Contreras Domingo, J. (1990) señala que el estudiante, o educando, es un ser único, creado a la imagen y semejanza de Dios. Que se desarrolla física, psíquica, social, afectiva y espiritualmente de modo particular. Eso incluye en la comprensión de que la concretización del currículo se da en el contexto de la identidad y de la diversidad, los cuales se configuran como los principios creativos de Dios. La identidad y la diversidad hablan respecto de la existencia de sujetos concretos congénero, raza, etnia, historia de vida, ritmo de aprendizaje, etc., distintivos. Tales aspectos son relevantes en el currículo integral restaurador y demandan de los que actúan en el sistema educacional, el conocimiento de la naturaleza humana y la recepción de esa realidad para realizar el ordenamiento curricular.

Resulta también relevante considerar que el estudiante tiene una obra especial para realizar en el espacio escolar. Acerca de esto, Dios quiere que los estudiantes se ayuden unos a otros. Los estudiantes deben cooperar con su maestro al hacerlo, le darán esperanza y valor, y al mismo tiempo se ayudan a ellos mismos para progresar.

Deben recordar que incumbe mayormente a los estudiantes el que sus maestros estén en terreno ventajoso y que su obra tenga un éxito reconocido. Deben apreciar todo esfuerzo hecho por los profesores. Estudiantes, hagan que su vida escolar sea tan perfecta como fuere posible. Pasarán por este camino una sola vez, y son preciosas las oportunidades a ustedes concedidas. No solo habrán de aprender a practicar las lecciones de Cristo. Mientras se educan, tienen oportunidad de hablar de las maravillosas oportunidades de la Palabra de Dios.

Aprovechen toda oportunidad. Dios bendecirá cada minuto pasado de esta manera además Contreras Domingo, J. (1990) menciona que el crecimiento y el desarrollo integral del educando se promueven con el siguiente perfil: aceptación de Dios como Creador su Redentor, se refiere a conocer, amar, obedecer y desarrollar una relación personal con Dios, permitiendo que el Espíritu Santo actúe en la vida.

Carácter integro: a través de la formación de valores cristianos el educando tendrá la oportunidad de desarrollar este carácter, contribuyendo al ejercicio de su ciudadanía, visto que la mayor necesidad del mundo es la de hombres que no se vendan ni se compren; hombres que sean tan

sinceros y honrados en lo más íntimo de sus almas; hombres que no teman dar al pecado el nombre que le corresponde; hombres cuya conciencia sea tan leal al deber como la brújula al polo; hombres que se mantengan de parte de la justicia aunque se desplomen los cielos.

Equilibrio emocional: dominio de las emociones, actitudes y juicios, lo cual lleva al educando a contener sus impulsos y a actuar con sabiduría en todos los momentos.

Equilibrio crítico y reflexivo: este es el ejercicio de la capacidad de pensar y actuar de las más variadas situaciones en la búsqueda constante de conocimiento.

Actitudes creativas y autónomas: esto es entendido como la capacidad de crear, actuar y escoger de forma responsable. La voluntad es el poder que gobierna en la naturaleza del hombre, el poder de decisión o elección.

Conocimiento, experiencia y valoración de las leyes de salud: esto significa conocer y cuidar del propio cuerpo, valorizando y adoptando hábitos saludables como uno de los aspectos básicos para mejorar la calidad de vida y actuar con responsabilidad con relación a la propia salud y a la de la comunidad.

Formación y manutención de las relaciones saludables: esto es la habilidad de relacionarse armoniosamente, siendo capaz de trabajar en equipo, favorecer el espíritu cooperativo, los lazos fraternales, de acuerdo con los principios cristianos.

Compromiso y responsabilidad con el medio ambiente en que se vive: se trata de posicionarse entre los problemas sociales y ambientales con autonomía, responsabilidad por los propios actos, como evidencia de su carácter, colaborando positivamente para mejorar la calidad de vida en el planeta.

Desprendimiento de sí mismo y servicio al prójimo: este ítem abarca a trabajar a favor de otros, tener actitudes de solidaridad y respeto para con el prójimo, posicionarse de forma consciente, responsable, colaboradora y constructiva.

1.2.3.5 *Cómo enseñar y cómo aprender.*

Pozo, M. T. y Salmerón, H. Podemos (1999) indica que la construcción del aprendizaje es en realidad un proceso de elaboración en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora especies de teorías o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

En lugar de ¿qué quiero enseñar hoy a mis alumnos?, los profesores tendríamos que preguntarnos cada clase ¿para qué quiero que aprendan esto mis alumnos? Las expectativas del docente sobre el contenido de su enseñanza marcan profundas diferencias en su modo de enseñar y en el modo cómo los estudiantes aprenden.

La psicología del aprendizaje distingue entre aprendizaje mecánico y aprendizaje comprensivo. El primero es producto simple de la memoria mecánica, tiene una permanencia relativa y una utilidad limitada.

El segundo es producto complejo del razonamiento lógico, tiene una duración prolongada y una utilidad transferible a situaciones nuevas. Los significados se describen y se elaboran como resultados de la participación activa del estudiante en sus propios procesos de aprendizaje, de modo que los esquemas de conocimiento que ya poseen, se enriquecen, se complementan, se destruyen y reconstruyen, dando sentido a lo que se aprende, potenciando sus capacidades y enriqueciendo su cultura.

Pozo, M. T. y Salmerón, H. Podemos (1999) mencionan que en la actividad docente la ciencia, la experiencia y la propia personalidad se entrelazan para hacer vida el proceso de enseñanza-aprendizaje; por tanto, la solidez académica, la habilitación didáctica y la ética profesional se constituyen en factores clave del éxito en la labor de un maestro.

La solidez académica es el punto de partida. El conocimiento suficiente de la materia y de la metodología para su enseñanza es el presupuesto indispensable para asumir con responsabilidad la función docente. El maestro que sabe lo que enseña tiene orden y secuencia lógica en su exposición porque conoce como se entrelazan los conocimientos de la materia; encuentra respuesta a las inquietudes y preguntas de los estudiantes, por lo que conoce de la asignatura y de los caminos para indagar en ella la información requerida; no repite año con año los mismos apuntes amarillentos porque actualiza permanentemente los conocimientos de su especialidad.

Pozo, M. T. y Salmerón, H. Podemos (1999) ratifican que un profesor con solidez académica da más y mejor de lo que ofrece el programa, pues posee los soportes sistemáticos del trabajo intelectual que realiza. La docencia es un arte para el cual se precisa sensibilidad y ejercitación. Y, como todo arte supone poner en juego inteligencia, voluntad y afectividad.

1.3 Cursos de formación

En base a las necesidades de formación detectadas, los cursos de formación son una de las estrategias formativas que se pueden considerar para tratar de dar solución, en parte, a los requerimientos detectados. Para el efecto es preciso considerar cuáles son las ventajas, desventajas, recursos necesarios, cuál es el aporte, metodología, temporización, necesarios para la realización de un curso.

Estamos conscientes de que la transformación económica y social de un país, depende de la clase de educación que se imparta en los y las estudiantes, la baja calidad de los aprendizajes debido a la deficiente formación de los docentes conlleva a una pobre práctica docente. Es evidente que en la medida en que los y las docentes reciban una excelente formación inicial y continua, realizarán mejores prácticas y elevarán la calidad de la educación. Por lo que es urgente la capacitación donde cada docente pueda participar en la investigación educativa, en procesos de producción de conocimiento pedagógico. Es fundamental que todo docente mientras esté en servicio de la carrera permanentemente asista a cursos de formación.

1.3.1 Definición e importancia de la capacitación docente.

Terán, R. M. (1997) se refiere a que la capacitación docente es aquella que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la carrera docente. Es un proceso permanente y de largo alcance, a través del cual se modela el pensamiento y comportamiento socio-profesional del profesor. La capacitación docente será exitosa si el docente tiene como finalidad mejorar su rendimiento académico y no solo por subir su escalafón ni su sueldo y donde haya un constante monitoreo y permanente evaluación.

Además Terán, R. M. (1997) señala que es importante que en la capacitación el docente este inmerso en la cultura para socializarse y aceptar su rol profesional correspondiente, transformándose en un buen reproductor del sistema de conceptos, hábitos y valores. Aprendiendo a afrontar situaciones prácticas imprevisibles que exigen soluciones inmediatas, para las que no sirven reglas técnicas ni recetas.

Convirtiéndose en un investigador comprometido que reflexiona personal y colectivamente; partiendo desde la práctica para adquirir herramientas conceptuales observando su propia experiencia docente contextualizada, generando nuevos conocimientos para interpretar y comprender específicamente cada situación.

1.3.2 Ventajas e inconvenientes.

En los cursos de formación de docentes según Braslavky (2001) se presentan las siguientes ventajas:

Los docentes están muy motivados a utilizar todas las herramientas y los recursos nuevos que se aprendieron y la motivación es uno de los motores del aprendizaje, ya que motiva a la actividad y al pensamiento. Por otro lado la motivación hace que los docentes dediquen todo su potencial a enseñar.

La interacción permite que los docentes esten permanentemente dispuesto a interactuar. La constante participación del docente permite el desarrollo de su iniciativa. Los canales de comunicación entre profesor y alumnos mejoran, facilitando el contacto y comparten sus ideas.

Además Braslavky, (2001) se presentan los siguientes inconvenientes:

Cuando hay exceso de información, dispersión, falta de método se pierde el tiempo.

Cuando los cursos de formación son repetitivos, se pierde el interés.

Cuando las actividades no han sido debidamente planificadas, causa malestar en los participantes.

Cuando no se cumplen los objetivos que el docente espera, se genera falsas expectativas.

1.3.3 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.

Martí Vilar, Manuel (2010) enfatiza que los nuevos escenarios sociales en los que se desenvuelven los procesos de escolarización requieren de una formación permanente de los docentes que actualicen conocimientos y herramientas al mismo tiempo que renueven el compromiso y responsabilidad social con el mejoramiento, la expansión y calidad de la educación.

Para lo cual es importante hacer un diseño de lo que se quiere lograr:

La relación entre formación docente inicial y continua.

La relación entre las necesidades del sistema, de la institución y de los docentes.

La relación entre el desarrollo profesional y las condiciones laborales.

La relación entre desarrollo profesional y carrera docente.

Es fundamental la planificación con principios básicos para orientar los programas, proyectos y recursos de la formación docente en los distintos niveles y ámbitos de su ejecución. Las acciones de formación permanente del profesorado tendrán como horizonte la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, su profundización y diversificación.

La formación continua deberá ser capaz de dialogar con las prácticas docentes e interpelarlas; es decir de movilizarlas en una espiral de reflexión, análisis, reformulación y puesta a prueba

constante. La formación docente deberá vincular la práctica con la comprensión de las transformaciones del mundo y la cultura contemporáneos.

La formación docente continua se desarrollará principalmente en los espacios concretos de desempeño del docente, en los escenarios donde surgen los problemas de la práctica.

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

La Revista Electrónica Iberoamericana (2006) vol. 4, menciona que es importante la formación del profesional en el ámbito de la docencia dado al enfoque de competencias. Una aportación importante para conceptualizar lo que significa entender la práctica de la enseñanza como una profesión, y derivar de ahí las implicaciones para la formación.

Un profesional es alguien que aísla un problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y se asegura su aplicación.

Además de lo anterior, La Revista Electrónica Iberoamericana (2006) vol. 4, tiene un conocimiento previo sobre la solución a los problemas que eventualmente de su práctica habitual y cada vez que aparece uno debe elaborar una solución sobre la marcha.

Los profesionales o el ser profesional, incluyen la construcción de repertorios de ejemplos, imágenes, conocimientos y acciones. En consecuencia, el ejercicio de la docencia suscita la necesidad de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Implica, además, el buen conocimiento de los contenidos a enseñar y de su didáctica, pero también conocimiento de la profesión y de sí mismo.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

2.1. Contexto

La Unidad Educativa Adventista Loma Linda es una institución Cristiana perteneciente a la Red de Instituciones Educativas, patrocinada por la Iglesia Adventista del Séptimo Día al servicio de la comunidad de Santa Cruz con una educación integral y de calidad. Está ubicada en Puerto Ayora en la Isla Santa Cruz, Provincia de Galápagos, República del Ecuador. Inició sus actividades en el año 1992 con acuerdo Ministerial N° 130- DEGL.

Misión institucional: Institución Cristiana particular, respetuosa de las distintas creencias de la comunidad; inscritos en un espacio geográfico que es creación de Dios y Patrimonio Natural de la Humanidad. Brindamos un servicio educativo con alta calidad académica: a niños, niñas y adolescentes; integrando la fe con el conocimiento, para desarrollar en forma armoniosa las facultades físicas, intelectuales, espirituales y sociales; formando ciudadanos íntegros y útiles a la sociedad, a la patria y a Dios.

Visión institucional: Ser una institución Educativa reconocida por la excelencia, fundamentada en principios ético – cristianos, con participación activa como agente de cambio en la comunidad. Cuenta con educación Inicial, Básica y Bachillerato con un total de 305 estudiantes y 5 miembros del personal administrativos, 22 miembros del personal docentes, 1 pastor y 2 miembros del personal de servicios. Desde el año lectivo 2001-2002 con la resolución ministerial 1154 las promociones de bachilleres de la institución han sido con orientación en ciencias. Es por eso que la UEALL mantiene la modalidad de bachillerato en ciencias. La oferta académica de la institución para 1° de bachillerato consta de 11 materias de las cuales 10 pertenecen a las materias obligatorias del tronco común y es adicionales: valores (4 horas) más 1 hora adicional de inglés.

2.2 Participantes

Esta indagación se construye porque es preciso responder a la demanda social que exige el mejoramiento de la calidad de la educación, inclusive para afrontar problemas sociales, culturales y económicos directamente relacionados a una eficiente formación humanística, científica, y espiritual. En la presente investigación participaron diez docentes del bachillerato, directamente

se involucraron 4 miembros del personal administrativo brindando todas las facilidades. Además se utilizaron los siguientes recursos: Talento humano, y recursos materiales.

Tabla 1. Tipo de institución

TIPO DE INSTITUCION	FRECUENCIA	PORCENT AJE
Fiscal	0	0%
Particular	10	100%
Fisco misional	0	0%
Municipal	0	0%
No contesta	0	0%
TOTAL	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato de la U.E.A.L.L.

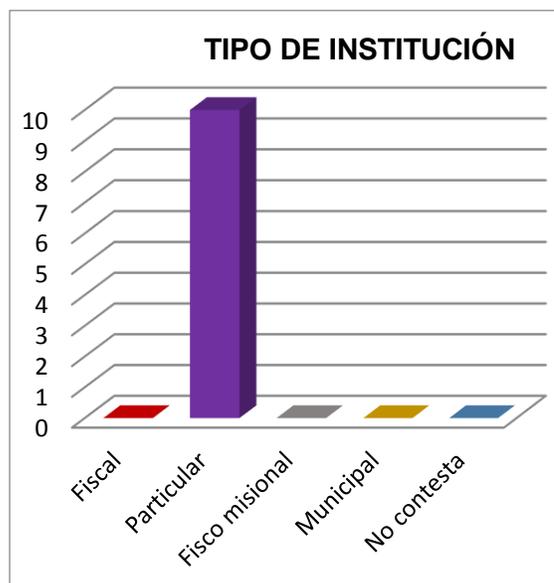


Figura 1. Tipo de Institución

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato de la U.E.A.L.L.

Análisis:

Se indica que la institución analizada corresponde a una institución particular.

Tabla 2. Tipo de bachillerato que oferta la institución

TIPO DE BACHILLERATO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Bachillerato en Ciencias	10	100%
Bachillerato Técnico	0	0%
	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes UEALL

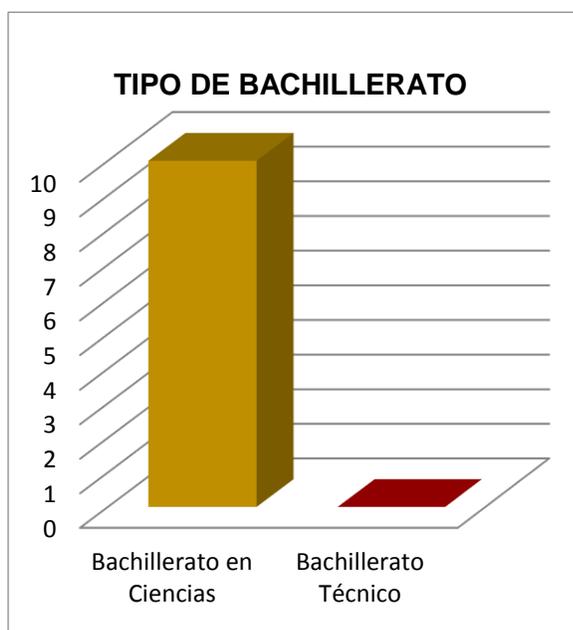


Figura 2. Tipo de bachillerato

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes UEALL

Análisis:

En el cuadro y gráfico N° 2 se indica que esta institución educativa ofrece un bachillerato en Ciencias.

Tabla 3. Género de los Participantes

GÉNERO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Masculino	6	60%
Femenino	4	40%
No contesta	0	0%
TOTAL	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes UEALL

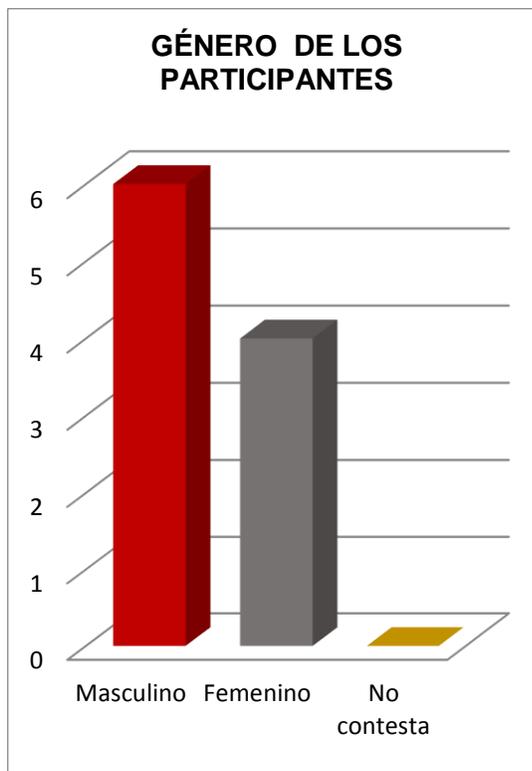


Figura 3. Género de los participantes
Fuente: Cuestionario aplicado a docentes UEALL

Análisis:

Los datos determinan, que el género con mayor porcentaje de los participantes corresponde al masculino, y existe un buen porcentaje de género femenino.

Tabla 4. Estado civil de los participantes

ESTADO CIVIL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Soltero	2	20%
Casado	8	80%
Viudo	0	0%
Divorciado	0	0%
No contesta	0	0%
TOTAL	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato de la U.E.A.L.L

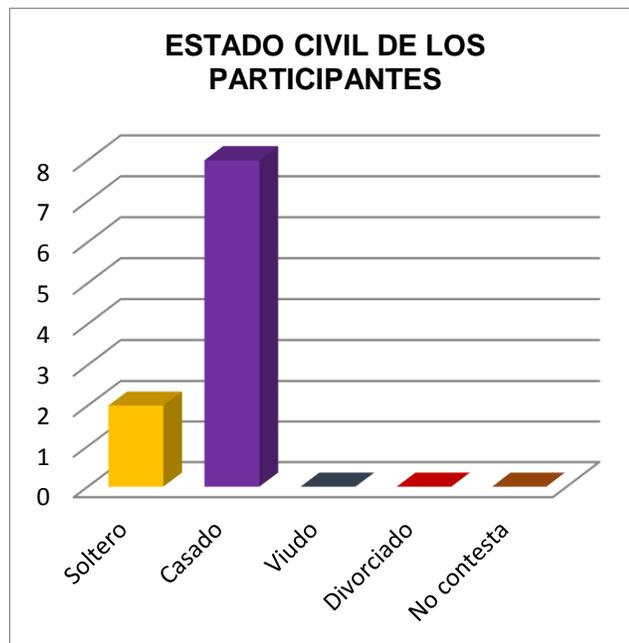


Figura 4. Estado civil de los participantes

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato de la U.E.A.L.L

Análisis:

Es importante analizar el cuadro N^o 4, correspondiente al estado civil de los docentes, que se demuestra que la mayoría son casados y un menor porcentaje son solteros.

Tabla 5. Edad de los participantes

EDADES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
De 20 - 30 años	1	10%
De 31 - 40 años	8	80%
De 41 - 50 años	1	10%
De 51 - 60 años	0	0%
De 61 - 70 años	0	0%
Más de 71 años	0	0%
No Contesta	0	0%
TOTAL	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato de la U.E.A.L.L

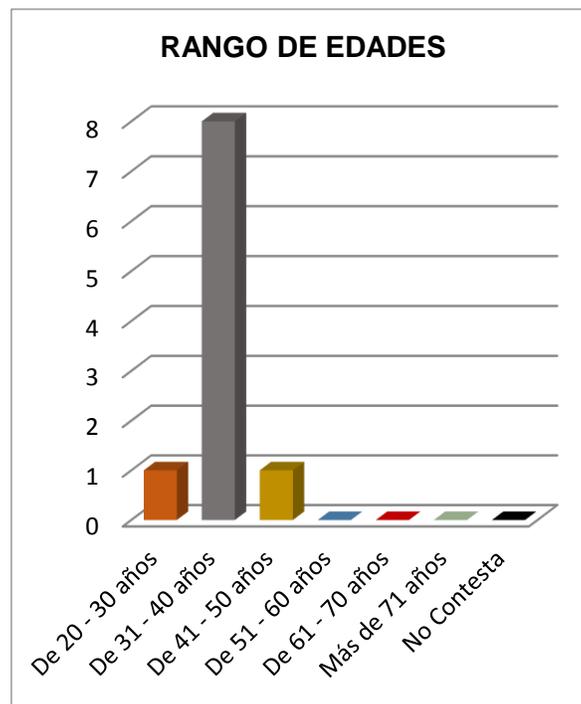


Figura 5. Rango de edades

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato de la U.E.A.L.L

Análisis:

En el cuadro y gráfico N° 5 se representa el rango de edades que poseen los participantes, los mismos que el mayor porcentaje corresponde a una población comprendida en una edad de 30 años en adelante, es de resaltar que existe un bajo porcentaje de docentes jóvenes en esta institución.

Tabla 6. Cargos que desempeñan los participantes

CARGO QUE DESEMPEÑA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Docente	10	100%
Técnico docente	0	0%
Docente con funciones administrativas	0	0%
No contesta	0	0%
TOTAL	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

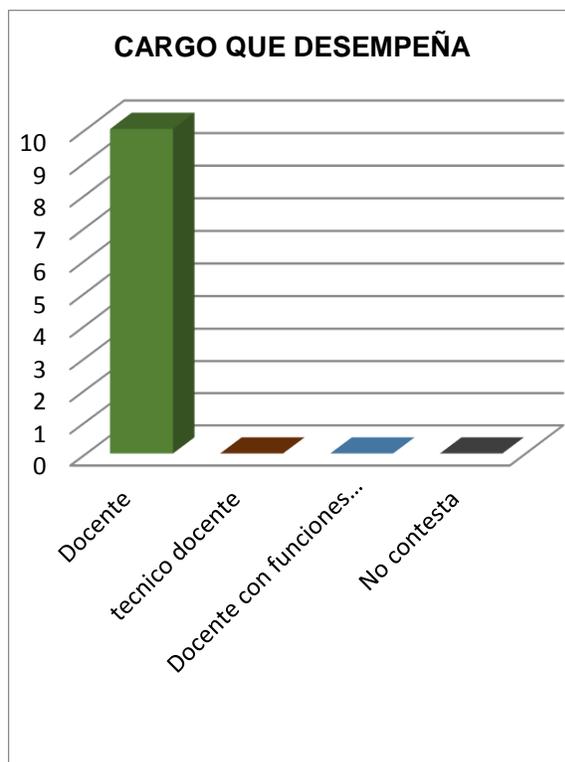


Figura 6. Cargo que desempeñan los participantes

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

Análisis:

En lo relacionado a los cargos que desempeñan los participantes se indica que el total de los encuestados corresponde a docentes.

Tabla 7. Relación laboral de los participantes

RELACIÓN LABORAL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Contratación indefinida	6	60%
Nombramiento	2	20%
Contratación ocasional	2	20%
Reemplazo	0	0%
No contesta	0	0%
TOTAL	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

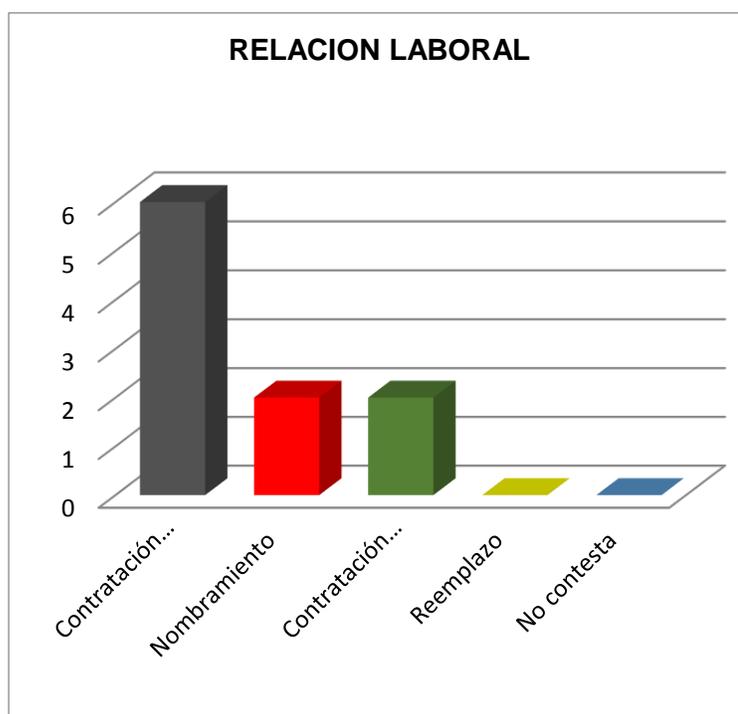


Figura 7. Relacion Laboral de los participantes

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

Análisis:

En lo relacionado con la relación laboral que tienen los participantes se demuestra que el mayor porcentaje tiene contratación indefinida, sumado a ello que existe un porcentaje con nombramiento, lo que determina que en este plantel educativo la mayoría de los docentes tiene estabilidad laboral, apenas existe un bajo porcentaje que tiene contratación ocasional.

Tabla 8. Tiempo de edicacion a las actividades laborales

TIEMPO DE DEDICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Tiempo completo	9	90%
Medio Tiempo	0	0%
Por horas	1	10%
No contesta	0	0%
TOTAL	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

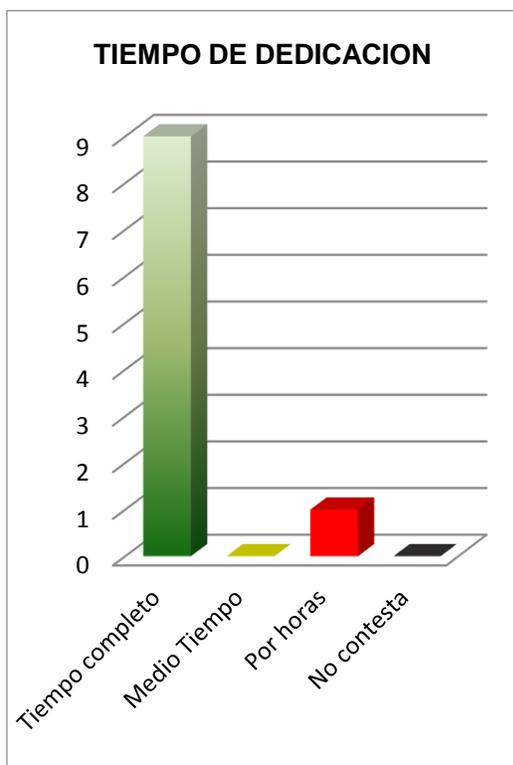


Figura 8. Tiempo de dediación a las actividades laborales.

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

Análisis:

De acuerdo a los datos obtenidos se observa que del 100% de los docentes existe un elevado porcentaje que dedica tiempo completa a sus actividades, se demuestra también que existe un personal que labora por horas.

Tabla 9. Nivel de estudio por género de los participantes

NIVEL DE ESTUDIOS	GÉNERO			
	FEMENINO		MASCULINO	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Bachillerato	0	0%	4	50%
Nivel técnico tecnológico superior	0	0%	0	0%
Lic., Ing. Eco, Arq., etc. (3er nivel)	2	100%	4	50%
Especialista (4to nivel)	0	0%	0	0%
Maestría (4° nivel)	0	0%	0	0%
PHD (4° nivel)	0	0%	0	0%
Otro Nivel	0	0%	0	0%
No contesta	0	0%	0	0%
TOTAL	2	100%	8	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

Análisis:

En esta sección se demuestra que el personal femenino que labora en esta institución posee un tercer nivel de estudios, frente al personal masculino que un porcentaje considerado apenas tiene un nivel de estudio de bachillerato.

2.3 Diseño y métodos de investigación

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

- Es un estudio **transeccional / transversal** puesto que se recogen datos en un momento único.
- Es exploratorio, debido a que en un momento específico, realiza una exploración inicial

- Es **descriptivo**, puesto que se hará una descripción de los datos recolectados y que son producto de la aplicación del cuestionario.

2.3.1. Diseño de la investigación.

La presente investigación estuvo basado en un enfoque cuantitativo (datos numéricos que luego de tabulado y presentado en las tablas estadísticas, ameritó la utilización de métodos de orden cualitativo, puesto que se buscó determinar, conocer, interpretar y explicar criterios de los actores investigados, los docentes de bachillerato en función de su experiencia y vivencia, establecer puntos de reflexión positivo o negativo para determinar las reales necesidades de la formación.

2.3.2 Métodos de investigación.

Existen métodos generales y especiales, habiendo esto generado la creación de una serie de posiciones. Los métodos de investigación que he utilizado es inductivo, deductivo, analítico, sintético y dialectico.

El **método inductivo** es un proceso en el que, a partir del estudio de casos particulares, se obtienen conclusiones o leyes universales que explican o relacionan los fenómenos estudiados. Este método usa la observación directa de los fenómenos, la experimentación y el estudio de las relaciones que existen entre ellos. Inicialmente, se separan los actos más elementales para examinarlos en forma individual, se observan en relación con fenómenos similares, se formulan hipótesis y a través de experimentación se contrastan.

El **método deductivo** consiste en obtener conclusiones particulares a partir de una ley universal. Es decir la frecuencia del suceso tiende a acercarse cada vez más a la probabilidad. Esta ley es el fundamento del muestreo estadístico, en el que, para obtener los datos necesarios en lugar de aplicar una encuesta a toda la población se aplica a una muestra representativa. Mientras que en el método inductivo se parte de los hechos para hacer inferencia de carácter general, en el método deductivo se parte siempre de verdades generales y progresa por el razonamiento.

El **método analítico** distingue los elementos de un fenómeno y se procede a revisar ordenadamente cada uno de ellos por separado. A partir de la experimentación y el análisis de gran número de casos, se establecen leyes universales.

Al analizar las características de los métodos explicados anteriormente es fácil concluir que todos ellos se relacionan y complementan. A partir del método analítico se observan fenómenos singulares; con la inducción se formulan leyes universales; mediante el método deductivo se aplican esas leyes a situaciones particulares; y, a través de la síntesis, se integra conocimientos aparentemente no relacionados.

Por otra parte existe una íntima relación entre el método deductivo y el sintético y el método inductivo y el analítico, ya que la inducción puede considerarse como un caso de análisis, y la deducción como una parte de la síntesis.

Método dialéctico la característica especial del método dialéctico es que considera los fenómenos históricos y sociales en continuo movimiento. Aplicado a la investigación, afirma que todos los métodos se rigen por las leyes de la dialéctica.

El postulado básico del método dialéctico es que la realidad no es algo inmutable sino que está sujeta a contradicciones y a una evolución y desarrollo perpetuo. Por lo tanto, propone que todos los fenómenos sean estudiados en sus relaciones con otro, es necesario considerar que la vida comunitaria cambia constantemente y de manera decisiva en todos sus aspectos, ya que la sociedad pasa a través de diferentes etapas y decadencias

El **método sintético** es un proceso mediante el cual se relacionan hechos aparentemente aislados y se formula una teoría que unifica los diversos elementos. Integrando todos los acontecimientos y determinando época

2.4. Técnicas e instrumentos de investigación

De acuerdo a las circunstancias concretas de esta investigación se utilizaron: observación, experimentación, encuesta, escalas de actitudes y de opiniones, registro de observación.

2.4.1. Técnicas de investigación.

La observación: es la más primitiva y la más actual en el proceso de conocimiento. La observación incluye desde los procedimientos informales, como la observación casual, hasta los más sistematizados, como son los experimentos de laboratorio. En su acepción más general observar equivale a mirar con detenimiento; es la forma más usual con la que se obtiene información acerca del mundo circundante.

Durante el proceso de investigación la observación se usa desde el planteamiento del problema hasta la preparación del informe.

La experimentación puede tener al menos dos acepciones, una general y otra particular. La general se refiere a tomar una acción y después observar las consecuencias de una acción. La particular que va más de acuerdo con un sentido científico del término, se refiere a un estudio de investigación en el que manipulan deliberadamente una o más variables independientes para analizar las consecuencias de esa manipulación sobre una o más variables dependientes.

La encuesta: es una técnica de investigación de campo cuyo objeto puede variar desde recopilar información para definir el problema, hasta obtener información para probar una hipótesis. Es una técnica que consiste en obtener información acerca de una parte de la población o muestra, mediante el uso del cuestionario o de la entrevista. La recopilación de la información se realiza mediante preguntas que midan los diversos indicadores que se han determinado en la operacionalización de los términos del problema o de las variables de la hipótesis.

La entrevista: una de las técnicas más utilizadas en la investigación mediante esta, solicitamos la información a la institución puede ser uno de los instrumentos más valiosos para obtener información y, aparentemente no necesita ser muy preparada, es posible definir la entrevista como una conversación seria que se propone un fin determinado distinto del simple placer de conversación.

2.4.2 Instrumentos de investigación.

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, para el presente estudio se utilizó el **cuestionario de necesidades de formación dirigido a docentes de Bachillerato**, con el fin de conocer cuáles son las necesidades de formación de los docentes de bachillerato, mismo que es un formato redactado en forma de interrogatorio en donde se obtiene información acerca de las variables que se deseaban investigar, se utilizó personalmente y en forma individual.

El diseño del cuestionario se fundamentó en el marco teórico, la hipótesis sus variables y los objetivos de la investigación. Cada pregunta que se incluyó estaba relacionada con las variables indicadoras.

2.5 Recursos

Son conjunto de elementos que se poseen para afrontar una situación, para resolver una necesidad o para poner en práctica un proyecto. En la presente investigación se utilizaron algunos recursos tales como:

- Talento humano
- Materiales
- Económico

2.5.1 Talento Humano.

Los recursos del talento humano en esta investigación de las necesidades de formación de los docentes de bachillerato de instituciones educativas del Ecuador, especialmente en la Unidad Educativa Loma Linda consistieron en la planeación, organización, desarrollo y coordinación así como también, control de técnicas capaces de promover el desempeño eficiente del personal, a la vez el medio permitió a las personas que colaboraron en esta investigación lograr alcanzar los objetivos individuales relacionados directa o indirectamente con el trabajo investigado.

Participando activamente diez docentes del bachillerato y cuatro miembros del personal administrativo de la Unidad Educativa en mención.

2.5.2 Materiales.

Los recursos materiales que se utilizaron fueron los medios que se disponían para la presente investigación tales como: libros, revistas, artículos, periódicos, documentos de instituciones privadas y gubernamentales, pagina web, computadora, impresora, hojas, etc., todos estos recursos materiales fueron utilizados para conseguir un fin.

2.5.3 Económicos.

Los recursos económicos son los medios materiales o inmateriales que permitieron satisfacer ciertas necesidades para cumplir el fin. En la investigación “Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Adventista Loma Linda del Cantón Santa Cruz de la Provincia de Galápagos los recursos económicos sirvieron para satisfacer los gastos que incurrieron en la investigación, tales como: papelería, fichas de investigación, cuestionarios, movilización, fotografías, etc.

2.6 Procedimientos

Esta investigación se desarrolló de la siguiente manera:

- Acercamiento con la institución a través de una solicitud para la autorización del permiso respectivo con la autoridad del plantel.
- Familiarización con las autoridades y docentes de la institución y aplicación de los cuestionarios en el tiempo establecido.
- Construcción del marco teórico, el mismo que se desarrolló utilizando los procedimientos delimitados por el texto guía tomando en cuenta los temas abordados, uniendo conceptos filosóficos, revisados y actualizados con los objetivos del proceso educativo.
- La tabulación de datos fue realizada después de la aplicación de los cuestionarios.
- El diagnóstico fue parte de la investigación que se desarrolló en la institución educativa.
- El análisis y discusión de los resultados se elaboró después de la tabulación de datos.

CAPITULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1 Necesidades formativas

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 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 los actuales como los que se prevé o existan en un futuro o en función de los posibles cambios que experimenta la institución.

Tabla 10. Su titulación tiene relación con: Ámbito Educativo

Ámbito educativo	Frecuencia	Porcentaje
Licenciado en educación (diferentes menciones)	6	60%
Doctor en Educación	0	0%
Psicólogo educativo	1	10%
Psicopedagogo	0	0%
Otra Ámbito	3	30%
No contesta	0	0%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

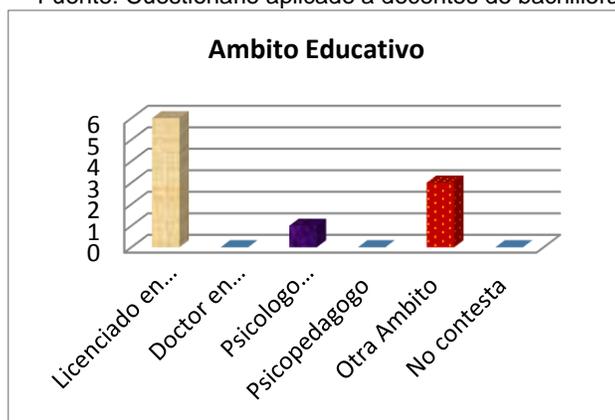


Figura 9. Ámbito educativo.

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

De acuerdo a los datos obtenidos se observa que existe un alto porcentaje (60%) de los docentes que tienen títulos de licenciados en ciencias de la educación. Es decir están relacionada con el área educativa en el que se desenvuelven, lo que nos demuestra que este cuerpo de profesionales posee conocimientos en el área educativa. Además una minoría en porcentajes tiene títulos relacionados con otras profesiones, se indica también que existe un personal que labora como psicólogo educativo.

Tabla 11. Su titulación tiene relación con: Otras profesiones

	Frecuencia	Porcentaje
Ingeniero	1	10%
Arquitecto	0	0%
Contador	1	10%
Abogado	0	0%
Economista	0	0%
Médico	0	0%
Veterinario	0	0%
Otras profesiones	8	80%
No contesta	0	0%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L



Figura 10. Otras profesiones

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

Terán, R. M. (1997) se refiere que la capacitación docente es aquella que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la carrera docente. Es un proceso permanente y de largo alcance, a través del cual se modela el pensamiento y comportamiento socio-profesional del profesor. La capacitación docente será exitosa si el docente tiene como finalidad mejorar su rendimiento académico y no solo por subir su escalafón ni su sueldo y donde haya un constante monitoreo y permanente evaluación.

En los datos que se obtuvieron se demuestra que en el personal que labora en esta institución existe un alto porcentaje del 80% que su titulación está relacionado con otras profesiones. Solo existe un miembro del personal que es Ingeniero y otro que es contador y que se desenvuelven como docentes. Datos que determinan la importancia que debe tener la capacitación del docente en otros campos tal como lo expresa Terán, R. M.

Tabla 12. Si posee titulación de postgrado, este tiene relación con el Ámbito Educativo

	Frecuencia	Porcentaje
Ámbito Educativo	0	0%
Otros ámbitos	0	0%
No contesta	10	100%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

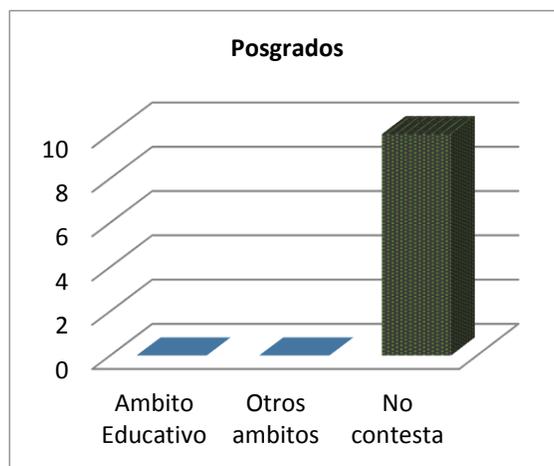


Figura 11. Titulación con el ámbito educativo

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

Según información de los docentes que participaron en la aplicación de los instrumentos donde se indagaba que si la titulación que poseen de posgrado está relacionada con el área educativa o con otros ámbito, el 100% se limitó a omitir su opinión. Lo que evidencia que los docentes no tienen título de posgrado. Además Terán, R. M. (1997) señala que es importante que, en la capacitación, el docente este inmerso en la cultura para socializarse y aceptar su rol profesional correspondiente transformándose en un buen reproductor del sistema de conceptos, hábitos y valores. Aprendiendo a afrontar situaciones prácticas imprevisibles que exigen soluciones inmediatas, para las que no sirven reglas técnicas ni recetas.

Convirtiéndose en un investigador comprometido que reflexiona personal y colectivamente; partiendo desde la práctica para adquirir herramientas conceptuales observando su propia experiencia docente contextualizada, generando nuevos conocimientos para interpretar y comprender específicamente cada situación.

Tabla 13. Les resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener una titulación de cuarto nivel.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	7	70%
No	0	0%
No contesta	3	30%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

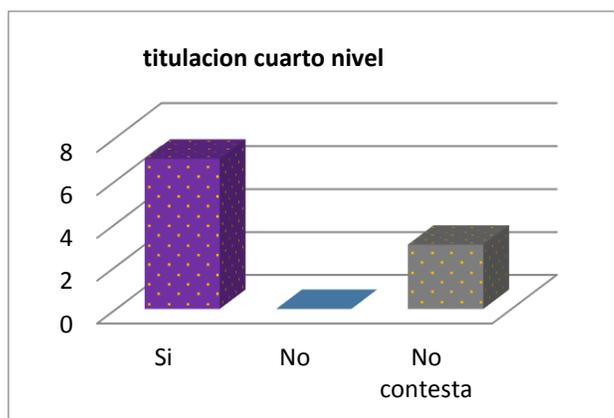


Figura 12. Programa de formación para titulación de cuarto nivel.

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L.

Es fundamental recalcar que el mayor porcentaje (70%) corresponde a los docentes que desean seguir formándose en un cuarto nivel. Mientras que existe un bajo porcentaje de docentes que omiten dar su opinión. Según estudios realizados por Álvarez Hernández en el Modelo de Intervención para Programas de la Revista de Investigación Educativa (1998) menciona que las necesidades de formación de los docentes de bachillerato en las instituciones educativas del país es un proceso humano. Por tanto, calidad educativa es calidad humana. Lo que le da sentido y valor a la institución es promover la excelencia en las personas que forma. Si la acción educativa vale es porque tiene valores implícitos; los valores son, por tanto aquello que marca la calidad del proceso educativo.

Además, manifiesta que la educación para el país no es un gasto, sino una inversión en un bien que perdura y rinde frutos siempre. Es preciso invertir fuerte y a lo seguro; pero sobre todo en mejores instituciones; en la capacitación de equipos directivos para la gestión escolar; en la formación de profesores como educadores verdaderos e integrales, en la educación de padres para que cumplan satisfactoriamente el papel que les toca desempeñar en la comunidad educativa. Todo ello para un único y elevado fin: la formación integral, la educación de excelencia de las nuevas generaciones

Tabla 14. .En qué le gustaría capacitarse

	Frecuencia	Porcentaje
Maestría	7	70%
PhD	0	0%
No contesta	3	30%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

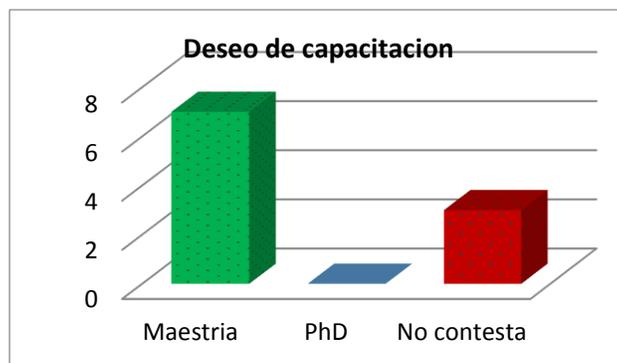


Figura 14. Aspiración de capacitación

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

Según la indagación a los docentes existe un alto porcentaje (70%) que están interesados en seguir afianzando sus conocimientos estudiando una maestría y un mínimo porcentaje (30%) de docentes que se limita a reservar su comentario.

Estamos conscientes de que la transformación económica y social de un país, depende de la clase de educación que se imparta en los y las estudiantes, la baja calidad de los aprendizajes debido a la deficiente formación de los docentes conlleva a una pobre práctica docente.

Es evidente que en la medida en que los y las docentes reciban una excelente formación inicial y continua, realizarán mejores prácticas y elevarán la calidad de la educación. Por lo que es urgente la capacitación donde cada docente pueda participar en la investigación educativa, en procesos de producción de conocimiento pedagógico. Es fundamental que todo docente mientras esté en servicio de la carrera permanentemente asista a cursos de formación.

Tabla 15. Es importante seguir capacitándose en temas educativos

	Frecuencia	Porcentaje
Si	7	70%
No	0	0%
No contesta	3	30%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

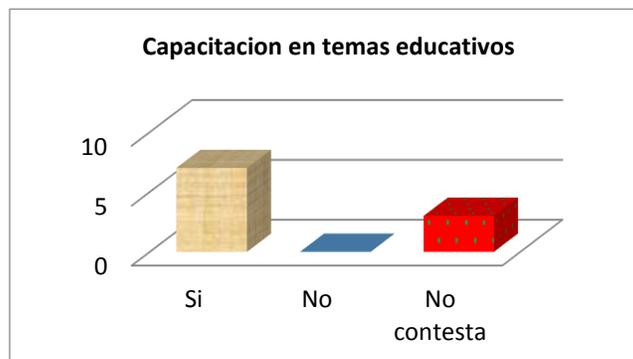


Figura 14. Capacitacion en temas educativos

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

En lo concerniente a los fundamentos alcanzados para el mayor porcentaje de pedagogos (70%) es significativo continuar capacitándose en contenidos didácticos. Mientras que en una minoría en un imperceptible porcentaje (30%) no contestaron a la encuesta realizada.

La relación del ser humano con el conocimiento, hoy en día está avanzando a pasos agigantados, esto implica tener que modificar y utilizar métodos de aprendizajes diferentes, herramientas diversificadas, prácticas innovadoras que cumplan con las expectativas y demandas de los estudiantes, con la llegada de las tecnologías de la información y de la comunicación (Tic), los paradigmas educativos dan un giro, para todos aquellos que tienen en sus manos la gran tarea de educar.

Ya que la tecnología es una simple pero excelente herramienta que facilita el aprendizaje, el desarrollo de las habilidades y las distintas formas de aprender, por ello, se puede afirmar que la capacitación y actualización docente en el uso de las Tic es tan importante, como la elaboración de materiales didácticos y habilidades tecnológicas.

Tabla 16. Como le gustaría recibir la capacitación

	Frecuencia	Porcentaje
Presencial	5	50%
Semipresencial	3	30%
A distancia	2	20%
Virtual-Internet	0	0%
Presencial y Semipresencial	0	0%
Semipresencial y Distancia	0	0%
Distancia y Virtual	0	0%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

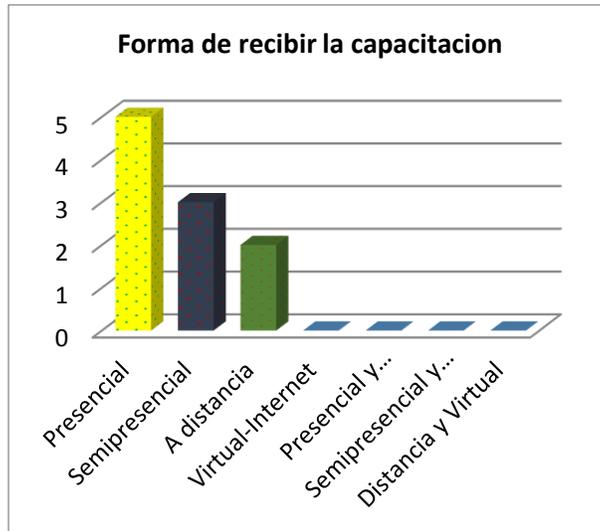


Figura 15. Forma de recibir la capacitación
Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

En lo relacionado a la capacitación les gustaría recibir la formación a los docentes partícipes, se indica que el 50% en proporción presencial, constando un porcentaje que le gustaría en forma semipresencial (80%) y un imperceptible porcentaje (20%) a distancia.

Buchberger et al. (2000) La necesidad de mejorar y desarrollar los recursos humanos y la formación de los ciudadanos como requisito para mantener y mejorar la prosperidad de unas sociedades como la nuestra basadas en la información y el conocimiento, hace que el desarrollo de una sociedad está íntimamente ligada al capital humano de sus ciudadanos, que solo se puede mejorar con la educación. Si tenemos en cuenta las necesidades de formación de nuestros alumnos, futuros ciudadanos, caracterizadas por la necesidad de trabajar con habilidades y destrezas metacognitivas, aprendiendo a pensar y aprendiendo a aprender. La habilidad de manejar, acceder, seleccionar y valorar el conocimiento en un mundo inundado de información.

La exigencia de su capacidad de desarrollar y aplicar distintas formas de inteligencia, trabajando en equipo, en situaciones ambiguas, impredecibles y cambiantes. Además con la habilidad necesaria para poder elegir y rediseñar sus carreras personales y profesionales, recolocándose en el mercado laboral en varias etapas de su vida, resulta ineludible el situar los procesos de enseñanza-aprendizaje como un elemento clave en este engranaje.

Tabla 17. En qué temáticas le gustaría capacitarse

	Frecuencia	Porcentaje
Pedagogía	3	30%
Teorías del aprendizaje	0	0%
Valores y Educación	0	0%
Gerencia/Gestión educativa	4	40%
Psicopedagogía	1	10%
Métodos y recursos didácticos	1	10%
Diseño y recursos didácticos	0	0%
Evaluación del aprendizaje	0	0%
Políticas educativas para la administración	0	0%
Temas relacionados con las materias a su cargo	0	0%
Formación en temas de mi especialidad	1	10%
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	0	0%
Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	0	0%
TOTAL	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

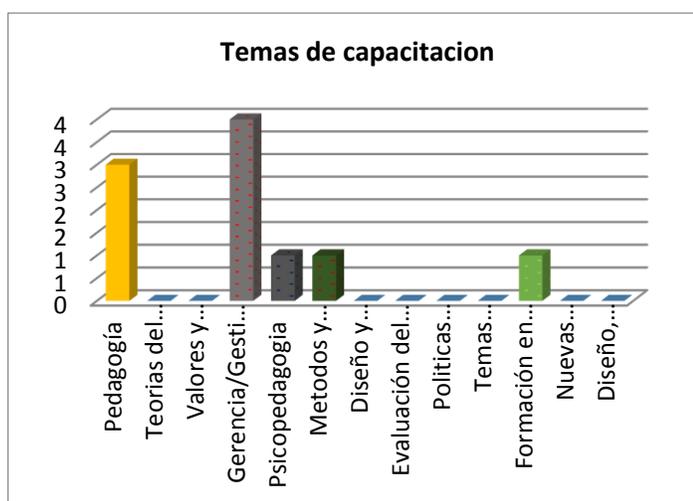


Figura 16. Temas de capacitación.

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

Los antecedentes estipulan un alto porcentaje (40%) de pedagogos les gustaría capacitarse en gerencia/gestión educativa, otra proporción (30%) en pedagogía y un menor porcentaje (10%) en psicopedagogía, métodos y recursos didácticos (10%) y formación con temas de especialidad (10%). Buchberger et al. (2000) como conclusiones de su informe sobre la situación de la formación de profesores en el contexto de la Unión Europea, nos dicen que la redefinición de la

profesión trae consigo la obsolescencia del concepto tradicional de la enseñanza como transmisión de conocimiento o como profesión artesana. La exigencia de un conocimiento didáctico para todos los profesores, como condición necesaria para la profesionalización de la enseñanza; la urgencia de hacer desaparecer los conflictos de identidad profesional derivados de la existencia de formación inicial diferenciada en el caso de profesores de primaria y secundaria; el desarrollo profesional y profesionalización docente estas interpretaciones, con multitud de matices, variantes y significados a veces contrapuestos, presentan como argumento común su intencionalidad hacia la búsqueda de un incremento de la mejora educativa y el desarrollo profesional de los profesores. La concepción del desarrollo profesional de forma holística, más allá de los conceptos de reciclaje, formación permanente, formación en servicio, etc., implica una concepción abierta y amplia de la profesionalización de los profesores.

Tabla 18 Cuáles son los obstáculos que se presentan para que usted no se capacite.

	Frecuencia	Porcentaje
Falta de tiempo	1	10%
Altos costos de los cursos o capacitaciones	7	70%
Falta de información	1	10%
Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución	0	0%
Falta de temas acordes con su preferencia	0	0%
No es de su interés la capacitación profesional	0	0%
Aparición de nuevas tecnologías	0	0%
Falta de cualificación profesional	0	0%
Necesidades de capacitación continua y permanente	0	0%
Actualización de leyes y reglamentos	0	0%
Requerimientos personales	1	10%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

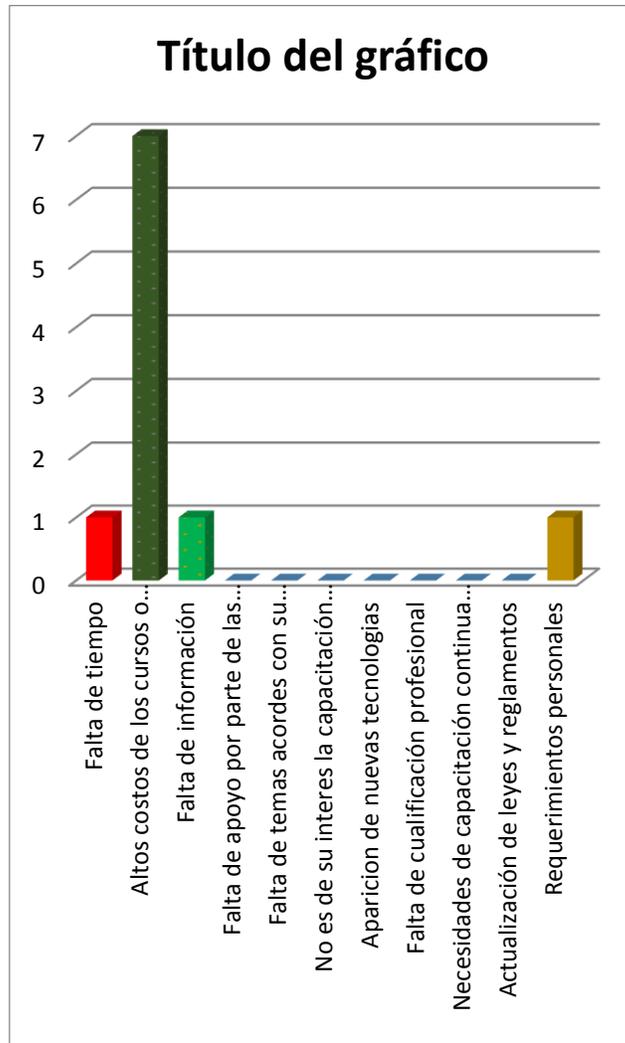


Figura 17. Obstáculos que se presentan para que no se capaciten.

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

Es transcendental señalar los datos anteriormente expuestos correspondiente a los obstáculos que se presentan para que los docentes no se capaciten, en el que demuestra un alto porcentaje (70%) en los costosos precios de los cursos o capacitaciones y una baja proporción (10%) en la falta de tiempo, falta de información (10%) y requerimientos personales (10%).

Tabla 19. Motivos por los asisten a Cursos/capitaciones

	Frecuencia	Porcentaje
La relación del cursos con la actividad docente	2	20%
El prestigio del ponente	0	0%
Obligatoriedad de asistencia	0	0%
Favorece mi ascenso profesional	2	20%
La facilidad de horarios	0	0%
Lugar donde se realiza el evento	0	0%
Me gusta capacitarme	6	60%
TOTAL	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

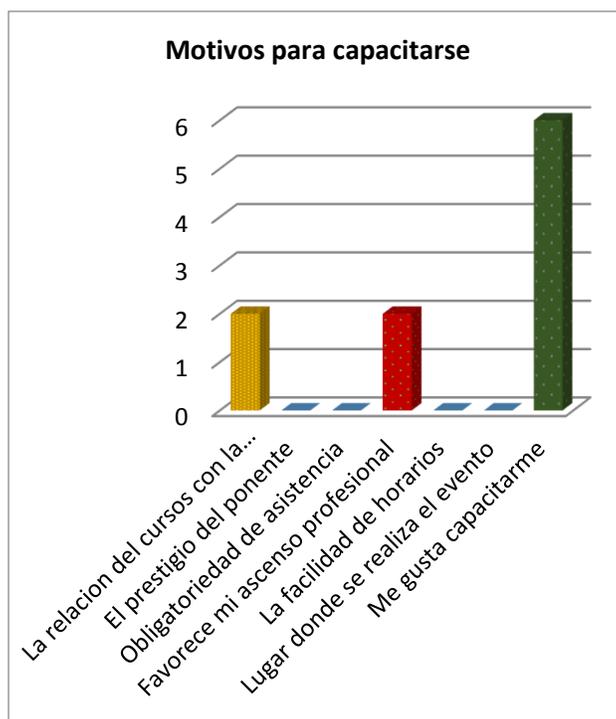


Figura 18. Motivos por asistencia a capacitarse

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

Las situaciones estipulan que los motivos por los que los docentes asisten a cursos/capacitaciones con mayor participación está el de que les gusta capacitarse y existe una minoría que se capacita por la relación que existe con los cursos y la actividad docente.

En los cursos de formación de docentes según Braslavky (2001) se presentan las siguientes ventajas: Los docentes están muy motivados a utilizar todas las herramientas y los recursos nuevos que se aprendieron y la motivación es uno de los motores del aprendizaje, ya que motiva a la actividad y al pensamiento. Por otro lado la motivación hace que los docentes dediquen todo su potencial a enseñar. La interacción permite que los docentes estén permanentemente dispuestos a interactuar. La constante participación del docente permite el desarrollo de su iniciativa. Los canales de comunicación entre profesor y alumnos mejoran, facilitando el contacto y comparten sus ideas.

Tabla 19. Motivos por los que se imparten los cursos/capacitaciones.

Cursos/capacitaciones	Frecuencia	Porcentaje
Aparición de nuevas tecnologías	4	40%
Falta de cualificación profesional	0	0%
Necesidades de capacitación continua y permanente	2	20%
Actualización de leyes y reglamentos	2	20%
Requerimientos personales	2	20%
TOTAL	10	100%

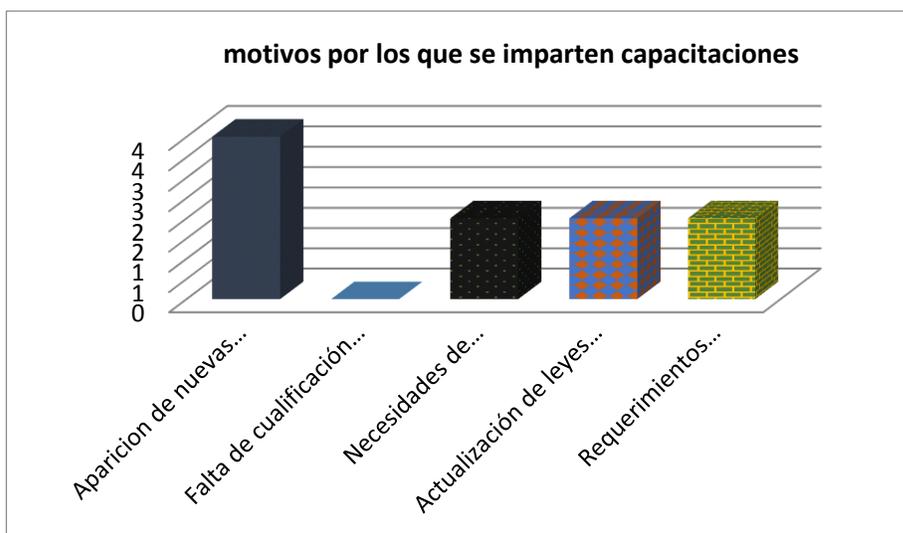


Figura 18. Motivos por los que se imparten capacitaciones.
Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

Según los datos conseguidos se expone que el (40%) de los motivos por los que se imparten los cursos/capacitaciones es la aparición de nuevas tecnologías y un porcentaje del (20%) por las necesidades de capacitación continua y permanente, como la actualización de leyes y reglamentos el (20%) y requerimientos personales el (20%)

Según Braslavky (2001) se presentan los siguientes Inconvenientes: Cuando hay exceso de información, dispersión, falta de método se pierde el tiempo. Cuando los cursos de formación son repetitivos, se pierde el interés y las actividades no han sido debidamente planificadas, causa malestar en los participantes porque no se cumplen los objetivos que el docente espera, se genera falsas expectativas.

Tabla 20. Aspectos de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación.

	Frecuencia	Porcentaje
Aspectos teóricos	0	0%
Aspectos técnicos/prácticos	0	0%
Ambos	10	100%
No contesta	0	0%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

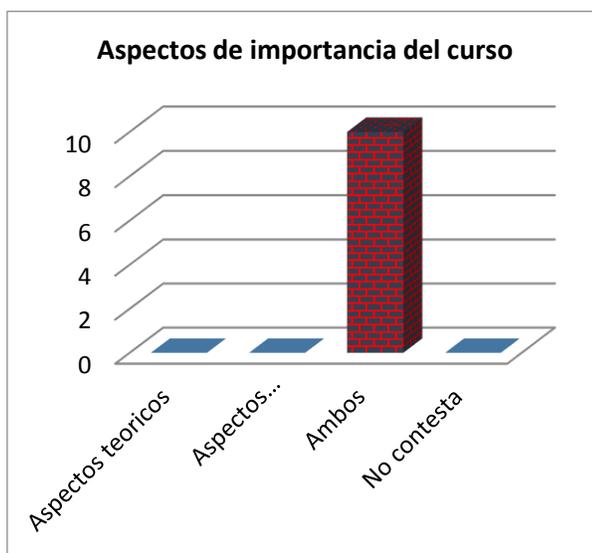


Figura 19. Aspectos de mayor importancia en el desarrollo de un curso

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L.

En lo concerniente a los aspectos de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación se indica que el total de los encuestados corresponde a aspectos teóricos y prácticos (100%).

Con la llegada de las tecnologías de la información y de la comunicación (Tic), los paradigmas educativos dan un giro, para todos aquellos que tiene en sus manos la gran tarea de educar. Ya que la tecnología es una simple pero excelente herramienta que facilita el aprendizaje, el desarrollo de las habilidades y las distintas formas de aprender, por ello, se puede afirmar que la capacitación y actualización docente en el uso de las Tics es tan importante, como elaboración de materiales didácticos y habilidades tecnológicas.

Esta accesibilidad a las Tics de manera particular y actualizada cambiará drásticamente la estructura y funcionamiento de las instituciones educativas, las que anteriormente sólo tenían la función de transmitir información, dar explicaciones, descripciones, entre otras actividades de enseñanza y reorientaran los propósitos escolares a través del nuevo marco educativo, dejando atrás las prácticas memorísticas y mecanizadas para adquirir conocimientos.

3.2 Análisis de la formación

En su labor diaria, los profesionales del área educativa se encuentran con una multiplicidad de cuestionamientos pedagógicos propios de la formación que el docente recibió. Cada docente tiene y propone en su tarea cotidiana un concepto de enseñanza más que influyendo en su desempeño, al transferir de forma no consciente a través de la práctica educativa, sus concepciones acerca del mundo, de la educación, del papel del profesor, y el lugar del alumno y de los contenidos de enseñanza.

Los cambios en la política educativa hacen que se piense en necesidades de formación docente. Las necesidades de formación docente nos orientan en el conocimiento de aquellos aspectos del desempeño profesional en los que el profesorado presenta insuficiencia. La formación continua y el desarrollo profesional como actividad permanente, articulada con la práctica concreta de los docentes y orientada a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de

actuación, contemplando la heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen de diversos contextos laborales.

Para el diagnóstico se consideró tres aspectos, la persona en el contexto formativo, La organización y la formación Tarea educativa, a continuación se presentan los resultados.

3.2.1 La persona en el contexto formativo.

Tabla 21. Tipo de Institución

La persona en el contexto formativo	1	2	3	4	5	No Contesta	Total
1. Percibe con facilidad los problemas de los estudiantes	1		3	5	1		10
2.Desarrolla estrategia para la motivación de los alumnos	2		3	4	1		10
3.Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante	1	1	3	4	1		10
4.Conoce la incidencia de la de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo)	1		2	4	3		10
5.Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y accede a información oportuna para orientar a mis estudiantes	1	1	6		2		10
6.Percibe con facilidad problemas de los estudiantes		1	3	5	1		10
7.La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país	1	1		4	4		10
8.Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida		1		6	3		10
9.Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlos/las y ayudarles en su solución	1		2	6	1		10
10. La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes.		1	3	3	3		10

11. El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnostica, sumativa y formativa.	1		4	3	2		10
12.Como docente evaluó las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s	1		4	3	2		10
13.Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico-motora, trastornos de desarrollo)	1		3	5	1		10
14. Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva.	1	1	3	5			10
15.Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje		2	3	3	2		10
16. Elabora pruebas para la elaboración del aprendizaje de los alumnos.	1		1	4	4		10
17.Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos del aprendizaje	1			4	5		10
18.El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente	1	2	4	1	2		10
19. Diseño estrategias para fortalecer en la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes.	1		1	4	4		10
TOTAL	16	11	48	73	42	0	190
MEDIA	0,84	0,58	2,53	3,84	2,21	0	10

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

3.2.2 La organización y la formación.

Tabla 22. La organización y la formación

La organización y la formación	1	2	3	4	5	No Contesta	Total
1. Describe las funciones y cualidades del tutor		1	4	4	1		10
2. Conoce el proceso de la Carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes)		1	4	4	1		10
3. Conoce el tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa.		2	1	4	3		10
4. Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa.	1	2	2	2	3		10
5. Describe las cualidades y funciones del tutor	1		5	4			10
6. Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a las tareas docente	1		2	5	2		10
7. Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes).	1		4	5			10
TOTAL	4	6	22	28	10	0	70
MEDIA	0,57	0,86	3,14	4,00	1,43	0,00	10

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

3.2.3 La Tarea educativa.

Tabla 23. Tarea educativa

Tarea educativa	1	2	3	4	5	No Contesta	Total
1. Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación.	1		3	5	1		10
2. Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato.	1		3	5	1		10
3. Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar)	1		3	1	5		10
4. Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato	1		3	6			10
5. Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo)		2	1	5	2		10

6. Realiza la planificación macro y micro curricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula)	1	1	3	2	3		10
7. Utiliza adecuadamente medio visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos)	1		1	3	5		10
8. Diseña programas de asignaturas y el desarrollo de las unidades didácticas	2		3	3	2		10
9. Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario)			3	4	3		10
10. Analiza la estructura organizativa institucional (Departamentos, áreas, Gestión administrativa)	1		3	4	2		10
11. Diseña planes de mejora de la propia práctica docente.		1	3	3	3		10
12. Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorios y talleres	1		4	4	1		10
13. Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor)		1	2	3	4		10
14. Utiliza adecuadamente la técnica expositiva			2	4	4		10
15. Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura.			2	4	4		10
16. Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación	1		4	1	4		10
TOTAL	11	5	43	57	44	0	160
MEDIA	0,69	0,31	2,69	3,56	2,75	0,00	10

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

Tabla consolidada

Tabla 24. Análisis de la formación

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN	MEDIA OBTENIDA					No contesta	TOTAL
	1	2	3	4	5		
ASPECTOS DE PROFESIONALIZACIÓN	0,84	0,58	2,53	3,84	2,21	0,00	10,00
LA ORGANIZACIÓN Y LA FORMACIÓN	0,57	0,86	3,14	4,00	1,43	0,00	10,00
TAREA EDUCATIVA	0,69	0,31	2,69	3,56	2,75	0,00	10,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

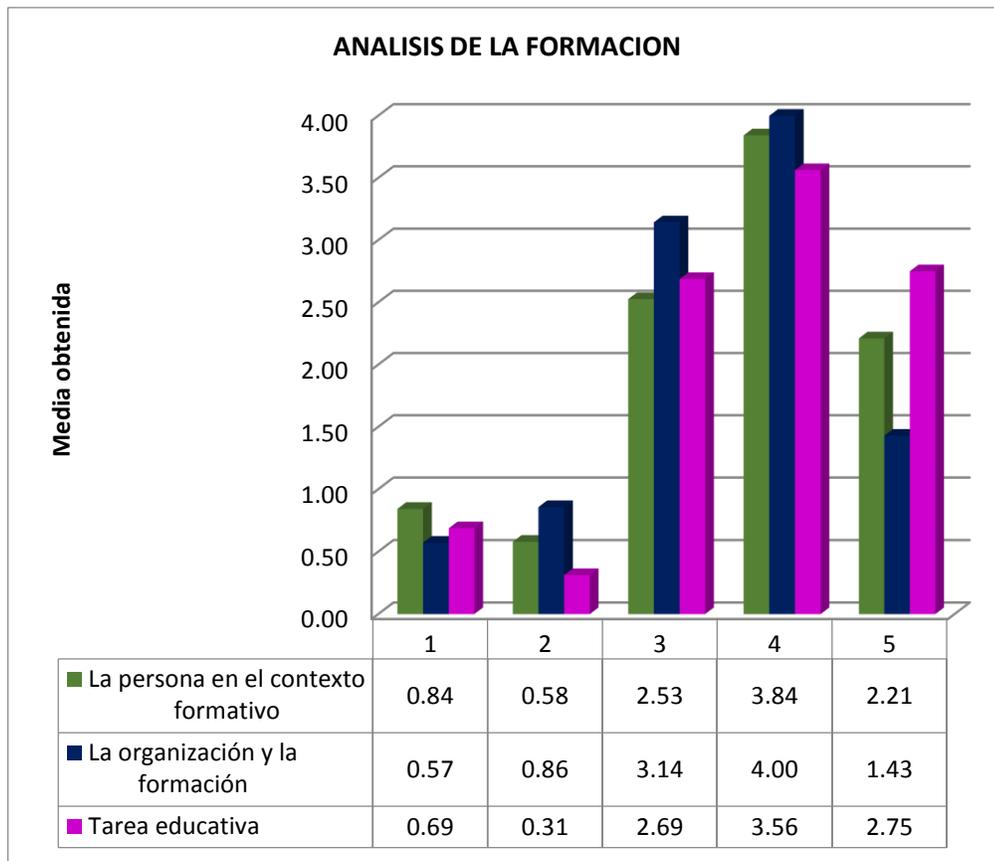


Figura 20. Análisis de la formación.

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

De los datos obtenidos se comprueba que en el análisis de formación, en la organización y la formación corresponde a la categoría más alta considerando la media adquirida de 4,00. Siguiendo en rango la persona en el contexto formativo con la media de 3,84 y finalmente en una escala menor la tarea educativa con una media de 3,56. Por lo que se evidencia la necesidad de la formación de docentes de bachillerato en la UEALL. Es primordial la capacitación permanente para lograr la educación de calidad, considerando que existen grandes problemas en el sistema educativo, por lo que es fundamental que se siga una estrategia integral, sistemática utilizando métodos de capacitación de manera que se incorporen también la función propiciadora de las Tic.

3.3 Los cursos de formación

Tabla No. 25 Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años

	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5	6	60%
De 6 a 10	4	40%
De 11 a 15	0	0%
De 16 a 20	0	0%
De 21 a 25	0	0%
De 26 a 30	0	0%
De 31 a 35	0	0%
De 36 a 40	0	0%
De 41 a 45	0	0%
De 46 a 50	0	0%
Mas de 51	0	0%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

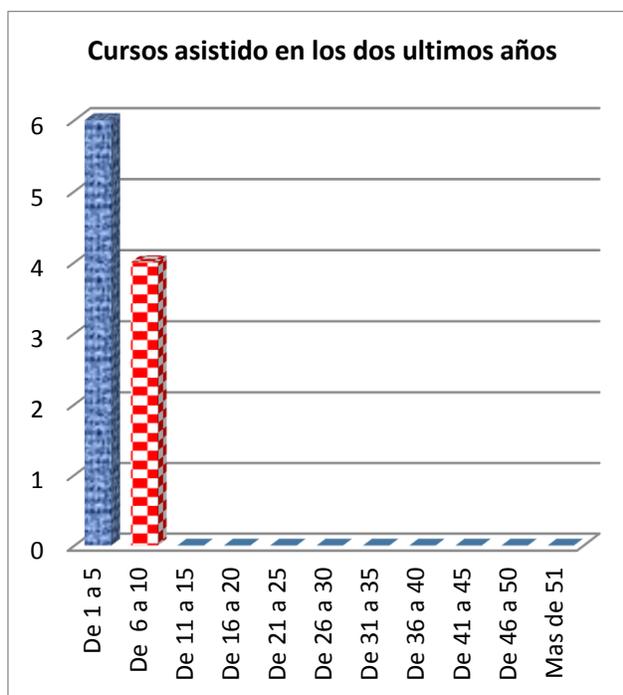


Figura 21. Cursos asistido en dos dos últimos años.

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

La tabla No. 25 y la figura 21 representa al rango de números de cursos al que han concurrido los docentes en dos últimos años, la más alta proporción (60%) corresponde al mayor número de docentes que participaron grantizando los conocimiento tan variados y diversos. Tambien se evidencia un bajo porcentaje (40%) que corresponde a la minoría de docentes que asistieron a los mencionados cursos, por lo que es importante tomar en cuenta un enfoque adecuado considerando la forma de adquirir el conocimiento que proporcione los mejores resultados.

Tabla No. 26 Totalizacion en horas de cursos asistidos.

	Frecuencia	Porcentaje
0-25 horas	0	0%
26-50 horas	0	0%
51-75 horas	0	0%
76- 100 horas	4	40%
Más de 76 horas	6	60%
No contesta	0	0%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

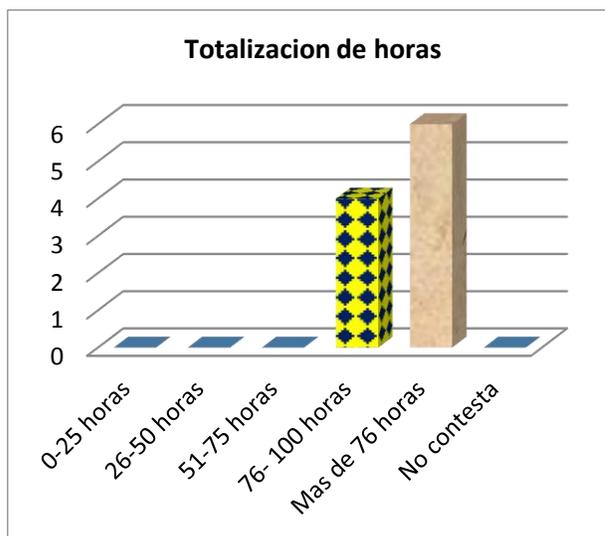


Figura 21. Totalizacion de horas en cursos asistidos.

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

Es muy significativa la información que adquirieron los docentes que asistieron a diferentes cursos. El más alto porcentaje (60%) corresponde al rango de los docentes que con mayor frecuencia concurrieron a las formaciones, estableciendo y manteniendo necesidades estratégicas como soportes para la educación.

También se presenta un menor porcentaje (40%) de docentes que asistieron a las capacitaciones, estableciendo y manteniendo un plan de formación según las necesidades que se presente.

Tabla No. 27 Tiempo en el que se realizaron los cursos.

	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5 mese	0	0%
De 6 a 10 meses	7	70%
De 11 a 15 meses	3	30%
De 16 a 20 meses	0	0%
De 21 a 24 meses	0	0%
Más de 25 mese	0	0%
No contesta	0	0%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L.

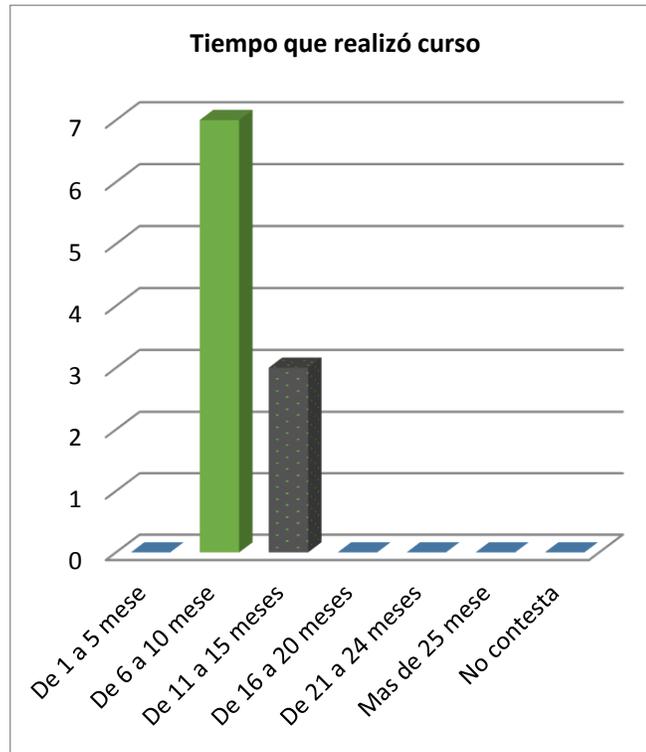


Figura 23. Tiempo en el que se realizaron los cursos
Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

De acuerdo a los datos alcanzados se observa que el mayor porcentaje (70%) de docentes realizó los cursos en el tiempo de 6 a 10 meses. Se muestra que los cursos son fundamentales para garantizar los conocimientos que necesitan los docentes para realizar sus funciones y a actividades.

Existe una minoría (30%) que los realizó en lapso de 11 a 15 meses como una necesidad de formación y conocimiento que requier cada individuo en su crecimiento en el área de docente.

Tabla No. 28 El curso de capacitación con que auspicio fue realizado.

	Frecuencia	Porcentaje
Gobierno	4	40%
De la institución donde labora	5	50%
Beca	0	0%
Por cuenta propia	1	10%
Otro auspicio	0	0%
No contesta	0	0%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

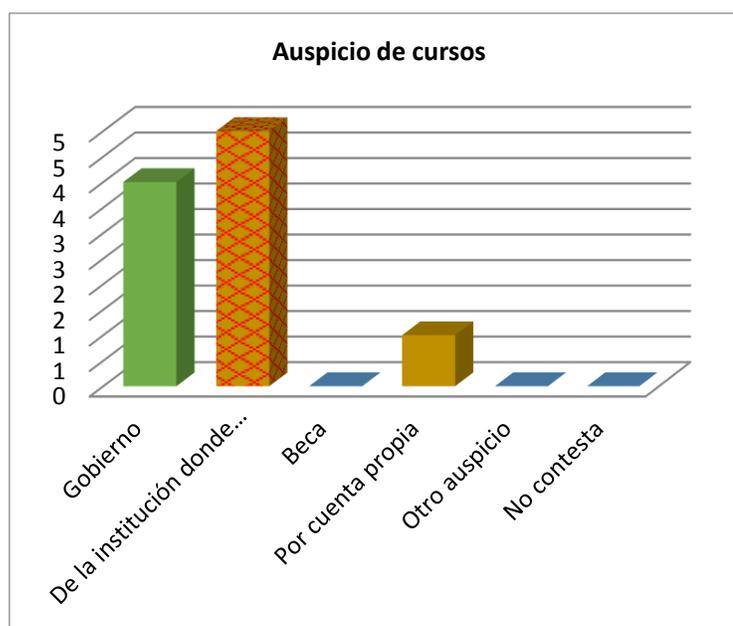


Figura 24. El curso de capacitación con que auspicio se realizó.

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la U.E.A.L.L

En lo relacionado a los cursos que se hicieron con el auspicio de diferentes instituciones se indica que el mayor porcentaje (50%) pertenece a docentes que se instruyeron con el auspicio de la institución donde laboran, existiendo un porcentaje (40%) que se capacitó con instituciones de Gubernamentales y un (10%) de docentes por cuenta propia.

Siendo fundamental la formación de los docentes para que deempenen sus roles con eficacia y eficiencia.

CAPITULO 4: CURSO DE FORMACIÓN/CAPACITACION DOCENTE

4.1 Tema del Curso

Uso de las Tic de los docentes y su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

4.2. Modalidad de estudios

El presente curso de formación será presencial, a los docentes de Bachillerato de la Unidad Educativa Adventista “Loma Linda”.

4.3 Objetivos

4.3.1 Objetivo general.

Contribuir al mejoramiento de la calidad de los docentes a través del uso de las tic en el proceso de enseñanza aprendizaje

4.3.2 objetivos específicos.

- Reconocer y analizar las formas y usos de las tic en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Ampliar el grado de utilización de las tic en el desarrollo de la docencia.
- Adquirir los conocimientos correctos para iniciarse en el uso de las tic.

4.4. Dirigido a:

4.4.1 Nivel formativo de los destinatarios.

Este curso está dirigido a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Adventista “Loma Linda”, los mismos que tienen nivel tres ya que cuentan con experiencia superior a los cinco años, enfocando aspectos especializados como elaboración de material didáctico, programación de cursos de aprendizaje para los estudiantes.

Es imprescindible que los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Adventista “Loma Linda” para quienes va dirigido este curso tengan experiencia como docentes.

4.4.2 Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.

Para el desarrollo y ejecución de este curso es fundamental que cada uno de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Adventista “Loma Linda” posean computadoras portátiles, dispositivos electrónicos con conexión a internet.

4.5 Descripción

Se dictará este curso a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Adventista Loma Linda en el que se enfatizará que la tecnología de la comunicación está configurada a un nuevo tipo de relación comunicativa en la sociedad y por ende, en los procesos de enseñanza-aprendizaje; pero no solo en el proceso como tal sino, en su organización, gestión y significado como la dotación de medios técnicos y la enseñanza de su manejo a los docentes.

La implementación de las tic, como herramienta para mejorar el desarrollo cognitivo de los docentes es una propuesta didáctica, favorece el aprendizaje, ayuda a mejorar los conocimientos, y se motiva a pensar y hacer, mediante los software que estos nos ofrecen, podemos hacer que los docentes desarrollen con mayor facilidad estas habilidades además es importante que los docentes se familiaricen con los computadores que son motivadores de aprendizajes. Con la ayuda de las tic, incorporándolas en el quehacer pedagógico, interándolas con las clases mejoraran todas las dificultades, ya que las tic son grandes facilitadores y motivadores del aprendizaje significativo.

4.5.1 Contenidos del Curso.

Módulo 1 Introducción al uso de las tic.

1. Introducción a las tic en el uso de enseñanza aprendizaje.
2. Conceptos de las tic.
3. Formas de usos de las tic en los procesos de enseñanza aprendizaje.
4. Comunicación y redes.
5. Herramientas para el desarrollo de las tic.
6. Herramientas Web para el desarrollo de las tic.

7. Las tic y la participación de los docentes y estudiantes.

Módulo 2. Implementación de las tic

1. Decisiones para la incorporación de las tic.
2. Ventajas y desventajas del uso de las tic
3. El rol del tutor virtual del profesor.
4. Funciones del profesor-tutor virtual.
5. La enseñanza flexible
6. Entorno organizativo

Módulo 3 Enseñanza on-line

1. Elementos de análisis de la enseñanza on-line
2. Aprendizaje y tutoría
3. El soporte electrónico.
4. El contenido electrónico.
5. Características de los materiales en red.
6. Desarrollo de habilidades en la búsqueda de la información.
7. Weblogs y weblgers
8. Glosario

4.5.2 Descripción del currículum vitae del tutor que dictará el curso.

El facilitador tendrá el siguiente perfil:

- ✓ Ser Ingeniero en sistemas y redes o afines.
- ✓ Contar con experiencia mínima de cuatro años en estos eventos.
- ✓ Que sea residente permanente de la Provincia de Galápagos

4.5.3. Metodología.

Para el desarrollo del curso se aplicarán estrategias afectivas, cognitivas y praxitivas, adecuadas al nivel educativo de los docentes.

En cada una de las sesiones se cumplirán cuatro momentos didácticos: aproximación, elaboración, refuerzo y evaluación.

En la aproximación se procederá al diagnóstico inicial para investigar los conocimientos y destrezas que los participantes tienen con respecto a la temática del curso; luego se procederá a un proceso de sensibilización vinculado con la motivación (ésta incide directa y proporcionalmente sobre procesos mentales capitales, como la concentración, la persistencia y la tolerancia a la frustración. Dado que el participante no es una “tabula rasa”, debe ser seducido para invertir sus recursos intelectuales y afectivos en aprender).

En la etapa de elaboración se trabajan las fases de contextualización y comprensión.

Contextualización, esta fase del aprendizaje consiste en formarse una primera impresión relativa a los contenidos del curso y en anticipar su contenido. El acercamiento tiene que ser afectivo y cognitivo. Debe el participante encontrar razones, sentido para realizar el esfuerzo y el docente intentar desestabilizar las ideas previas de los aprendizajes.

En la comprensión, se trabaja en la profundización de la estructura de los instrumentos afectivos y del conocimiento. Se aplican las didácticas y estrategias formales, argumentales y conceptuales.

Las estrategias de refuerzo van vinculadas al componente praxítico a través de cuatro procesos: algoritmo, modelación, simulación y ejercitación.

Las estrategias para la evaluación se relacionan con la medición y verificación de los resultados de aprendizaje incluidos en los propósitos.

Ejercicios prácticos

Se realizarán 3 momentos de ejercicio práctico con los docentes, uno al inicio, otro entre el segundo y otro al final. Los trabajos serán evaluados y serán parte de la calificación final.

Cada módulo integrará y terminará con la proposición de alguna herramienta práctica para mejorar el trabajo de los docentes.

El curso desarrollará los contenidos con alta participación de los docentes. Se propondrán permanentemente actividades que integren el diálogo, el debate, la identificación de problemáticas y proposiciones, etc. En este sentido los estudios de caso, el mapeo de actores, la caracterización de escenarios, trabajos de grupo y otras actividades similares serán muy útiles.

4.5.4 Evaluación.

El curso se evaluará sobre la base de los siguientes criterios:

35% a la participación en el trabajo autónomo referente a preguntas, respuestas, desarrollo de ejercicios, actividades de aprendizaje intra o extra aula; trabajo colaborativo que se tenga durante el curso.

35% a la participación en el trabajo cooperativo durante los talleres. Sustentación de productos y/o resultados.

30% a la prueba final o de salida que permitirá determinar el impacto del curso en el docente y medir el cumplimiento de los propósitos del Curso.

4.6 Duración del curso

El curso será presencial de tres módulos uno por mes, en jornada vespertina en el horario de 14h30 – 17h30 de lunes a viernes cumpliendo los períodos extra curriculares (desempeñándose los docentes con sus funciones no dejando de lado sus labores) un total de 180 horas.

4.7 Cronograma de actividades a desarrollarse

Actividades	Meses		
	1	2	3
Inscripción del curso	X		
Módulo 1: introducción al uso de las tic	X		
Módulo2: Herramientas para el desarrollo de las tic		X	
Módulo3: Implementación de las tic			X
Evaluación			X

4.8 Costo del curso

El curso tiene un costo de 324,80 dólares (los tres módulos) por participante incluida la inscripción, cada participante pagará el 50% y la institución cubrirá el otro 50%.

Presupuesto		Total
Cantidad de participantes	10 docentes	
Módulos (impresos)	\$6,00 cada modulo	\$18,00
Pago de instructor	\$800,00 por módulo	\$2.400,00
Certificado	\$3,00 por 10 docentes	\$30,00
Refrigerios	\$50 por 10 docentes	\$500,00
Alquiler de laboratorios	\$10 por 10 computadoras cada módulo	\$300,00
Total		\$3.248,00

4.9 Certificación

A cada participante se le extenderá un certificado en el que se considera la asistencia, participación, puntualidad y evaluación.

4.10. Contenidos del Curso.

Módulo 1 Introducción al uso de las tic.

Según Revista Vinculando (2003) en la actualidad se debe reconocer que la incursión de los docentes en el mundo de las tic, ha transformado las practicas educativas, es por esta razón que los docentes se han visto en la obligación de capacitarse continuamente para adquirir las

competencias necesarias para lograr estar a nivel con los avances de la era digital, de esta forma el uso de modernos equipos tecnológicos y de las redes de información especialmente el internet que se ha convertido en un recurso necesario para mejorar las estrategias educativas que se realizan con el objetivo de enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las tecnologías de la información y de la comunicación son un conjunto de servicios, redes, software, aparatos que tienen como fin el mejoramiento de la calidad de vida dentro de un entorno, y que se integran a un sistema de información interconectado y complementario.

En cuanto a la utilidad de las tic se hace preciso examinar las repercusiones que traerá consigo la utilización de estas nuevas tecnologías ya sean benéficas o perjudiciales. Los currículos tienen que flexibilizarse y adecuarse a las nuevas tecnologías de la información y a la comunicación. Entrar a la sociedad del conocimiento de manera tangible pero crítica.

1. Introducción a las tic en el uso de enseñanza aprendizaje

Este curso ofrece la oportunidad de conocer y aplicar las nuevas tecnologías de Información y comunicación (tic), como apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje en los docentes.

Los cambios tecnológicos y sociales de los últimos años han producido un fuerte impacto en los ambientes educativos.

Las competencias necesarias para el desenvolvimiento de los individuos en la sociedad, junto con las posibilidades que las tecnologías de la información y de la comunicación (tic) presentan para los procesos de enseñanza aprendizaje se, interpelan las prácticas docentes, requiriendo su revisión e invitando a reflexionar sobre el desafío de integración en los proyectos pedagógicos.

Según la Revista Iberoamericana de Educación No. 56 (2011) Los cambios tecnológicos y sociales de los últimos años han producido un fuerte impacto en los ambientes educativos. Las competencias necesarias para el desenvolvimiento de los individuos en la sociedad, junto con las posibilidades que las tecnologías de la información (tic) presentan las prácticas docentes, requiriendo su integración en los proyectos pedagógicos.

2. Conceptos de las tic.

Concepto. Según Vicente Soler Pérez (2008) las tecnologías de la información y la comunicación (tic), son las utilizaciones de múltiples medios, tecnológicos o informáticos para almacenar, procesar y difundir todo tipo de información, visual, digital o de otro tipo con diferentes finalidades, como una forma de gestionar, organizar, en el mundo laboral, o en el plano educativo. Siendo su uso una prioridad en la comunicación de hoy, ya que las tecnologías de la comunicación son una parte importante en esta generación.

También se la puede definir como un conjunto de tecnologías desarrolladas para gestionar información y enviarla de un lugar a otro, o procesar información para poder calcular resultados y elaborar informes.

Bunge, M. (1995) define la tecnología como campo de conocimiento relacionado con el diseño de artefactos y con la planificación de su realización, operación, ajuste, mantenimiento y seguimiento a la luz del conocimiento científico.

Según la Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (2001) menciona que incorporación de las tecnologías y la comunicación a la información (tic), en el ámbito educativo esta haciendo aparecer una serie de actuaciones institucionalizadas en mayor o menor grado, que pueden resumirse en varios tipos de actuaciones.

Incorporación de estudios en modalidad no presencial, bien con soporte multimedia, bien utilizando enseñanza a través de red o internet (programas on-line), lo que, no sólo aumenta el potencial formativo, sino que también abre cauces de matrícula a nuevos alumnos que pueden seguir estos programas desde puntos geográficamente distantes de la institución universitaria, y que se vienen utilizando generalmente en cursos de enseñanza, como estudios propios; existencia de un número cada vez más considerable de profesores que intentan aumentar el grado de utilización de tic en el desarrollo de su docencia y preparan, al menos, parte de sus cursos para que puedan ser seguidos a distancia por sus alumnos a través de alguna plataforma que generalmente tiene instalada su propia universidad, si bien es difícil encontrar cursos preparados esta forma en los que se pueda seguir por completo una asignatura correspondiente a una carrera universitaria y formación puntual para la utilización por parte de profesores y alumnos de las tic

como herramienta de enseñanza o de aprendizaje, si bien en la mayor parte de los cursos van dirigidos solamente a profesores y su contenido se centra en el conocimiento del uso de la plataforma.

Sin embargo la incorporación de las tic en el proceso de enseñanza aprendizaje, implica no sólo el conocimiento de las herramientas y de los contenidos tradicionales a estas nuevas herramientas, sino que preisa un cambio metodológico, de manera especial en los materiales del curso y en la evaluación, tanto del curso como del aprendizaje, aspectos que no se logran sin un cambio de actitud del profesor frente a la enseñanza y a la utilización de tic. Como consecuencia, parece necesario detenerse a considerar algunos aspectos que requieren el planteamiento de trabajos dirigidos, entre otros temas a revisar el papel que actualmente desempeñan las tic en la docencia, analizar las aportaciones de estas herramientas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, proponer qué nuevas estrategias y líneas de actuación basadas en las tic y realizar acciones concretas en el uso de las tic que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Formas de usos de las tic en los procesos de enseñanza aprendizaje. La premisa básica de considerar es que la tecnología nunca debe ser un finalidad en si misma, sino una herramienta par potenciar el desarrollo social a continuación se presentan formas del uso de las tic como herramientas par el desarrollo social:

- La instalación de infraestructura no es suficiente, se debe fomentar educación y el desarrollo de actitudes culturles favorables al uso de las tecnologías, integrando a las comunidades activamente en el proceso.
- Más allá de seguir un modelo lineal de transferencia de tecnología, los programas de desarrollo social deben propiciar procesos de apropiación de la tecnología, ésta debe llevar a solucionar problemas reales del contexto local.
- El desarrollo social debe ser el objetivo central de todos los procesos de innovación tecnológica y no un valor añadido de innovación.
- Las tecnologías deben ser adecuadas a los contextos, elegir una opción demasiado obsoleta o demasiado avanzada puede limitar el impacto de lo proyectos de desarrollo.
- Es necesario abandonar la noción de que la tecnología sólo tiene que ver con lo infraestructural, se debe concebir como la combinación de conocimientos, técnicas y conceptos asociados al uso de dichas infraestructuras.

- Las utilidades de las innovaciones tecnológicas sólo se pueden determinar a partir de sus aplicaciones prácticas en la solución de problemas locales.
- La participación del usuario es central, él debe ser el protagonista del cambio mediante el desarrollo de capacidades reales de la tecnología.
- Para superar la brecha digital no basta con dejar una capacidad instalada, es necesario fomentar la capacidad de uso de la tecnología mediante la creación de contenidos, la investigación y el apoyo a procesos reales de apropiación.
- Un correcto uso de las tic para el desarrollo rural debe aprovechar la tecnología como apoyo a las vocaciones y potencialidades de las comunidades locales
Es importante considerar el uso de plataforma de software libre, ya que facilitan la innovación y fomentan verdaderos procesos de apropiación social de las tic.

4. Comunicación y redes

La comunicación por medios electrónicos es una de las preocupaciones centrales de los postmodernos. En relación a este tema hay que citar las aportaciones de McLuhan, quien vislumbró y explicó algunos de los fenómenos que, con sus matices y discrepancias, caracterizan este final de siglo, como por ejemplo su tan famosa idea de la aldea global. Mientras algunos piensan que ya vivimos en ella, Castells sin embargo la considera como un mito falso.

La cantidad de información de la que disponemos en red es enorme, tan enorme que se ha hecho realidad la premonición de acerca de la importancia de la información, aun más importante que la propia información. Los buscadores no siempre nos ofrecen la respuesta que buscamos, pues los resultados son excesivamente amplios y llega a ser difícil discernir lo realmente útil y muy frustrante no llegar finalmente a encontrar nada.

Nos comunicamos con personas, animales y máquinas de forma constante. Ya decía Watzlawick (1999) que es imposible no comunicarse, asumiendo la idea de que, aunque no lo hagamos intencionalmente, nos comunicamos en todo momento: nuestros gestos, movimientos, nuestra imagen personal, y para comunicarnos hemos utilizado a lo largo de la historia distintos medios, medios que conforme ha avanzado la tecnología ha ido proporcionando nuestras capacidades naturales.

De forma general, los procesos de comunicación en red han de analizarse desde modelos teóricos de análisis de la comunicación que nos permitan comprender mejor sus peculiaridades: interacciones flexibles en el espacio, análisis de los tiempos (la dimensión física del tiempo real del ciberespacio o las posibilidades de comunicación asincrónica), aspectos verbales y no verbales del proceso, ruidos, información, aspectos semánticos.

En su análisis de la comunicación en situaciones virtuales, Martínez y Solano (2004) recogen como elementos más significativos el espacio, el tiempo y la cultura. Sobre esta última afirman que la sociedad necesita tener las distancias simbólicas que da la propia cultura y que configuran su identidad, sus signos diferenciadores, pero la internetización, en tanto que proceso de estandarización cultural, es una consecuencia inevitable de la comunicación en el ciberespacio, pues de lo contrario no tendría sentido su existencia.

Uno de los aspectos más interesantes que se puede analizar en los procesos comunicativos en red es la denominada interactividad, teniendo en cuenta sus diferentes modos (cognitiva e instrumental) y sus diferentes grados.

El concepto de inactividad asociado a los distintos modelos de enseñanza en función de las variables espacio y tiempo fue analizado por Prendes (1995) y ha servido como punto de partida en el que se recogen las dos dimensiones de la interactividad y además sus grados en función de distintas variables.

Para la interactividad cognitiva se citan como variables: el diseño de la interacción, la flexibilidad temporal y los roles de los comunicantes. Para la inactividad instrumental recogemos como aspectos más determinantes: la codificación, la estructura y las acciones de los alumnos.

Para todo ello contamos con herramientas telemáticas de uso común (utilidades de correo electrónico, la web, etc) o bien herramientas específicamente desarrolladas para la teleenseñanza, herramientas de campus virtual.

5. Herramientas para el desarrollo de las tic.

El proceso de las herramientas para el desarrollo de las tic comienza a partir de la detención de las necesidades y debilidades con la colaboración de grupos reducidos y debilidades, para lo cual es fundamental diseñar una serie de herramientas de gestión que se configuran como aplicaciones de escritorio.

Por lo que diseñar una plataforma web que ofrezca al sector educativo una estructura a partir de poder articular proyectos conjuntos e impulsar las transacciones on line entre los distintos agentes del sector educativo.

6. Herramientas Web para el desarrollo de las tic.

Las herramientas web para el desarrollo de las tic estarán integradas en una plataforma que servirán como punto de encuentro virtual para el sector educativo. En ella se integraran:

- Portal colaborativo: será diseñado para dar soporte a la puesta en marcha de proyectos educativos por parte de los docentes. En el se publicarán los procesos de enseñanza aprendizaje, así como información relativa a las herramientas de educación.
- Mercado virtual: la plataforma integrará también un mercado virtual al que los educadores tendrán acceso para intercambiar información, materiales didácticos y otros instrumentos de educación de manera que puedan beneficiarse los participantes como otros docentes que estén interesados.

7. Las Tic y la participación de los docentes y estudiantes.

En los últimos años la realidad social ha cambiado de una manera clara. Las nuevas tecnologías en general, e internet en particular, han cambiado la forma de acceso a la información. Hay dos obstáculos que deben ser superados: la disponibilidad técnica de recursos (ordenadores, redes, líneas de comunicación) y la inercia en nuestras praxis docentes. Es imposible que las tic sean algo normal en las instituciones educativas mientras sigan siendo algo excepcional en la vida cotidiana de los educadores.

No todos los alumnos aprenden de la misma forma, uno de los recursos que nos ofrecen las tic es su versatilidad y capacidad de adecuación a necesidades diversas.

Las herramientas permiten la atención individualizada y en algunos casos parecen diseñadas específicamente con este objetivo.

Muchos creen que el usar las tic significa abandonar el uso del libro. El libro y las publicaciones en papel son por ahora un recurso insustituible: manejables, ligeros, económicos. El abandono del papel impreso sólo estaría justificado si en el futuro apareciera un dispositivo con estas propiedades que fuera capaz de aportar nuevas funcionalidades, igual que el papel arrinconó al pergamino y éste a las tablas de arcilla.

Ya hay algunas editoriales que ofrecen con sus libros de texto un CD-ROM donde los alumnos pueden encontrar ejercicios multimedia, o que complementan sus publicaciones con espacios web periódicamente actualizados, en los que se amplían o actualizan los contenidos del libro. Creo que la convivencia entre distintos soportes es perfectamente posible y deseable. Lo importante es que la escuela no viva de espaldas al mundo, sino imbricada en él. No se trata de seguir las modas y tendencias que marcan el consumismo, intentarlo adaptar el lenguaje escolar a una supuesta modernidad, sino de aprender de las estrategias de comunicación de los medios para conectarse mejor con los alumnos.

Módulo 2. Implementación de las tic

Valdés (1997) señala que, marzo de 1962, Ernesto Che Guevara planteó, un párrafo celebre: “El mundo camina hacia la era electrónica, todo indica que esta ciencia se constituirá en algo así como una medida del desarrollo; quién la domine será un país de vanguardia”. Por tal párrafo es importante recalcar que el nivel medio superior, esta pasando por una etapa de actualización en todos los ámbitos, ya que no puede quedar al margen de los cambios nacionales y mundiales y necesario buscan alcanzar la meta y la visión que se ha establecido, entre los puntos que se manejan como son: la reforma educativa, la mantención y permanencia de la Certificación de Bachillerato, además de los planes de estudio del nivel Medio Superior basados en competencias, y sobre todo en elevar la calidad educativa todo sería con el uso del equipo de cómputo.

Desde los inicios de la Reforma Educativa en el nivel de bachillerato, se han realizado trabajos con la intención de incluir dentro de los planes y programas de estudio estrategias para mejorar el proceso enseñanza – aprendizaje, por lo que siempre se ha estado dependiendo de la tecnología con que se cuenta en los centros de cómputo de las escuelas, es importante mencionar que las computadoras con las que se contaba entonces eran obsoletas, en la actualidad están a la vanguardia, así que los conocimientos adquiridos por los alumnos están muy acorde con la innovación, además de contar con un número completo de computadoras que satisface la demanda escolar.

Según Valdés Además (1997) los cambios realizados en cuanto a los centros de cómputo fueron muy significativos, ya que en su mayoría se cuenta con un centro de cómputo en las escuelas, beneficiando las actividades diarias y el acceso a programas informáticos ya que es más fácil enseñar cualquier área y asignatura.

1. Decisiones para la incorporación de las tic

Son múltiples las decisiones a ser tomadas, de las cuales se analizarán dos: las referidas a la capacitación, y a la estructura y el equipamiento.

1. Capacitación. El éxito de la incorporación de las tecnologías depende en su mayor parte de contar con los recursos humanos capacitados en el área. La experiencia nos ha demostrado la necesidad de capacitación de:

- Profesores, quienes deben ser capaces de usar las tic para la enseñanza, lo cual implica diseñar, y producir cursos y materiales que puedan ser dictados mediante dichas tecnologías, en modalidades presenciales, mixtas y a distancia.
- Alumnos, quienes deben ser capaces de utilizar las tic para sus aprendizajes y para producir materiales con ese mismo fin.
- Gerentes (autoridades de la institución), quienes deben estar capacitados para tomar y ejecutar las decisiones correspondientes.
- Técnicos capaces de ofrecer el soporte tecnológico para el dictado de los cursos y la producción de materiales, así como a los alumnos.
- Administrativos, para que puedan atender adecuadamente sus funciones en los entornos tecnológicos.

2. Infraestructura y equipamiento. El disponer de la infraestructura adecuada y el equipamiento suficiente es una condición necesaria para lograr una verdadera incorporación de las tic en educación. Es necesario contar con la financiación requerida de otra manera no es posible alcanzar los niveles de calidad esperados.

La situación actual de las principales instituciones fiscales y privadas, es que están haciendo grandes esfuerzos para lograr los cambios requeridos, pero aun falta un gran camino por recorrer para alcanzar los niveles de calidad y equidad que la educación requiere.

2. Ventajas y desventajas del uso de las tics

Ventajas:

- Las Tic son uno de los motores del aprendizaje, ya que incita a la actividad y al pensamiento.
- Los estudiantes estan permanentemente activos al interactuar con el ordenador y entre ellos a distancia.
- La constante participación por parte de los estudiantes propicia el desarrollo de su iniciativa, al igual que se promueve un trabajo autónomo, riguroso y metódico.
- Los estudiantes pueden aprender a partir de los errores, ya que tienen la oportunidad de ensayar nuevas respuestas o formas de actuar para superarlos.
- Los canales de comunicación que proporciona el internet permiten mayor y mejor interacción entre profesores y estudiantes.
- Los instrumentos que proporcionan las tics facilitan el aprendizaje cooperativo.
- Las tareas educativas realizadas con ordenadores permiten obtener un alto grado de interdisciplinaridad.
- Las Tic contribuyen a facilitar la necesaria alfabetización informática y audiovisual.
- Permite desarrollar las habilidades de búsqueda y selección de información.
- Mejora las competencias de expresiones y creatividad.
- Facilita el acceso a información de todo tipo.
- Los programas informáticos permiten simular secuencias y fenómenos, al igual que experimentar con ellos y poder comprenderlos mejor.

Desventajas:

- Distracciones: en ocasiones los estudiantes se dedican a jugar en lugar de trabajar.
- Dispersiones: La variedad de los espacios, llevan al usuario en ocasiones a desviarse de los objetivos.
- Pérdida de tiempo: muchas veces se pierde tiempo buscando la información que se necesita.
- Informaciones no fiables: en internet se encuentra demasiado información y no todo es confiable.
- Aprendizajes incompletos y superficiales: La inmediatez lleva a confundir conocimiento con acumulación de datos.
- Diálogos muy rígidos: los materiales didácticos exigen la materialización previa de la materia que se pretende enseñar.
- Visión parcial de la realidad: los programas presentan una visión particular de la realidad.
- Ansiedad: La continua interacción ante el ordenador puede provocar ansiedad en los estudiantes.
- Dependencia de los demás: el trabajo en grupo también tiene sus inconvenientes.
- Adicción: el multimedia interactivo e internet resulta motivador, pero un exceso de motivación puede provocar adicción.
- Aislamiento: los materiales multimedia permiten trabajar sólo pero el exceso puede acarrear problema de sociabilidad.
- Cansancio visual y otros problemas físicos: un exceso de tiempo trabajando ante el ordenador o malas posturas pueden provocar diversas dolencias.
- Inversión de tiempo: las comunicaciones exigen tiempo.
- Sensación de desbordamiento: en ocasiones el exceso de información por revisar produce sensación de desbordamiento.
- Comportamiento reprobable: especialmente en los mensajes por correo que no se cumplan las normas.
- Falta de conocimiento de los lenguajes: en ocasiones algunos lenguajes dificultan o impiden el aprovechamiento del material.
- Recursos educativos con poca potencialidad didáctica.
- Virus: la utilización de las nuevas tecnologías exponen a los virus informáticos.

- Esfuerzo económico: cuando las tics se convierten en herramientas básicas de trabajo, surge la necesidad de comprar un equipo personal.
- Estrés: el no disponer de los conocimientos adecuados hace que surjan problemas y aumente el estrés.
- Desarrollo de estrategias de mínimo esfuerzo.
- Desfase respecto a otras actividades.
- Problema de mantenimiento de los ordenadores.
- Supeditación a los sistemas informáticos.
- Exige una mayor dedicación.
- Necesidad de actualizar equipos y programas
- Costos de formación de los docentes.
- Necesidad de crear un departamento de tecnología.
- Control de calidad insuficiente de los entornos de teleformación.

3. El rol del tutor virtual del profesor

Según Julio Cabero Almenara (2001) el rol que desempeñe el docente como profesor tutor virtual será fundamental para garantizar la calidad y eficacia del proceso formativo realizado a través de la red. Ahora bien, desde nuestro punto de vista este rol será más extenso que el realizado en una situación presencial de formación. En esta línea Ryan y otros (2000, p 110) mencionan cuatro roles básicos a desempeñar por el profesorado: pedagógico, social, de dirección y técnico.

De todos ellos el más significativo es el primero, que es por el cual el profesor contribuye a la creación del conocimiento especializado, centra la discusión sobre puntos críticos, contesta preguntas, responde a las diferentes contribuciones de los estudiantes y las sintetiza. No obstante, los otros son también significativos, ya que por el segundo se potencia la creación de un atmósfera de colaboración en línea entre los diferentes participantes, se lleva el tiempo de las intervenciones y se marca la agenda para el desarrollo y la exposición de los temas; y por los otros se establecen las normas de funcionamiento del proceso formativo, y se orienta sobre el comportamiento técnico de las diferentes herramientas de comunicación que podrían ser utilizadas.

Otros autores como Paulsen (1995), y Collis y Berge (1995) mencionan los roles específicos a desempeñar por los profesores en las actividades de teleformación. El primero Paulsen (1995),

menciona de que los roles que fundamentalmente desempeña el moderador se pueden clasificar dentro de los tipos organizativo, social e intelectual.

En el primero el profesor se encargaría de estimular la participación del estudiante cuando se esté retrasando, requerir su participación regular en el proceso, invitar a expertos a que puntualmente se incorporen al proceso para aportar información especializada, o también hacer que los estudiantes conduzcan la discusión. En el segundo Mason (1991) menciona que los roles que desempeñará el profesor serán los siguientes: organizativos (establecer la agenda de la conferencia, determinar los objetivos de la discusión, marcar el itinerario, y especificar las reglas que marcarán las intervenciones y la participación en el proceso formativo) sociales (crear un ambiente amistoso y socialmente positivo que sea propicio para el desarrollo de un ambiente de aprendizaje positivo).

Por su parte Collis y Berge (1995) mencionan en una investigación que realizaron para conocer el rol que debería desempeñar el moderador, llegan a la conclusión de que desempeña diferentes roles al actuar como filtro, apagafuegos, facilitador, administrador, editor, promotor, ayudante, participante e indicador.

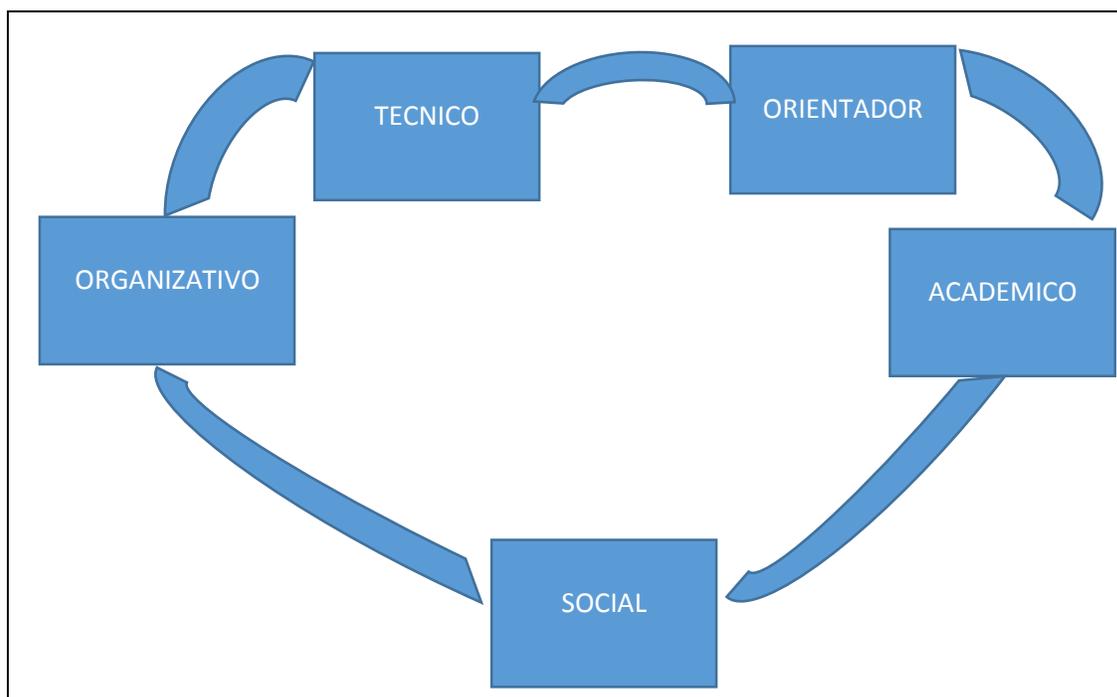
Estos nuevos entornos nos están llevando a que el profesor tendrá que desempeñar nuevas funciones como consecuencia de las posibilidades de comunicación sincrónica y asincrónica que poseen las nuevas herramientas menciona Cabero (2001), y las posibilidades geográficas, físicas y temporales que nos aporta la situación. Al mismo tiempo, no hay que olvidar que la falta, por lo general, de referencias visuales exigirá la aplicación de estrategias diferentes para la motivación, el olvido del aislamiento y la superación de la inseguridad que produce, lo que requerirá un dominio de otras habilidades comunicativas por parte del profesor.

Como el tutor virtual el profesor deberá librar funciones más amplias que la de mero consultor académico, desempeñando otras que podríamos considerar de tipo técnico, social, orientador y organizativo, siendo todas ellas significativas en el lenguaje en el engranaje de la acción tutorial.

4. Funciones del profesor-tutor virtual

Según Sales (1999) la tarea de sesiones de tutorización en los cursos on-line consiste básicamente en hacer el seguimiento día a día del trabajo de los estudiantes y, en segundo lugar,

que algunas de las tareas y actividades que los profesores deberán realizar en cada una de las grandes dimensiones son muy difíciles de encuadrar solamente en una de ellas, como corresponde a la vivacidad y multiplicidad del acto educativo. Por otra parte no todas las funciones serán desempeñadas simultáneamente por el profesor-tutor, algunas irán desapareciendo conforme avance la actividad formativa.



Funciones del profesor-tutor virtual

Autor: Cabero 2001

A continuación se presentan las grandes funciones que se mencionan en el esquema anterior con algunas actividades que deberán hacer los tutores, para posteriormente realizar algunos elementos de extensión y algunas recomendaciones en cuanto a las exigencias de formación. Puesto que el profesor-tutor será una de las personas dentro del entramado telemático de formación con la cual el alumno sostenga más contactos y mantenga además los cotactos iniciales, una de las primeras funciones que desempeñará será la de tipotécnico, se ofrecen algunas actividades que le implicará el desarrollo de esta función, aunque ello también dependerá de la complejidad del entorno que se esté utilizando.

Esta función exigirá que el profesor-tutor, antes de comenzar la actividad formativa, se asegure de que todos los alumnos dominan las herramientas comunicativas que utilizarán para comunicarse entre ellos: desde el correo electrónico, el chat, los grupos de discusión, hasta la bajada de ficheros ftp. Al mismo tiempo deberá asegurarse de que todos los alumnos están inscritos y poseen una clave de autorización para la entrada en el programa, así como que comprendan el funcionamiento del entorno de comunicación, sea este uno específico para la institución formativa o comercial.

FUNCIÓN TÉCNICA
<ul style="list-style-type: none">➤ Asegurarse de que los alumnos comprenden el funcionamiento técnico del entorno telemático de formación.➤ Dar consejos y apoyo técnico.➤ Realizar actividades formativas específicas.➤ Gestionar los grupos de aprendizaje que forme para el trabajo en la red.➤ Incorporar y modificar nuevos materiales al entorno formativo.➤ Remitir al alumno a algunas partes del programa donde pueda bajarse los programas y ficheros necesarios para los diferentes formatos de información (audiovisual, de animación, sonora, etc.) que se presentan en el programa.➤ Mantenerse en contacto con el administrador del sistema, etc.

Según Pérez (1997) menciona que la mayoría de los alumnos no poseían habilidades en el uso del correo electrónico (elaborar y enviar mensajes, revisar el correo), algunos alumnos retrasaron su incorporación en el debate tras superar algunas dificultades. Por lo que es necesaria la ampliación de la fase de inicio de la experiencia (período de prácticas con el sistema).

Por lo que el profesor debería dejar tiempo suficiente para que los alumnos se acostumbren a interactuar en el sistema, y en caso necesario potenciar el aprendizaje y la solución de los problemas entre pares de estudiantes. Puede ser también aconsejable la realización de un posible manual donde se les comente a los estudiantes los aspectos más usuales donde pueden encontrar respuestas a los problemas más comunes con que pueden encontrarse.

El profesor, no tendrá que ser un experto técnico, pero tendrá que poseer una mínima de habilidades técnicas, por una parte para intervenir en el sistema, y por otra parte, para resolver las limitaciones que se le vayan presentando al estudiante para interactuar en el sistema. Según Cabero (2000) el profesor tendrá que tener habilidades técnicas para: usar las asistencias técnicas, proporcionar feed-back para la resolución de los posibles problemas técnicos, recomendar alternativas técnicas, u ofrecer información para el aprendizaje de determinados elementos técnicos. Así mismo deberá tener una mínima competencia tecnológica para saber interactuar en la red. Sin lugar a dudas una de las funciones más significativas que tendrá que realizar el profesor-tutor será el dominio académico, y ello le llevará a realizar diferentes cuestiones, que irán desde facilitar la comprensión y explicación de los contenidos ofertados hasta el seguimiento y la evaluación de los estudiantes, sin olvidarnos de la realización de actividades específicas para el afianzamiento de los contenidos.

FUNCION ACADÉMICA

- Dar información, extender clarificar y explicar los contenidos presentados.
- Supervisar el progreso de los estudiantes y revisar las actividades realizadas.
- Responder a los trabajos de los estudiantes.
- Asegurarse de que los alumnos estan alcanzando el nivel académico.
- Formular preguntas para sondear los conocimientos que poseen los estudiantes y descubrir las posibles inconsistencias y errores que vayan teniendo.
- Diseñar actividades para facilitar la comprensión de la información y su transferencia.
- Diseñar actividades y situaciones de aprendizaje de acuerdo a un diagnóstico previo.
- Introducir el tema del debate y relacionarlo con los anteriores.
- Resumir en los debates en grupos las aportaciones de los estudiantes.
- Resolver las posibles dudas surgidas de la lectura de los materiales didácticos o en la realización de las actividades.
- Hacer valoraciones globales e individuales de las actividades realizadas.
- Informar de los resultados y valoraciones alcanzados, etc.

El profesor tutor tiene que tener la paciencia para que los alumnos aprendan el dominio técnico de las herramientas, también debe tener paciencia para esperar las primeras contestaciones de los alumnos a sus requerimientos, debido a que los alumnos por lo general demoran las contestaciones en las primeras intervenciones, bien sea por miedo, por desconfianza o por inseguridad ante sus propios conocimientos. El profesor tutor debe estar a disposición y requerimiento de los estudiantes y, por otra parte, debe transcurrir un tiempo entre la solicitud y las respuestas. En necesario que los alumnos conozcan las reglas que van a enmarcar la utilización de consultas al profesor, aspectos necesarios en un modelo de formación flexible o el profesor puede ver duplicado su trabajo enormemente, es necesario que quede claro en que condiciones y para que circunstancias se podrá utilizar la consulta al profesor, como algunas de las siguientes:

- Que solo realicen consultas que sean necesarias resolver antes de la próxima clase presencial.
- Que no pregunten aspectos respecto a la organización de la clase si ello puede ser resuelto preguntando a sus propios compañeros.
- Que revisen el sitio web de la asignatura por si allí encontraran la respuesta a sus preguntas. Puede ser de mucha utilidad introducir una zona FAQ en el sitio web, donde ya se hayan contestado las cuestiones que usualmente suelen preguntarse Los estudiantes.

FUNCIÓN ORGANIZATIVA
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Establecer el calendario del curso. Tanto de forma global (comienzo y final) como específica (fecha de entrega de las diferentes actividades y el trabajo). ➤ Explicar las normas de funcionamiento dentro del entorno: criterios de evaluación, exigencias o nivel de participación requerido. ➤ Presentar las normas de funcionamiento para establecer contactos con el profesor-tutor. ➤ Mantener un contacto con el resto del equipo docente y organizativo, haciéndole llegar rápidamente los problemas detectados al nivel de contenidos, de funcionamiento del sistema o de administración. ➤ Organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre los miembros. ➤ Contactar con expertos para que desarrollen una conferencia a través de las redes.

- Ofrecer cualquier información significativa para la relación con la institución, etc.

Otra de las funciones a desempeñar por el profesor-tutor en los entornos telemáticos de formación será la orientadora, con ella se perseguirá ofrecer un asesoramiento personalizado a los estudiantes en diferentes aspectos referidos a las técnicas y estrategias de formación, así como a su motivación para la acción formativa en la que se encuentren inmersos y la realización de diferentes actividades.

FUNCIÓN ORIENTADORA

- Facilitar técnicas de trabajo intelectual para el estudio en red.
- Dar recomendaciones públicas y privadas sobre el trabajo y la calidad del trabajo que se está desarrollando en red.
- Asegurarse de que los alumnos trabajen a un ritmo adecuado.
- Motivar a los estudiantes para el trabajo.
- Informarle a los estudiantes sobre su progreso en el estudio, y facilitarle estrategias para mejora y cambio.
- Facilitar acciones de compromiso cuando existan diferencias de desarrollo entre los miembros del equipo.
- Ser guía y orientador del estudiante.
- Aconsejar al estudiante para el seguimiento de cursos posteriores.
- Adaptar los materiales a las características y conocimientos previos de los estudiantes, etc.

Esta función tiene un papel muy significativo para el éxito en la acción formativa, ya que la creación de un ambiente socioemocional positivo es de vital importancia para el aprendizaje, y más aún en situaciones donde la persona puede sentirse aislada como consecuencia de la distancia física y espacial sin olvidar la situación del aislamiento que produce el trabajo con un computador.

FUNCIÓN SOCIAL

- Dar la bienvenida a los estudiantes que participan en el curso en red.
- Facilitar la creación de grupos de trabajo.
- Incitar a los estudiantes para que amplíen y desarrollen los argumentos presentados por sus compañeros.
- Integrar y conducir las intervenciones, sintetizando, reconstruyendo y desarrollando los temas que vayan surgiendo.
- Animar y estimular la participación.
- Proponer actividades para facilitar el conocimiento entre los participantes.
- Dinamizar la acción formativa y el trabajo en red.
- Sancionar
- Facilitar la creación de un entorno social positivo, etc.

5. La enseñanza flexible.

Entre las contribuciones que las tic, hacen al campo educativo, una de las principales es abrir un abanico de posibilidades de uso que pueden situarse tanto en el ámbito de la educación a distancia, como en el de las modalidades de enseñanza presencial.

Para diseñar y desarrollar entornos de formación basados en estas tecnologías habrá que tener presente esta circunstancia y plantear situaciones que se adapten a una diversidad de situaciones (por parte del profesorado, por parte del alumno, de la institución, etc). Conocer las posibilidades de las distintas aplicaciones y entornos va a ser crucial para sacar al máximo partido a estas tecnologías.

Sus posibilidades descansan más en el grado de potencialidad técnica, en el modelo de aprendizaje en que se inspiran, en la manera de concebir la relación profesor-alumno, en la

manera de entender la enseñanza. Deben ser estudiadas por tanto desde una óptica pedagógica. Las perspectivas que las TIC presentan para su uso educativo exigen nuevos planteamientos que a su vez requerirán un proceso de reflexión sobre el papel de la educación a distancia en un nuevo mundo comunicativo, pero también provocarán cuestionamiento de las instituciones educativas.

Según Moran y Myrlinger (1999) mencionan que los días de la educación a distancia están contados. Un inestable, problemático y profundo proceso de cambio están en marcha. Los métodos y sistemas de educación a distancia están convergiendo con aquellos de la enseñanza cara a cara fuertemente influenciados por las tecnologías electrónicas. Este proceso transformará la enseñanza aprendizaje por completo.

En efecto, el entramado de redes de comunicación y las posibilidades crecientes de los sistemas multimedia cuestionan, tanto para la educación a distancia como para la presencial, la utilización de los sistemas educativos convencionales. La interacción social entre los alumnos y el profesor necesita ser balanceada por la interacción individual del alumno con los recursos de aprendizaje, incluyendo libros de textos, guías de estudio, videotapes y programas de aprendizajes asistido por el computador. La enseñanza tradicional pone el énfasis en la interacción social. El modelo multimedia se esfuerza en proporcionar a la interacción individual del alumno con las materias.

6. Entorno organizativo

La utilización de las tecnologías de red permite establecer organizaciones educativas virtuales, a las que los alumnos pueden acceder desde la misma región o desde distintos países. Estas organizaciones virtuales pueden proporcionar casi todos los servicios que se ofrecen en las organizaciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

Al mismo tiempo las organizaciones y los entornos virtuales de aprendizaje son más flexibles en su naturaleza que las tradicionales organizaciones educativas. Pueden responder mejor a los requerimientos cambiantes de los alumnos y de las necesidades de aprendizaje de los clientes de las empresas.

En un entorno virtual de aprendizaje el alumno tendrá que disponer de lo siguiente:

- Área de administración (inscripción, anuncios, horarios) donde cada alumno es automáticamente colocado cuando ha fijado el sistema de conferencia.
- Clases virtuales, proporcionando material educativo para el aprendizaje en modo individual, donde los alumnos desarrollan ejercicios con los pares bajo la supervisión del tutor.
- Foros y otros sistemas de conferencias.
- Ayudas de navegación.
- Espacios compartidos:
 - * Mapas conceptuales
 - * Espacios de trabajo colaborativos
 - * Espacios para el trabajo en grupo
- Centro de recursos:
 - * Archivos.
 - * URL, direcciones de correo electrónico, cosas viejas, etc.
- Talleres, laboratorios, café, etc.

Módulo 3 Enseñanza on-line

La enseñanza on-line es una modalidad de la educación a distancia, que utiliza internet con todas sus herramientas tecnológicas de la información y la comunicación para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se desarrolla mediante operaciones electrónicas y en las redes se denomina educación en línea o e-learning, cuando esta completamente virtualizada y trabaja por medio de una plataforma: un espacio o portal creado específicamente para dicho fin, que contiene herramientas que apoyan el aprendizaje del alumno. Puede relacionarse en ocasiones con una enseñanza semipresencial, (blended learning).

Es una modalidad de la enseñanza a distancia, pues el alumno no se encuentra presencialmente con el profesor, sino que busca sus propios lugares para conectarse, su casa, su lugar de trabajo,

un ciber-café, una biblioteca. El profesor no está presente y en ese mismo momento (sincrónicamente), sino que puede hacerse en cualquier tiempo, sin coincidir necesariamente con los otros alumnos o con el profesor (asincrónicamente).

Tiene en cuenta la importancia mediadora de los medios que utiliza la tecnología digital, y la convergencia de diferentes lenguajes, en un mundo globalizado económicamente, en el que hay conceptos, contenidos y estructuras que no pueden ser ajenas a la red, a la interacción y a la interculturalidad.

1. Elementos de análisis de la enseñanza on-line

Según Riel y Harasim (1994) para la identificación de los elementos que conformarían un modelo de educación flexible lo constituye las distintas clasificaciones del uso de las redes en la formación, o las cualidades o atributos entre las que se destacan:

- Aprendizaje colaborativo en red:
- Colaboración a través de las aulas (conexión de clases en distintas localizaciones geográficas que intercambian información y desarrollan actividades de grupo).
- Teleaprendizaje (comunicación de los alumnos con expertos o profesionales que han acordado servir de mentores).
- Telepresencia (los alumnos utilizan la red para observar/asistir a acontecimientos en lugares remotos, para acceder a recursos lejanos, etc.).
- Desarrollo profesional (acceso a comunidades virtuales de expertos, comunidades de práctica, lista de discusión, etc.).
- Cursos en línea (utilización de la red para la distribución de cursos mediante el uso de conferencias electrónicas BBS, etc.).
- Enseñanza a distancia en red (utilización de la red para facilitar a los estudiantes que tienen problemas al acceso a los medios de aprendizaje).
- Recuperación de información en red.
- Base de datos e información en archivos.
- Información proveniente de personas (a través de consultas, etc.).

2. Aprendizaje y tutoría

Entre los componentes mas didácticos relacionados con el aprendizaje y la tutoria se destacan los siguientes elementos:

Los componentes interactivos, que proporcionados mediante un número de tecnologías de comunicación dividida por el computador, ayudan a los alumnos en el progreso de su aprendizaje. El tutor está disponible para ayudar, y los pares están disponibles para discutir temas que el alumno piense que son importantes.

Las tutorías cognitivas existentes, que pueden ser divididas en dos grupos: las basadas en la tecnología y las basadas en la teoría.

Siguiendo las posiciones basadas en la tecnología (control automatico, programación, inteligencia artificial), nuevas en principio, deben desarrollarse, diferentes de unas ya existentes de aprendizaje orientado por computadores, en base de las tecnologías existentes.

Las estrategias instructivas son puntos de vista generales y líneas de acción que uno adopta en orden a la elección de métodos instructivos. De forma simplificada se mencionan algunas de ellas:

1. Expositivas:

- ✓ Seminarios expositivos.
- ✓ Libros electrónicos.
- ✓ Libros tradicionales.
- ✓ Demostraciones y práctica.

2. De descubrimiento:

- ✓ Estudios de casos.
- ✓ Resolución de problemas didácticos colaborativamente.
- ✓ Talleres.
- ✓ Simulación.

3. El soporte electrónico.

El soporte electrónico no puede competir con el papel en contener los mismos documentos, sino que es un nuevo medio, con nuevos contenidos. Pocas personas ponen en duda que el libro

electrónico sustituirá el libro impreso. La razón del cambio se encuentra en el incremento de información, en la rapidez de acceso, en razones económicas en relación al espacio ocupado, pero también y quizás fundamentalmente en la disminución del número de árboles y el consiguiente encarecimiento del papel. En 1999 una cierta institución de enseñanza a distancia traslada todos sus textos impresos a CD-ROM, no porque pretendiera elaborar sofisticados productos multimedia o hipertextos, sino porque se trataba simplemente de reducir los costos de producción. Los libros impresos probablemente pervivirán como objeto artístico y cultural, pero la interrogante es si los electrónicos serán sustituidos por el audiovisual.

4. El contenido electrónico.

El texto electrónico permite un recorrido lineal (modelo hipertextual) que complica (y enriquece) la construcción de significados en el discurso. Los libros incluyen imágenes, los libros electrónicos están abiertos a otros códigos: mensajes sonoros, imágenes animadas, secuencias audiovisuales, etc. También aquí las diferencias afectan al procesamiento cognitivo.

El término hipertexto se aplica con carácter general a un modo no lineal de organización de la información; sin embargo como producto debe entenderse como un tipo especial de hipermedia, que a su vez un tipo de programa multimedia interactivo o simplemente multimedia.

5. Características de los materiales en red.

Un interesante análisis comparativo de materiales electrónico interactivos frente a materiales de texto tradicionales es el elaborado por Área y García Valcárcel (2004) de forma resumida, concluyen lo siguiente:

Materiales electrónicos interactivos	Texto tradicional
Soporte óptico y electrónico	Soporte papel
Informaciones no secuenciales	Comunicación de información secuencial
Flexibilidad en el recorrido por la información	Determinación de una lectura obligada y homogénea

Importancia de la estructura asociativa del pensamiento (divergencia)	Mayor peso de la estructura lógica de la argumentación (coherencia)
Posible utilización de material con distintos fines y objetivos	El orden de presentación de información nos lleva a los objetivos de aprendizaje
El lector puede añadir nexos y otros textos (con objeto de aprendizaje)	Textual e icónica estática
Posible elasticidad de los textos (se expanden o contraen)	Limitación en la cantidad de información
Gran cantidad de información para navegar	Difícil y cara actualización informativa
Actualización permanente de la información de forma sencilla y dinámica	Las decisiones sobre elaboración de información son tomadas por el autor
Implicación del lector en la toma de decisiones sobre lo que quiere aprender	La información posee una organización intrínseca determinada por el autor
Mayor esfuerzo metacognitivo para organizar la información	El texto orienta al lector sobre la información relevante.
Posibilidad de desorientación en la búsqueda de información relevante	El autor puede asumir que la lectura del texto se hará siguiendo el orden secuencial
El autor debe preveer en su diseño diferentes vías de exploración	Se sigue la lectura en orden

6. Desarrollo de habilidades en la búsqueda de la información.

Preparar CD-ROM maravilloso o dossiers electrónicos increíbles, o páginas web de última generación es una auténtica pérdida de tiempo si los alumnos siguen sin poder desarrollar sus habilidades en la búsqueda de información. Seguir proporcionándoles la información convenientemente preparada y aclarada no les ayudara en su futuro profesional y personal. Simplemente, nos estamos divirtiendo con los computadores y gastando el dinero público.

Y para colmo como adoptar el auténtico cambio puede resultar menos trabajoso y más barato: ya hay mucha información en Internet; no es necesario seguir inventando.

7. Weblogs y weblogers

El weblog, blog o bitácora es un espacio personal de escritura en internet, en otras palabras es un diario on –line, una página web que una persona usa para escribir periódicamente, en el que toda la escritura y el estilo se maneja vía web y mantiene un orden basado en la cronología.

En un blog el autor refleja comentarios, pensamientos, sugerencias, enlaces de interés, propone debates, queda a su juicio el contenido de su página y los visitantes pueden también participar, opinar, comentar, igualmente por el orden cronológico. Tim Berners uno de los creadores de la web, tenía una página en la que incluía los nuevos sitios que se iban creando.

Fue Jorn Barger en 1997 quien identificó a las webs que presentaban ese formato con la denominación de weblogs. Convierte a los internautas-emisores, es decir, sería un ejemplo de software social. Promueve la participación desde un sentimiento dual de individuo y comunidad, individualismo que se incita desde weblog personal y se promueve la comunidad, todo ello facilitando el formato web y las herramientas que simplifican al máximo la construcción de una.

8.Glosario:

Banda ancha: es la capacidad de un medio de transmisión electrónica para transmitir datos por unidad de tiempo la unidad típica es el Kbps y es el Mbps.

Conectividad: opciones que tiene un usuario para conectarse a internet. Entre ellas se encuentran el acceso telefónico a redes, redes digitales de servicios integrales.

Comunicación Asincrónica: método de transferencia eléctrica en la cual las velocidades de entrada y salida son iguales.

Chat: comunicación en línea llevada a cabo por los usuarios en tiempo real.

Foro: servicio automatizado de mensajes, a menudo moderado por un propietario en el que los suscritos reciben y envían mensajes.

Internet: sistema que aglutina las redes de datos en todo el mundo.

Lan: (red de área local) red de computadoras cuya extensión no excede los límites de una planta o un edificio.

Login: nombre de acceso que se le designa a un usuario con el propósito de que pueda utilizar los recursos del computador.

Multimedia: técnica de transmitir un mensaje desde un punto a otro.

Video conferencia: consiste en un servicio multimedia que permite a varios usuarios mantener una comunicación en tiempo real.

Vínculo: apuntadores, hipertexto que permite saltar de una información a otra.

Wan: red de área amplia.

Lwan: red inalámbrica.

Voz ip: protocolo inteligente de transmisión de voz

Clases de las tic

Según blogspot.com (2007) con el desarrollo de las tics podemos lograr satisfacer algunas necesidades del hombre, podemos almacenar, organizar, reproducir e intercambiar de la manera más fácil la información ya sea por medios electrónicos o automáticos. Algunas de estas clases son:

Celulares nos permiten una comunicación desde cualquier sitio en el que estén y de la misma manera podemos ser localizados por quien nos necesite. La telefonía móvil es un servicio público de telecomunicaciones que permite a todos los usuarios conectarse de manera muy sencilla y así poder transferirse desde cualquier punto, facilitando así la vida del ser humano.

Radio utiliza ondas electromagnéticas que permiten la difusión de esta, la radio es una manera de enviar palabras y música por el aire. Hoy en día gracias a la radio podemos estar informándonos ya que se han incorporado programas noticieros los cuales nos permiten estar al tanto de todo lo que pasa en nuestro entorno.

PC con este aparato podemos guardar la información e introducir toda clase de datos. Estos pasan a guardarse en los dispositivos "memorias".

USB es la conexión externa al PC, es un pequeño dispositivo de almacenamiento que se utiliza para guardar la información sin necesidad alguna. Estas memorias han logrado desplazar a los CD's y disquetes, ya que son mas prácticos y cómodos se han convertido en uno de los medios más usados por las personas.

9. Bibliografía

Ballesteros, M (2000). Plataformas Tecnológicas para la teleformación en e – learning. Gestió Barcelona.

Cabero, J (2000) El rol del profesor ante las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación, Agenda Académica, 7 <http://www.sadpro.uvc.vc/agenda> (18/04/2002).

Cabero, J y Gisberth, M (2001). Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño. SAV de la Universidad de Sevilla, Sevilla

Collis, M. P. y Berge, Z. (1995) Moderating online discussion groups. http://www.emoderators.com/moderators/sur_aera97.html.

Kan, B (1997) Web – based instruction. Educational Technology publication. Nueva Jersey.

Masos, R. (1991) Moderating educational computer conference, Deosnew, 1, 19

Moreno, F y Santiago, R (2003) Formación on – line, guía para profesores. Universidad de Rioja. La Rioja.

Paulsen, M (1995). Moderating educational computer conferences. <http://www.nettskolen.com/alle/forskning/20/moderatin.html>.

Seal, K. and Pezas Nyski, Z (2001) Plataformas Tecnológicas. Nueva Jersey.

Pérez, A. (1997) DTTE: una experiencia de aprendizaje colaborativo a través del correo electrónico, Pixel-Bit. Revista de medios y educación, 9, pp. 71-80.

Pérez, Soler Vicente (2008) The e – learning fieldbook: Implementation Lessons and case studies for companies that are making e – learning work. Mc Graw – Hill trade, Nueva Jersey

Ryan, S y otros (2000) The virtual university. The Internet and resource-based learning. Kogan page, Londres.

CONCLUSIONES

Al término del presente trabajo se puede llegar a las siguientes conclusiones.

Se evidencian las necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Adventista Loma Linda, por la falta de organización y profesionalización en la formación de docentes, la escasa frecuencia de los cursos de actualización y capacitación, y la carencia de alineación en la tarea educativa, que conllevan a la insuficiencia de los estudiantes.

Es prioritario que los y las docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Adventista Loma Linda se capaciten en el quehacer educativo, dedicando tiempo y recursos a los cursos de formación, profesionalización, actualización o estudiando maestrías en educación, debido a que no se evidencian docentes de cuarto nivel en esta entidad.

RECOMENDACIONES

Es necesario la formación óptima de los docentes con el fin de conseguir una buena educación con bases sólidas que garanticen el aprendizaje de los y las estudiantes, utilizando los mejores instrumentos y otorgándole la importancia que merece el proceso educativo haciendo innovaciones, mejorando con relación a métodos, materiales, formas de trabajo. Donde los y las docentes como agentes activos, participativos e innovadores, den respuestas a los diferentes modelos educativos y que puedan recurrir a determinados referentes que los guíen, fundamenten y justifiquen su actuación, a fin de que puedan plantear o enfrentar los retos enmarcados en las condiciones de calidad, eficiencia, en una vida académica integral.

Impartiendo cursos de formación para docentes de bachillerato, donde se pueda atender diferentes clases, ramas y niveles dentro de la institución educativa; pero a su vez estableciendo mecanismos en la labor de enseñanza-aprendizaje relacionada en la transmisión de conocimientos y ética personal, desarrollando destrezas, dominio de trabajo en grupo, como el dominio de competencias profesionales llevado a cabo acciones para instrumentar de manera adecuada las condiciones de un nuevo modelo de desarrollo y formación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Archidona (Málaga): Aljibe; pp. 111-132.

Chiavenato, I. (1995): Administración de Recursos Humanos. México: Ed. M.C. Graw-Hill

Cohen, E. (2002): Educación, Eficiencia y Equidad: Una difícil convivencia. En revista Iberoamericana nº 30. Organización de Estados Iberoamericanos

Contreras Domingo, J. (1990): Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción Crítica a la Didáctica. Madrid: Akal.

Contreras Domingo, J. (1995): Proyecto Docente. Concurso-Oposición a Titularidad de Escuela Universitaria. Universidad de Barcelona.

Delors, J. (1997): La Educación encierra un tesoro. Unesco

Delval, J. (1994): Cantidad o calidad
Abenza, Luis Hernández. (1998): El modelo de intervención por programas. Revista de Investigación Educativa, 16, 2, 79 – 123.

Alburquerque, F. (1998): La necesidad de una estrategia de desarrollo alternativa al neoliberalismo. En VVAA (1994): Materiales de Paz y Solidaridad (III). Madrid: Fundación Paz y Solidaridad.

Álvarez, M. (Coord.) (2001): Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Barcelona: CISS PRAXIS

Álvarez, M. et al. (1988): Evaluación de programas de orientación: La evaluación del contexto y del diseño. Ponencia inédita presentada en el IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa (inédita), Santiago de Compostela. Álvarez, M. et al. (1991). La evaluación en los programas de orientación: Evaluación del contexto y del diseño. RIE, 17 (9), 49 – 82.

Álvarez, V. Y Hernández, J. (1998): El modelo de intervención por programas. Revista de Investigación Educativa, 16, 2, 79 – 123.

Ballenilla Gamarra, F. (1992): El cambio de modelo didáctico, un proceso complejo, en Investigación en la Escuela, nº 18; pp. 43-68.

Bauselas Herrera, Esperanza. (2004): Revista de Educación de la Universidad de Huelva.

Camacho González, Hilda Mar (2005): Necesidades Formativas para afrontar la profesión docente.

Bunge, M. (1985): Epistemología. Barcelona: Ariel

Carr, w. Y kemmis, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca

Casanova, M^a, A. (1999): Manual de evaluación educativa. Madrid: La Muralla. S.A.

Castellano, F. (1995): La orientación Educativa en la Universidad de Granada. Evaluación de necesidades. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada
ANGULO RASCO, J.F. (1994): Enfoque práctico del currículum, en J.F. Angulo Rasco y N. Blanco García (Coord.): Teoría y desarrollo del currículum, en Cuadernos de Pedagogía, nº 225; pp. 15-18.

García Gómez, S. (1996): La difícil convivencia de intereses en actividades de formación permanente, en G. Rodríguez Gómez y otros, Metodología de la investigación cualitativa. Archidona (Málaga): Aljibe; pp. 319-350.

García Gómez, S. (1998^a): Análisis de una actividad de formación permanente para el desarrollo profesional: el Seminario Azahar. Málaga: Secretariado de Publicaciones e Intercambios Científicos. (En prensa).

García Gómez, S. (1998): Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente en España: la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la configuración de los Movimientos de Renovación Pedagógica, en Revista de Educación, (en prensa).

Género, T. (2000): Estrategia de transición para un futuro abierto. En mientras tanto, nº 77, 2000. Barcelona: Fundación G. Adinolfi – Sacristán

Gil Flores, J. (1994): Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU

Gimeno Sacristán, J. (1991): El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

González, M. y Tourón, J. (1992): Autoconcepto y rendimiento escolar. Navarra: Ed. EUNSA.

Grupo Investigación En La Escuela (1991): Proyecto Curricular IRES. Tomos I, II, III y IV. Sevilla: Díada

Hernández Albanza, Luis (2008): Experiencias de Formación e Innovación e Educacion Infantil, primaria y secundaria

Huber, G. (1988): Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador, en C. Marcelo García (Coord.), Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Kínder, K. y Harland, J. (1991): The Impact of INSET: The Case of Primary Science. Berkshire: NFER.

Koutman, R. A & English, F.N. (1979) Needs Assessment concept and application Englewood cliffs, New York. Education Technology

Kremer-Hayon, I. (1991): Teacher Professional Development -the elaboration of a concept, en European Journal of Teacher Education, v. 14 (1); pp. 79-85.

Marti Vilar, Manuel (2010) |: Recopilación de necesidades Humanas de la psicología moral

Martinez Clares, Pilar y Lippenholts, Betina (2012): Realidad Aumentada y Educacion. Iberic. [Htps; /www.you twbe.com](https://www.youtube.com)

Pérez Campanero, M.P. (2000): Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativas. Madrid: Narcea

Porlán Ariza, R. (1993): Constructivismo y Escuela. Sevilla: Díada. 166 Mª Soledad García Gómez Pozo, J. I., Martín, E., & Pérez Echeverría, M. P. (2002). La educación secundaria para todos: Una nueva frontera educativa. En ¿Qué educación secundaria para el Siglo XXI Santiago: UNESCO/OREALC.

Pozo, M.T. y Salmerón, H. (1999): Tendencias conceptuales metodológicas en la evaluación de las necesidades. IX Congreso Nacional de Modelos Educativos. Málaga, 21-23 de octubre.

Puig Rovira, J. M. (2003): Prácticas Morales: Una aproximación a la educación moral. Buenos Aires: Paidós Ibérica, S.A.

Recogido en Merchessi, A. y Martín, E. (2000): Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial.

Reviere, R., Berkowitz, S., Carter, C.C. y Ferguson, C.G. (1996) Needs assessment: A creative and practical guide for social scientists. Washington: Taylor and Francis

Revista Electrónica Iberoamericana (2006): Calidad, Eficacia y cambio en Educación. Vol. 4 No. 4e.

Robbins, L. (1998): Diagnostico del clima Organizacional del Departamento de Educación. Universidad de Guanajuato

Tejedor, J (1990): Perspectiva metodológica de diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. Revista de Investigación Educativa, 8, 15-37

Terán, R. M. (1997). Reforma curricular del Bachillerato: Propuesta general. (1ra ed.). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. (1999). Reforma curricular del Bachillerato: Propuesta general. (2da ed.). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Unesco. (2002): ¿Qué educación secundaria para el siglo XXI? Santiago: UNESCO/OREALC.

ANEXOS

Loja, 5 de diciembre del 2012

Señora

RECTORA DE LA UNIDAD EDUCATIVA ADVENTISTA "LOMA LINDA"

En su despacho

De mi consideración:

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

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

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

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

Atentamente,

DIOS PATRIA Y CULTURA

Mgs. Mariana Buele Maldonado

CORDINADORA DE TITULACION

MAESTRIA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL



Avenida Charles Darwin y 12 de febrero

Tel: 593 052562 441/ 052526638/ Cel:0991763113

Colégio.lomalinda@educacionadventista.ec

Puerto Ayora, 10 de diciembre del 2012

Mgs.

Mariana Buele Maldonado

CORDINADORA DE TITULACION

MAESTRIA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL

En su despacho

De mi consideración:

Reciba un cordial y atento saludo de todos quienes hacemos la Unidad Educativa Adventista "Loma Linda" en el Cantón Santa Cruz de la Provincia de Galápagos arguramos éxito en cada una de sus funciones que acertadamente dirige y deseamos que Dios le bendiga abundantemente.

El motivo de la presente es para dar contestación a la petición escrita con fecha 5 de diciembre y autorizar a la Sra. María de los Ángeles Baque Pérez maestrante de la prestigiosa Universidad que Ud. acertadamente representa el ingreso a la Unidad Educativa Adventista Loma Linda de este Cantón para que continúe con su proceso de investigación, específicamente en lo relacionado a la recolección de datos y brindarle todas las facilidades que la maestrante necesite.

Con sentimientos de respeto y consideración

Atentamente,

Lic. Laura Méndez

RECTORA UEALL (e)

Windows Live* Hotmail (780) Messenger (0) SkyDrive | MSN maria baque perfil | cerrar sesión

Hotmail Nuevo Responder Responder a todos Reenviar | Eliminar Correo no deseado Limpiar | Marcar como | Mover a | Categorías | Opciones ?

Entrada (780)

4 Carpetas

- Correo no deseado (6)
- Borradores (122)
- Enviados
- Eliminados (3)
- Resultados de la búsqueda...
- Nueva carpeta

4 Vistas rápidas

- Documentos (139)
- Fotos (64)
- Marcados (27)
- Nueva categoría

4 Messenger

Buscar contactos

¿Deseas charlar a través de Messenger desde la bandeja de entrada? Solo tienes que [agregar amigos](#).

Cerrar sesión

Página principal

Contactos

Calendario

En cumplimiento con el trabajo de Proyecto de Investigacion I Volver a mensajes | ↕

Para ver mensajes relacionados con este, agrupar mensajes por conversación.

maria baque Documentos | 06/01/2013

Para necesidadesformativas2012@gmail.com Responder

1 dato adjunto (63,0 KB) Hotmail Vista activa ^

Orientaci...docx
Ver en línea
Descargar (63,0 KB)

Descargar como zip

Estimado equipo de planificacion de la UTPL, estoy enviando los datos en cumplimiento con el trabajo de Proyecto de Investigacion I. Cave recalcar que la guia didactica de este modulo llego tarde lamentablemente para mi, no pude enviar en la fecha o como indica el cronograma de la guia. Estoy haciendo lo posible por igualarme con las fechas que sugiere la guia. gracias por su comprension.

Atentamente,

Maria de los Angeles Baque Perez
Centro Asociado de Santa Cruz-Galapagos

Una bandeja de entrada que te invita a quedarte

Descubre el elegante diseño de Outlook.com

Averigua más

Microsoft

6:41 PM
2/13/2013

Windows Live™ Hotmail (780) Messenger (0) SkyDrive | MSN maria baque perfil | cerrar sesión

Hotmail

Entrada (780)

Carpetas

- Correo no deseado (6)
- Borradores (122)
- Enviados
- Eliminados (3)
- Resultados de la búsqueda...
- Nueva carpeta

Vistas rápidas

- Documentos (139)
- Fotos (64)
- Marcados (27)
- Nueva categoría

Messenger

Buscar contactos

¿Deseas charlar a través de Messenger desde la bandeja de entrada? Solo tienes que [agregar amigos](#).

Cerrar sesión

Página principal

Contactos

Calendario

Nuevo | Responder | Responder a todos | Reenviar | Eliminar | Correo no deseado | Limpiar | Marcar como | Mover a | Categorías | Opciones

Re: En cumplimiento con el trabajo de Proyecto de Investigación I

Para ver mensajes relacionados con este, agrupar mensajes por conversación.

necesidadesformativas UTPL

Para maria baque

07/01/2013

Responder

Buenos días

La información ha sido receptada, por tanto puede continuar con su trabajo.

Saludos cordiales,

Equipo de planificación

Investigaciones - educación

Universidad Técnica Particular de Loja

Volver a mensajes

3x1

MIAMI CRUCERO ORLANDO \$299*USD

3 destinos 1 increíble precio

CLIC AQUÍ

6:38 PM 2/13/2013

Windows Live™ Hotmail (780) Messenger (0) SkyDrive | MSN maría baque*
perfil | cerrar sesión

Hotmail Opciones ?

Nuevo | Responder | Responder a todos | Reenviar | Eliminar | Correo no deseado | Limpiar | Marcar como | Mover a | Categorías

Entrada (780)

Carpetas

- Correo no deseado (6)
- Borradores (122)
- Enviados
- Eliminados (3)
- Nueva carpeta

Vistas rápidas

- Documentos (139)
- Fotos (64)
- Marcados (27)
- Nueva categoría

Messenger

Buscar contactos

¿Deseas charlar a través de Messenger desde la bandeja de entrada? Solo tienes que [agregar amigos](#).

[Cerrar sesión](#)

Página principal

Contactos

Calendario

[Actualización gratuita](#)

Re: reenvio de matriz Volver a mensajes | [iconos]

16/01/2013 [icono] Responder [icono]

□ necesidadesformativas UTPL
Para maria baque

Buenas Tardes
María

La matriz ha sido receptada, no existe ningun inconveniente con la misma por tanto puede continuar con su trabajo.

Saludos cordiales,

Equipo de planificación
Investigaciones - educación
Universidad Técnica Particular de Loja

Nuevo | Responder | Responder a todos | Reenviar | Eliminar | Correo no deseado | Limpiar | Marcar como | Mover a | Categorías



3x1
MIAMI CRUCERO ORLANDO
\$299*USD
3 destinos
1 increíble precio
CLIC AQUÍ

6:31 PM
2/13/2013













Anexo 5: REGISTRO DE CALIFICACIONES INFORME

ESCRITO DE GRADO

Apellidos y nombres del estudiante: María de los Ángeles Baque Pérez

TEMA DE INVESTIGACIÓN: “Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato de La Unidad Educativa Adventista de Loma Linda, de la provincia de Galápagos, ciudad de Puerto Ayora, período 2012 – 2013

ASPECTO A EVALUAR	Puntaje	Nota
1. Portada (contiene todos los elementos propuestos)	1,00	
2. Índice de contenidos (estructura de todo lo planteado en la guía didáctica)	1,00	
3. Introducción <ul style="list-style-type: none"> • Descripción • Antecedentes • Justificación • Factibilidad 	1,00 1,00 1,00 1,00	
4. Marco Teórico Profundidad de contenidos considerados Pertenencias de Fuentes bibliográficas Utilización de normas APA en su estructura Aporte del investigador	10,00 7,00 7,00 10,00	
5. Metodología <ul style="list-style-type: none"> • Contexto • Participantes • Recursos • Diseño y métodos de investigación • Técnicas e instrumentos de investigación • Procedimiento 	3,00 3,00 3,00 3,00 3,00 3,00	
6. Referencias bibliográficas	7,00	
7. Anexos (Contiene todas las copias de anexos propuestos: autorizaciones, cuestionario, fotografías, etc.)	2,00	
8. Estructura – presentación general Respeto de normas ortográficas, estilo, estructura.	3,00	

Observaciones:

Tutor Evaluador

Anexo 7: CUESTIONARIO: “NECESIDADES DE FORMACIÓN”



DOCENTES DE BACHILLERATO

Código del investigado

La Universidad Técnica Particular de Loja, a través del Departamento de Ciencias de la Educación, con el fin de conocer cuáles son LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE BACHILLERATO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL ECUADOR, solicita su colaboración como informante, el cuestionario es anónimo por lo que su aporte es especialmente valioso para garantizar la fiabilidad de los datos recolectados. El dar contestación al siguiente cuestionario no le tomará más de diez minutos.

Conteste las preguntas, encerrando en un círculo el numeral (ubicado en cada fila a la derecha), según corresponda.
Ej.

Fiscal	1	Fiscomisional	2	Municipal	3	Particular	
--------	---	---------------	---	-----------	---	------------	--

1. DATOS INSTITUCIONALES

1.1 Nombre de la institución educativa investigada, donde usted labora:										
1.2 Provincia				Ciudad:						
1.3 Tipo de institución		Fiscal	1	Fiscomisional	2	Municipal	3	Particular	4	
1.4 Tipo de Bachillerato que ofrece:		Bachillerato en ciencias				5	Bachillerato técnico		6	
1.4.1 Si el bachillerato que la institución educativa investigada ofrece, es técnico, a qué figura profesional atiende:										
BACHILLERATO	Bachilleratos Técnicos Agropecuarios									
	a. Producción Agropecuaria	1	b. Transformados y elaborados lácteos	2	c. Transformados y elaborados cárnicos	3	d. Conservería	4		
	e. Otra, especifique cuál:									
	Bachilleratos Técnicos Industriales:									
	f. Aplicación de proyectos de construcción	6	g. Instalaciones, equipos y máquinas eléctricas	7	h. Electrónica de consumo	8	i. Industria de la confección	9		
	j. Mecanizado y construcciones metálicas	10	k. Chapistería, (latonería) y pintura	11	l. Electro mecánica automotriz	12	m. Climatización	13		
	n. Fabricación y montaje de muebles	14	o. Mecatrónica	15	p. Cerámica	16	q. Mecánica de aviación	17		
	r. Calzado y marroquinería	18	s. Otra, especifique cuál:							19
	Bachilleratos Técnicos de Comercio, Administración y Servicios									
	t. Comercialización y ventas	20	u. Alojamiento	21	v. Comercio Exterior	22	w. Contabilidad	23		
x. Administración de sistemas	24	y. Restaurante y bar	25	z. Agencia de viajes	26	a.a. Cocina	27			
b.b. Información y comercialización turística	28	cc. Aplicaciones informáticas	29	dd. Organización y gestión de la secretaría					30	
ee. Otra, especifique cual:										
Bachilleratos técnicos polivalentes										
ff. Contabilidad y administración			31	gg. Industrial	32	hh. Informática	33			
ii. . Otra, especifique cual:										
Bachilleratos artísticos										
jj. Escultura y arte gráfico	34	kk. Pintura y cerámica	35	ll. Música	36	mm. Diseño gráfico	37			
nn. Otra, especifique cual:										
1.4.2. Conoce usted si por parte de los directivos institucionales se está gestionando el bachillerato, bajo una de las figuras profesionales referidas anteriormente										
SI	1	Escriba el/los literal/es (asignados anteriormente): (), (), (), ()					NO	2		

2. INFORMACIÓN GENERAL DEL INVESTIGADO

2.1. Género	Masculino	1	Femenino	2				
2.2 Estado Civil	Soltero	2	Casado	3	Viudo	4	Divorciado	5
2.3 Edad en años cumplidos								

2.4 Cargo que desempeña Docente	6	Técnico docente	7	Docente con funciones administrativas	8
2.5 Tipo de relación laboral:					
Contratación indefinida	9	Nombramiento	10	Contratación ocasional	11
2.6 Tiempo de dedicación					
	Tiempo completo	12	Medio Tiempo	13	Por horas
2.7 Las materias que imparte, tiene relación con su formación profesional	Si		15	No	16
2.8 Años de bachillerato en los que imparte asignaturas:	1°	17	2°	18	3°
2.9 Cuántos años de servicio docente tiene usted:	19				

3. FORMACIÓN DOCENTE

3.1 Señale el nivel más alto de formación académica que posee
(Señale una sola alternativa)

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

3.2 Su titulación en pregrado, tiene relación con:

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

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

El ámbito educativo	1	Otros ámbitos, especifique:	2
---------------------	---	-----------------------------	---

3.4 Le resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel:

Si	1	No	2
----	---	----	---

3.4.1 Si la respuesta es positiva, en que le gustaría formarse
el tipo de formación de mayor interés)

(Señale

a. Maestría	3	En el ámbito educativo. Especifique: En otro ámbito. Especifique:
b. PhD	4	En el ámbito educativo. Especifique: En otro ámbito. Especifique:

4. CURSOS Y CAPACITACIONES

4.1 En cuanto a los últimos cursos relacionados:

4.1.1 Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años:					
4.1.2 Totalización en horas (aproximado):					
En cuanto al último curso recibido:					
4.1.3 Hace que tiempo lo realizó:					
4.1.4 Cómo se llamó el curso / capacitación:					
4.1.4.1 Lo hizo con el auspicio de:					
El gobierno	1	De la institución donde labora Ud.	2	Beca	3
Por cuenta propia	4	Otras especifique:			
					5

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

Si	1	No	2
----	---	----	---

4.2.1 Si la respuesta es afirmativa, cuál fue la temática del último curso que lo impartió:

4.3 Para usted, es importante seguirse capacitando en temas educativos:

Si	1	No	2
----	---	----	---

4.4 Cómo le gustaría recibir la capacitación:

(señale las

alternativas que más le atraen)

Presencial	1	Semipresencial	2	A distancia	3	Virtual/por internet	4
------------	---	----------------	---	-------------	---	----------------------	---

4.4.1 Si prefiere cursos “presenciales” o “semipresenciales”,

en qué horarios le gustaría recibir la capacitación:

De lunes a viernes	1	Fines de semana	2
--------------------	---	-----------------	---

4.5 En que temáticas le gustaría capacitarse

(puede

señalar más de una alternativa)

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

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

✓ _____
 ✓ _____

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

(señale de 1 a 8 alternativas)

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

4.7 Cuáles considera usted son los motivos por los que se imparten los cursos/capacitaciones

(señale las alternativas de su preferencia)

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

4.8 Cuáles son los motivos por los que usted asiste a cursos/capacitaciones:

(señale una o más opciones)

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

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

(señale una alternativa)

Aspectos teóricos	1	Aspectos técnicos/prácticos	2	Ambos	3
-------------------	---	-----------------------------	---	-------	---

5. RESPECTO DE SU INSTITUCIÓN EDUCATIVA

5.1 La institución en la que labora, ha propiciado cursos en los últimos dos años:

Si	1	No	2
----	---	----	---

5.2 En la actualidad, conoce usted si las autoridades de la institución en la que labora, están ofreciendo o elaborando proyectos/cursos/seminarios de capacitación:

Si	1	No	2
----	---	----	---

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

Áreas del conocimiento	1	Asignaturas que usted imparte	4
Necesidades de actualización curricular	2	Reforma curricular	5
Leyes y reglamentos	3	Planificación y Programación curricular	6
Otros, especifique			7

5.3 Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente (*Marque una alternativa*)

Siempre	1	Casi siempre	2	A veces	3	Rara vez	4	Nunca	5
---------	---	--------------	---	---------	---	----------	---	-------	---

6. EN LO RELACIONADO A SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

6.1 En las siguientes preguntas, marque con una "X" el casillero correspondiente, señale en el recuadro del 1 al 5, en donde 1 es la menor calificación y 5 la máxima

Ítems	1	2	3	4	5
1. Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato					
2. Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar...)					
3. Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes...)					
4. Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato					
5. Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo...)					
6. Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa					
7. conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa					
Ítems	1	2	3	4	5
8. Describe las cualidades y funciones del tutor					
9. Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula					
10. Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal					
11. Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente					
12. Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos					
13. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante					
14. Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)					
15. Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)					
16. Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes					
17. Percibe con facilidad problemas de los estudiantes					
18. La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país					
19. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos					
20. Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida					
21. Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlos/las y ayudarles en su solución					
22. La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes					
23. Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes					
24. El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa					
25. Como docente evaluo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s					
26. Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (latas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico-motora, trastornos de desarrollo)					
27. Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva					
28. Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula...)					
29. Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje					
30. Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula					

31. Elabora pruebas para la elaboración del aprendizaje de los alumnos					
32. Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, vídeos)					
33. Diseña programas de asignaturas y el desarrollo de las unidades didácticas					
34. Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario...)					
35. Analiza la estructura organizativa institucional (Departamentos, áreas, Gestión administrativa...)					
36. Diseña planes de mejora de la propia práctica docente					
37. Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres					
38. Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor)					
39. Utiliza adecuadamente la técnica expositiva					
40. Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura					
41. Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos del aprendizaje					
42. El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente					
43. Diseño estrategias que fortalecen en la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes					
44. Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación					