



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
ECUADOR
SEDE IBARRA**

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

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

Necesidades de formación de los docentes de bachillerato técnico. Estudio realizado en el Instituto Superior Tecnológico “Daniel Álvarez Burneo”, de la provincia de Loja, de la ciudad de Loja, periodo 2012-2013

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

AUTOR: Zurita Álvarez, Fausto Alfredo

DIRECTORA: Minga Vallejo, Ruth Elizabeth, Mg.

CENTRO UNIVERSITARIO LOJA

2015

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE TITULACIÓN

Magíster.

Ruth Elizabeth Minga Vallejo.

DIRECTORA DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

De mi consideración:

Que el presente trabajo de fin de maestría “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato técnico. Estudio realizado en el Instituto Superior Tecnológico “Daniel Álvarez Burneo”, de la provincia de Loja, de la ciudad de Loja, periodo 2012-2013”, realizado por Zurita Álvarez Fausto Alfredo; ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, marzo del 2015

f.

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo, Zurita Álvarez Fausto Alfredo, declaro ser autor del presente trabajo de fin de maestría: Necesidades de formación de los docentes de bachillerato técnico. Estudio realizado en el Instituto Superior Tecnológico “Daniel Álvarez Burneo”, de la provincia de Loja, de la ciudad de Loja, periodo 2012-2013, de la Titulación Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, siendo la Mg. Ruth Elizabeth Minga Vallejo 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. 88 del Estatuto Orgánico vigente 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 o trabajos de titulación que se realicen con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”

f.

Autor: Zurita Álvarez Fausto Alfredo

Cédula: 1101915831

DEDICATORIA

Dedico este trabajo, al amor de mi vida, mi compañera, mi amiga, mi amante, mi esposa Tanya y a mis hijas e hijo Roxana, Mariángel, Tanya Valentina, Isabella y Fausto José, que son fuente de inspiración, refugio y bálsamo para los momentos difíciles.

A mi madre Marlene Álvarez, que con su ejemplo como maestra por más de 50 años, me permitió comprender la real tarea del docente.

Una dedicatoria especial póstuma a la memoria de mi padre Fausto Zurita Córdova, quien siempre me inculcó el amor al estudio y a la superación, sé que estará feliz de este resultado.

Y a todas las personas que directa e indirectamente me permitieron alcanzar este logro personal y profesional.

Fausto Alfredo Zurita Álvarez

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer al gestor y esencia de mi vida, mi padre DIOS, por haberme permitido culminar el presente trabajo, el mismo que representa un logro profesional y personal que me proporciona la oportunidad de mantenerme en el camino constante del aprendizaje.

A mi amada esposa, a mis queridos hijos por su paciencia y comprensión, a mi madre y hermanas por el apoyo permanente.

A los y las docentes de la maestría por la guía y orientación brindada, en especial a Marianita Buele y Ruth Minga.

Fausto Alfredo Zurita Álvarez

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA	i
APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE TITULACIÓN	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTOS	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	7
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.....	11
1.1.5 Modelos de análisis de necesidades.....	11
1.1.5.1. <i>Modelo de R. A. Kaufman.</i>	12
1.1.5.2. <i>Modelo de F. M. Cox.</i>	13
1.1.5.3. <i>Modelo colegial comunitario (Tucker).</i>	13
1.2 Análisis de las necesidades de formación.	14
1.2.1 Análisis organizacional.....	15
1.2.1.1 <i>La educación como realidad y su proyección.</i>	15
1.2.1.2 <i>Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.</i>	18
1.2.1.3 <i>Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.</i>	18
1.2.1.4 <i>Liderazgo educativo.</i>	20
1.2.1.5 <i>El bachillerato ecuatoriano (características, demandas de organización, regulación).</i>	23

1.2.1.6	<i>Reformas educativas (LOEI – Reglamento a la LOEI - Plan decenal)</i>	27
1.2.2	<i>Análisis de la persona.</i>	28
1.2.2.1	<i>Formación profesional.</i>	29
1.2.2.1.1	<i>Formación inicial.</i>	29
1.2.2.1.2	<i>Formación profesional docente.</i>	30
1.2.2.1.3	<i>Formación técnica.</i>	30
1.2.2.2	<i>Formación continua.</i>	30
1.2.2.3	<i>La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje.</i>	31
1.2.2.4	<i>Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación.</i> ...	32
1.2.2.5	<i>Características de un buen docente.</i>	33
1.2.2.6	<i>Profesionalización de la enseñanza.</i>	34
1.2.2.7	<i>La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo educativo.</i>	35
1.2.2.8	<i>Las tecnologías de la información y la comunicación – TIC en procesos formativos.</i>	35
1.2.3	<i>Análisis de la tarea educativa.</i>	36
1.2.3.1	<i>La función del gestor educativo.</i>	36
1.2.3.2	<i>La función del docente.</i>	37
1.2.3.3	<i>La función del entorno familiar.</i>	39
1.2.3.4	<i>La función del estudiante.</i>	40
1.2.3.5	<i>Cómo enseñar y cómo aprender.</i>	41
1.3	<i>Cursos de formación.</i>	42
1.3.1	<i>Definición e importancia de la capacitación docente.</i>	42
1.3.2	<i>Ventajas e inconvenientes.</i>	43
1.3.3	<i>Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.</i>	44
1.3.4	<i>Importancia en la formación del profesional de la docencia.</i>	45

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA.....	46
2.1 Contexto.....	47
2.2 Participantes.	48
2.3 Recursos.....	49
2.3.1 Talento humano.	49
2.3.2 Materiales.....	49
2.3.3 Económicos.....	49
2.4 Diseño y métodos de investigación.....	50
2.4.1 Diseño de la investigación.....	50
2.4.2 Métodos de investigación.....	51
2.5 Técnicas e instrumentos de investigación.....	52
2.5.1 Técnicas de investigación.	52
2.5.2 Instrumentos de investigación.....	52
2.6 Procedimiento.	53
CAPÍTULO III. DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.	54
3.1 Necesidades formativas.....	55
3.2 Análisis de las necesidades de formación.	60
3.2.1 La persona en el contexto formativo.	60
3.2.2 La organización y la formación.....	64
3.2.3 La tarea educativa.....	69
3.3 Cursos de formación.	74
CAPÍTULO IV. CURSO DE FORMACIÓN	82
4.1 Tema del curso.	83
4.2 Modalidad de estudios.	83
4.3 Objetivos.	84
4.4 Dirigido a.....	84
4.4.1 Nivel formativo de los destinatarios.....	84
4.4.2 Requisitos técnicos para el desarrollo del curso.	84

4.5 Descripción del curso.....	84
4.5.1 Contenidos del curso.....	85
4.5.2 Descripción curricular del tutor que dictará el curso.....	87
4.5.3 Metodología.....	88
4.5.4 Evaluación.....	88
4.6 Duración del curso.	88
4.7 Cronograma.	89
4.8. Costos del curso.	89
4.9 Certificación.	90
CONCLUSIONES	91
RECOMENDACIONES	93
BIBLIOGRAFÍA	95
ANEXOS	101

RESUMEN

El diagnóstico, valoración y análisis de las necesidades de formación de los docentes de bachillerato técnico del Instituto Superior Tecnológico “Daniel Álvarez Burneo” de la ciudad de Loja, periodo 2012-2013, se planteó con la finalidad de diseñar un curso de formación que permita mejorar la situación actual de la institución, respecto de las necesidades formativas sentidas de sus docentes.

Este estudio, de tipo exploratorio, transversal, utilizó métodos analíticos de corte cualitativo y un instrumento cuantitativo, un cuestionario aplicado a 52 docentes del bachillerato técnico de dicha institución educativa.

Los resultados obtenidos muestran una escasa variación porcentual en las principales necesidades formativas detectadas y que son de interés de los docentes encuestados, siendo las principales: formación en temas de su especialidad, en temas relacionados con materias a su cargo, métodos y recursos didácticos, evaluación del aprendizaje y pedagogía.

Al final, se plantea el curso de formación en “Pedagogía Crítica” enfocado a actualizar competencias y desarrollar habilidades de pensamiento crítico reflexivo en los docentes de tal manera que puedan mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos.

PALABRAS CLAVES: necesidades de formación, pedagogía crítica, curso de formación, competencias.

ABSTRACT

To diagnose, assess and analyze the training needs of teachers of technical high school of "Daniel Álvarez Burneo" Technological Institute of Loja, period 2012-2013, aroused this research topic in order to design a course of training to improve the current situation of the institution, for the felt training needs of their teachers.

This study is exploratory and cross-sectional. It used analytical methods such as qualitative and a quantitative tool, which is a questionnaire administered to 52 teachers of technical high school of that school.

The trend of the results show little percentage change in the main training needs identified and are of interest of teachers surveyed, the main: training in his specialty, on issues related to responsible materials, methods and teaching resources, learning assessment and pedagogy.

Finally, it is suggested the training course on "Critical Pedagogy" focused on upgrading skills and develops critical thinking skills on teachers, so they can improve the quality of education of their students.

KEYWORDS: training needs, critical pedagogy, training course, competencies.

INTRODUCCIÓN

La importancia que tiene la formación docente en la educación como factor determinante de la calidad de los resultados educativos es indiscutible. Para comprender y entender este tema trascendental, que atañe a todos quienes estamos vinculados a la educación; como parte del trabajo investigativo de la maestría Gerencia y Liderazgo Educacional, y como actores de la transformación de la educación en nuestro país, por ser docentes, se ha realizado un diagnóstico de las necesidades formativas de los docentes de bachillerato técnico del Instituto Superior Tecnológico “Daniel Álvarez Burneo”, de la provincia de Loja, de la ciudad de Loja, periodo 2012-2013, de tal manera que se identifiquen las necesidades reales de formación de esta institución educativa. Este trabajo además, permitirá alcanzar un aprendizaje significativo, evidenciando la problemática de la educación en este tema específico, apegado a la realidad local.

Uno de los pilares fundamentales de todo proceso educativo es la formación del docente en todos sus niveles, viéndose reflejado en la calidad de la educación impartida y en la mejora educativa.

El conocimiento de las necesidades de formación docente, tal como lo sugieren Antoli V.& Imbernón F.& Felez B. (2001) permite establecer líneas generales de formación del docente, tanto a nivel inicial como continuo, acordes a la realidad del medio donde desempeña su actividad, y, como lo sugieren González M. & Raposo M.(2007) estas directrices se caracterizan por ser flexibles, útiles y prácticas, propiciando la reflexión crítica del profesorado.

Para realizar cambios y transformaciones dentro del sector educativo ha sido imperativo identificar la problemática así como las alternativas y propuestas de solución. Uno de los aspectos identificados es la débil o escasa formación de los docentes.

Dentro de los estudios y diagnósticos realizados al sector de la educación, hay coincidencia en que un factor que contribuye significativamente en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación es el docente, por ello la importancia de aportar a su desarrollo profesional, mejorar las condiciones de trabajo y la calidad de vida es relevante.

No cabe duda que la formación docente brinda la oportunidad de transformar las prácticas didácticas del maestro, buscando preparar estudiantes que estén listos para enfrentar el mundo globalizado.

En nuestro país se está trabajando en las estrategias, así como el marco legal y operativo que de paso a esta transformación.

La educación en el Ecuador es considerada una prioridad para el país, lo establece la Constitución en su artículo 26: “La educación es un derecho... Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal,... condición indispensable para el buen vivir”.

Al ser la educación un elemento fundamental en la propuesta del gobierno nacional, se han realizado esfuerzos para identificar y visibilizar los aspectos que contribuyan a transformar radicalmente la educación ecuatoriana.

Estos esfuerzos y grandes cambios que se están promoviendo y se han emprendido cuentan con un marco legal que los legitima y los impulsa; dicho marco está conformado por la Constitución de la República del 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI, que entró en vigencia en marzo del 2011 y el Reglamento de dicha ley, que está en vigencia desde julio del 2012.

De acuerdo a la primera versión resumida del Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015, los principales nudos críticos de la educación son:

- Acceso limitado a la educación y falta de equidad.
- *Baja calidad de la educación, poca pertinencia del currículo y débil aplicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.*
- Ausencia de estrategias de financiamiento y deficiente calidad del gasto
- Infraestructura y equipamiento insuficientes, inadecuada y sin identidad cultural
- Dificultades en la gobernabilidad del sector e inexistencia de un sistema de rendición de cuentas de todos los actores del sistema.

En función de los nudos críticos identificados, dentro del plan decenal de educación se plantea como uno de los objetivos estratégicos el siguiente: “Renovar la formación inicial del personal docente, capacitar al personal administrativo y contribuir a mejorar su calidad de vida”.

Según la LOEI en su artículo 22, El Ministerio de Educación, como rector del sistema educativo “formulará las políticas nacionales del sector. Estándares de calidad y gestión educativos así como la política para el desarrollo del talento humano del sistema educativo”

Por tanto, la formación docente es una necesidad imperiosa que enfrenta la educación ecuatoriana para poder cumplir con el objetivo de calidad y calidez propuesto en las leyes vigentes.

El sistema de educación pública en el pasado, no contaba con un sistema de formación profesional de calidad, dirigido a la actualización profesional de los maestros, pues el que existía estaba basado en la oferta disponible de cursos en su mayor parte poco pertinentes y de escaso rigor académico. A consecuencia de esto, muchos docentes no tuvieron la oportunidad de desarrollarse profesionalmente, con los consiguientes resultados en su desempeño de aula.

El nuevo marco legal establece que los docentes públicos así como los profesionales de la educación, deben desarrollar estrategias para ayudar a todos sus estudiantes a lograr los aprendizajes esperados; todo esto requiere, naturalmente, que los docentes tengan la posibilidad de desarrollarse profesionalmente, y en ese sentido el artículo 349 de la Constitución establece que “el Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico; ...”.

Enmarcados dentro de la realidad y normativa legal que rige a la educación en nuestro país, la presente investigación trata sobre el estudio de las necesidades de formación docente, con el fin de identificarlas y aplicar un plan de formación que contribuya a los docentes a realizar su práctica pedagógica de una manera significativa, pertinente y adecuada, en el contexto donde la realice.

El presente trabajo se centra en la realidad del Instituto Superior Tecnológico Daniel Álvarez Burneo, de la ciudad de Loja; éste cuenta con una amplia planta docente, que tiene bajo su responsabilidad formar cerca de 3050 educandos, no como meros receptores de conocimientos, sino como entes generadores de saberes, autocríticos y poseedores de valores y aprendizajes significativos que los conviertan en excelentes ciudadanos.

En este sentido se ha desarrollado la investigación, con carácter exploratorio descriptivo utilizando técnicas cuantitativas y cualitativas para establecer cuáles son las reales necesidades de formación del docente, que le permitan cumplir las metas del nuevo modelo educativo ecuatoriano.

El objetivo general que persigue la presente investigación es analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Instituto Superior Tecnológico Daniel Álvarez Burneo, de la ciudad de Loja, identificadas en el período académico 2012 – 2013.

Como objetivos específicos se presentan los siguientes:

- Fundamentar teóricamente, lo relacionado con las necesidades de formación del docente de bachillerato.
- Diagnosticar y evaluar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato.
- Diseñar un curso de formación para los docentes de bachillerato del Instituto Superior Tecnológico Daniel Álvarez Burneo, de la ciudad de Loja.

En función de los objetivos planteados y la importancia del rol del docente y su formación, para lograr una verdadera transformación en la educación ecuatoriana, la presente investigación se justifica por demás al considerarse la formación docente como uno de los principales factores que influyen en el proceso educativo, y su relación con el desarrollo social.

El trabajo a más de ser sustentado teóricamente, contiene un importante aporte para la institución donde se realizó el estudio, pues se entrega un diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes el mismo que fue trabajado de manera activa y participativa por los docentes del bachillerato técnico. Los resultados obtenidos en esta investigación muestran una escasa variación porcentual, menor al 4%, en las principales necesidades formativas detectadas y que son de interés de los docentes encuestados.

Las principales necesidades formativas determinadas, están orientadas a temas específicos como: formación en temas de su especialidad, en temas relacionados con las materias a su cargo, métodos y recursos didácticos, evaluación del aprendizaje y pedagogía.

Con base a este diagnóstico se plantea el curso de formación en “Pedagogía Crítica” enfocado a actualizar competencias y desarrollar habilidades de pensamiento crítico reflexivo en el docente, con el cual se pretende cubrir, una parte de sus necesidades de formación, ayudando de esta manera al desarrollo personal y profesional de los docentes de bachillerato del Instituto Superior Tecnológico Daniel Álvarez Burneo.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Necesidades de formación.

1.1.1 Concepto.

Algunas de las definiciones más frecuentes y de uso común dadas al término necesidad, la relacionan con obligación, carencia, falta o ausencia de algo. En un orden formal, es difícil definir *necesidad*, por tratarse de un término polisémico y polivalente, que adopta diferentes significaciones según la rama de la ciencia donde sea empleado y la perspectiva de quien la defina; pero siempre está asociada a dos constructos: discrepancia o diferencia, y deseo o impulso. (Vendrell,2002)

Para algunos autores citados en Vendrell (2002), como Kaufman y Beatty, la necesidad es una discrepancia, entre el nivel actual y el nivel deseado, son expectativas y percepciones de lo que debería ser. Witkin por su parte, la define como algo (cualquier cosa) requerido para lograr el bienestar de una persona o grupo de personas; en tanto que, para Mckillip, la necesidad está asociada con un juicio de valor, que depende de quien las define y quien las siente.

No existe un consenso entre los especialistas del que pueda derivarse una definición unívoca del término de necesidad. Coincidiendo con Vendrell (2002), se puede concluir que si no hay una desigualdad entre lo que somos y lo que deseamos ser y, un deseo o voluntad consiente de querer cambiar, no existe o no se produce la necesidad.

El concepto de “necesidad formativa” conlleva rasgos definitorios de los dos términos y estará determinado por la visión de quien la concrete, la participación de los involucrados y el contexto sociocultural en el que se emplee.

En opinión de Montero & González (1990), definir las necesidades formativas en términos de deficiencia o carencia, puede influir negativamente en el autoestima de los docentes que participan de la investigación, provocando el deterioro de su imagen personal.

Por ello, en nuestra investigación le añadiremos el término *sentidas*, por cuanto serán los docentes los que expresen su deseo de superarlas.

Recogiendo los criterios Sánchez (2001) y Montero (1987), se puede conceptualizar las necesidades de formación docente como: *“El conjunto de acciones y actividades percibidas o sentidas por los docentes, como primordiales para continuar su desarrollo personal y profesional, que le permitirán responder de forma pertinente y efectiva a las demandas planteadas por el entorno educativo.”*

1.1.2 Tipos de necesidades formativas.

Según Escamilla (2006, p. 234), distintos autores coinciden en tipificar las necesidades formativas e identifican cinco grupos diferentes, que se indican a continuación:

- **Normativa o del sistema**, es aquella que se produce como resultado de la comparación con un criterio estándar normativo, previamente establecido por expertos, al que se considera como normal o satisfactorio.
- **Sentida**, son definidas por las propias percepciones de los individuos o del grupo, también llamadas "necesidades percibidas". Son las respuestas a preguntas tales como ¿qué necesitas?, ¿qué te falta?, ¿qué deseas?
- **Expresada o demanda**. Es la que se detecta en función de un servicio o programa. Se interpreta la demanda como indicador de la necesidad.
- **Comparativa o relativa**. Es la necesidad que sienten aquellos individuos y grupos que no disfrutan de beneficios generalizados entre colectivos similares. Es un problema de necesidad de justicia, de igualdad de oportunidades.
- **Prospectiva**. Es aquella que el individuo o la sociedad no siente o no puede describir, pero que existen. Son aquellas necesidades que con mucha probabilidad se presentarán en un futuro próximo.

Sumado a lo anterior y partiendo de un Modelo de Escenarios Organizacional, Domínguez G. (2004) describe diferentes tipos de necesidades formativas:

- ❖ **Actuales**. Son propias de la situación actual de la formación continua dentro del escenario histórico-temporal. Estas necesidades pueden ser a su vez: expresadas o de demanda, normativas, comparativas, sentidas, curriculares, relativas.
- ❖ **Prospectivas**. Son las relacionadas con el futuro rol de la formación continua dentro del escenario histórico-temporal. Estas necesidades pueden ser: sentidas, expresadas o de demanda, normativas, curriculares, relativas.
- ❖ **De desarrollo** de capacidades y niveles de formación básica-culturales. Son necesidades de escenarios formativos de capacidades culturales:
 - **Capacidades observables o conductuales** (contenidos, procedimientos, procesos, funciones, etc.)
 - **Capacidades mentales o cognitivas** (procedimiento de información, toma de decisiones, planificación y resolución de problemas).

- **Actitudes y valores** o de transferencia socio relacional (concienciación, implicación y anticipación, relación e inserción social y desarrollo y equilibrio socio comunicacional).
- ❖ **De contraste.** Son las necesidades de las funciones y perfiles profesionales a través de un proceso metodológico de contrastación de fuentes de información, dentro de escenarios ocupacionales en los que se desarrolla la actividad profesional de los miembros de la organización.

1.1.3 Evaluación de necesidades formativas.

La detección de necesidades, como un proceso sistemático de carácter científico, se debe fundamentar en un marco conceptual que sustente el planteamiento y las estrategias del proceso.

La evaluación de las necesidades formativas es el proceso de recogida y análisis de información, cuyo resultado es la identificación de las necesidades de los individuos, grupos, instituciones o sociedades.

En educación ha sido un proceso bastante utilizado para identificar las necesidades educativas de los alumnos, las debilidades de los logros académicos, las necesidades de formación adicional de los profesores, y para determinar futuras necesidades de los sistemas educativos.

Entre las funciones del análisis de necesidades que señala Sánchez (2001) se puede destacar las siguientes:

- Diagnosticar e identificar problemas y situaciones deficitarias.
- Ayudar a tomar decisiones.
- Proporcionar información para la fase de diseño y planificación de los programas de intervención.
- Satisfacer las necesidades en función de unos criterios de prioridad.
- Fundamentar la intervención a través de un proceso de evaluación sistemática.
- Proporcionar información para realizar evaluaciones de la intervención formativa.
- Contribuir a la optimización de los recursos.
- Facilitar el compromiso de los sujetos implicados en el proceso de intervención.
- Suministrar información para justificar las decisiones tomadas.

- Determinar la eficacia y eficiencia de las instituciones y posibilitar que sean responsables de sus resultados (pág. 394).

1.1.4 Necesidades formativas del docente.

A decir de González y Raposo (2007), las necesidades de formación docente constituyen carencias en el desarrollo profesional del profesorado que varían en dependencia tanto de las exigencias sociales como de las particularidades individuales del profesorado.

A diferencia de la concepción tradicional, el proceso de formación docente se define como desarrollo profesional que tiene lugar a lo largo de toda la vida y constituye una expresión del desarrollo de su personalidad.

Los programas de formación docente se desarrollan como procesos continuos de aprendizaje, con la participación activa y reflexiva del profesor y atienden tanto la formación y desarrollo de cualidades cognitivas como afectivas y motivacionales de la personalidad del profesor, es decir no sólo el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales sino también de actitudes, vivencias, motivaciones y valores que le permitan una actuación profesional ética y responsable.

Entre las principales necesidades del profesorado en materia de preparación para la docencia se pueden mencionar las siguientes:

- diseño curricular
- didáctica de la enseñanza
- evaluación de aprendizajes
- uso de tecnologías de información y comunicación
- administración y gestión educativa
- psicología del aprendizaje
- autoevaluación de la práctica docente

1.1.5 Modelos de análisis de necesidades.

El modelo es el marco conceptual de planificación y ejecución del proceso de evaluación de necesidades; que determina las estrategias, instrumentos, fuentes y técnicas para la recopilación y análisis de la información, y, el establecimiento de prioridades y soluciones viables.

No hay un modelo de evaluación universalmente aceptado como el más adecuado, ni que sea absolutamente válido para todas las situaciones. Aunque se puede evidenciar ventajas de unos con respecto a otros, la elección dependerá del ámbito de estudio, objetivos propuestos y recursos disponibles.

En el terreno educativo, la mayoría de los modelos se han visto influenciados por los trabajos de Kaufman, aunque también tenemos los modelos de Tucker, Witkin, Zabalza, Cox, J. Mckillip y el modelo Deductivo.

A continuación se da una breve descripción de algunos de ellos:

1.1.5.1. Modelo de R. A. Kaufman.

Kaufman desarrolla, en torno a la planificación de las organizaciones (1987) un complejo proceso de 18 pasos, en el que ocupa un lugar importante la evaluación de necesidades.

Al referirse a la determinación de necesidades elabora un modelo en el que aparecen los siguientes elementos:

- Participantes en la planificación: Ejecutores, receptores y sociedad
- Discrepancia entre “lo que es” y “lo que debería ser”, en torno a entradas, Procesos, Productos, salidas y resultados finales.
- Priorización de necesidades.

Las etapas que señala para efectuar una evaluación de necesidades, son las siguientes: (R.A.Kaufman, 1988, pp. 88-89):

- Tomar la decisión de planificar.
- Identificar los síntomas de los problemas.
- Determinar el campo de la planificación.
- Identificar los posibles medios y procedimientos de evaluación de necesidades, seleccionar los mejores y obtener la participación de los interesados en la planificación.
- Determinar las condiciones existentes, en términos de ejecuciones mensurables.
- Determinar las condiciones que se requieren, en términos de ejecución mensurable.
- Conciliar cualquier discrepancia que exista entre los participantes de la planificación.

- Asignar prioridades entre las discrepancias y seleccionar aquellas a las que se vaya a aplicar determinada acción.
- Asegurar que el proceso de evaluación de necesidades sea un procedimiento constante.

Este método permite apreciar la diferencia que se establece entre referencias avaladoras externas e internas, entre esfuerzos, resultados e impacto a la distinción entre medios y objetivos.

1.1.5.2. Modelo de F. M. Cox.

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

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

1.1.5.3. Modelo colegial comunitario (Tucker).

Formalizado por Tucker en 1974, está dirigido a evaluar la relación entre los currículos de los centros y las necesidades educativas de la comunidad, con vistas a determinar lo que se podría hacer en el futuro.

Exige una planificación técnica para posibilitar la toma de decisiones respecto a:

- ❖ Rango de las necesidades educativas y su priorización
- ❖ Desarrollo de planes para detectar las necesidades priorizadas

- ❖ Determinar el reparto del presupuesto de acuerdo con las necesidades establecidas y priorizadas
- ❖ Analizar el beneficio y los costes de cubrir las necesidades
- ❖ Desarrollar un método dinámico de evaluación de la eficacia de los sistemas educativos

1.1.5.4. Modelo de J. Mckillip.

Básicamente contempla las siguientes pautas de acción:

- Identificar usuarios y usos
- Describir la población, objetivos y el centro de servicios
- Identificar necesidades, lo que supone:
 - Revisión de los problemas
 - Información sobre las expectativas de los resultados
 - Resultados actuales
 - Estudio del impacto y análisis de costes
- Evaluar necesidades desde el punto de vista de la importancia, relevancia e implicaciones
- Comunicar los resultados

De acuerdo con la metodología planteada en nuestra investigación, y el desarrollo que le dan a cada una de sus teorías los diferentes autores, podemos afirmar que el modelo de J. Mc. Killip es el que más se acopla a nuestro planteamiento, ya que sigue los mismos pasos que se pretende realizar en nuestra investigación.

1.2 Análisis de las necesidades de formación.

La realidad nos indica que muchos docentes de bachillerato de las diferentes instituciones educativas del país, no cuentan con una preparación pedagógica acorde a los cambios tecnológicos y de comunicación requeridos por la sociedad ecuatoriana actual, inmersa en la globalización.

Las necesidades de formación por tanto, son una prioridad y deben ser entendidas como procesos permanentes de actualización que le permitan al docente realizar sus prácticas

profesionales de manera que brinden oportunidades para desarrollar aprendizajes significativos en sus educandos.

1.2.1 Análisis organizacional.

Un adecuado análisis organizacional permite identificar los nudos críticos que impiden que fluyan los procesos en una organización.

La organización del sistema educativo ecuatoriano bajo el marco legal anterior, concentraba la mayoría de los procesos en la planta central del Ministerio de Educación, lo cual hacía muy difícil dar respuestas oportunas a las necesidades locales y de la comunidad educativa, especialmente a los docentes, en lo referente a sus necesidades de formación.

Con el nuevo marco legal y en función del profundo proceso de cambio que atraviesa el sistema educativo ecuatoriano se ha establecido un sistema educativo con una nueva estructura organizativa. Así, la autoridad educativa nacional está conformada por cuatro niveles de gestión: uno de carácter central y tres de gestión desconcentrada, que corresponden a los niveles: zonal, distrital, y circuital (Art. 25 de la LOEI).

En este contexto la nueva estructura organizativa pretende asegurar de manera oportuna y estratégica una mayor agilidad, eficiencia y eficacia en los servicios educativos, y reorganizar la oferta educativa dentro de las políticas y directrices que contempla la ley para el desarrollo del talento humano, que garanticen una educación de calidad.

Siendo el eje central de la sociedad el ser humano como lo señala nuestra Constitución, lo que se espera con esta reestructuración organizativa, es que se considere principalmente al docente como un ser humano y se oriente y direcciona adecuadamente las políticas de desarrollo de talento humano, generando un ambiente amigable entre el docente y su proceso de formación, considerado primordial para mejorar la calidad académica de la educación.

1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección.

La población ecuatoriana en las últimas décadas ha logrado su mayor progreso en lo referente a la educación. Se han dado reformas estructurales en el sistema educativo que han permitido que la educación sea considerada como prioridad para el Estado, establecido en la Constitución (art. 26).

Estos cambios o reformas han sido significativos en su marco legal, estructura organizativa, presupuesto (del 0.5% al 2% del PIB nacional destinado al sector educativo), y sobre todo talento humano que garantice una mejora en la calidad de la educación.

Sin embargo, esta mejora no ha sido igual para toda la población ecuatoriana. A pesar de que se debe ser consciente que esto es un proceso, las oportunidades que han tenido las personas para educarse dependen de su situación socioeconómica, su residencia, su sexo, su edad y su condición étnica.

Para los sectores medios y populares de las zonas urbanas su incorporación masiva al sistema educativo, a través de la escolarización formal representó una clara vía de ascenso social. En cambio, la población rural, especialmente la campesina e indígena, sufre aún la falta de oportunidades y recursos para alcanzar una educación adecuada, como lo demuestra la siguiente información.

CUADRO 1. Estado de la educación según zona urbana y rural

Período 2012 – 2013 (inicio)

	ESTUDIANTES		DOCENTES		INSTITUCIONES	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
LOJA	80538	50356	4905	4469	1169	222
PAÍS	2'921168	1'298978	143080	75875	15457	8749
TOTAL	3'001706	1'349334	147985	80344	16626	8971

Fuente: AMIE (Archivo Maestro de Instituciones Educativas) - Ministerio de Educación

Según el cuadro anterior el número de estudiantes se concentra especialmente en el área urbana con el 69% del total, mientras que los estudiantes del área rural representan el 31%; de igual forma los docentes están en concordancia con la población de estudiantes según la zona, así el 65% de docentes se encuentran distribuidos en la zona urbana y el 35% en la zona rural. Así mismo las instituciones se encuentran en su mayoría 65% en el área urbana, y el 35% en el área rural. Estos datos corroboran lo antes dicho en cuanto a la diferencia de oportunidades de educación para la población del área urbana y el área rural (campesina e indígena).

De estos datos podemos darnos cuenta además, que en nuestro país se tiene un gran número de estudiantes, (95%), pero existe un problema, y es la falta de docentes, es decir, se posee pocos maestros (5%) y planteles (0,6%) para la formación de los mismos.

Actualmente, el papel del Estado en la promoción de la educación especialmente la pública ha sido decisivo para cumplir el objetivo de universalizar una educación de calidad. Particularmente en este gobierno y en estos últimos años, numerosos recursos públicos han sido invertidos en la provisión de la educación básica para niños, jóvenes y adultos, los años de escolaridad obligatoria han sido extendidos significativamente, se ha proveído educación inicial y preescolar a una gama cada vez más amplia de familias, se ha facilitado el acceso de niños y niñas con capacidades especiales en el aprendizaje a las aulas, y a pesar de que aún no se equiparan las oportunidades educativas, sin embargo, se han mejorado sustancialmente para los pobres, inmigrantes, niñas y mujeres así como para los indígenas.

En cuanto a la calidad y relevancia de la educación, esto ha sido un tema antiguo y de permanente preocupación por parte de pensadores, intelectuales públicos, maestros y maestras, en sí de toda la comunidad educativa que se ha hecho eco de las necesidades expresadas cotidianamente en patios y aulas.

Fundamentado en los artículos 26, 344, 346 y 349 de la Constitución de la República del Ecuador, y el Acuerdo Ministerial No. 025-09 del 26 de enero del 2009, el Ministerio de Educación empezó a aplicar pruebas de evaluación al magisterio nacional, siendo este el punto de partida para conocer el nivel académico, de formación y de conocimientos de los docentes y estudiantes. Los resultados de estas pruebas que ratificaron la baja calidad de educación en los procesos de enseñanza aprendizaje, han sido considerados como una aproximación a la realidad y un punto de partida para una discusión informada de lo que se necesita para alcanzar una educación de calidad con equidad.

El talón de Aquiles que tiene que ver con la calidad de la educación se relaciona principalmente con la calidad y capacidad de formación de los docentes para transmitir conocimientos y aprendizajes que permitan desarrollar en los estudiantes habilidades en los sectores de la ciencia, tecnología y pensamiento lógico, es decir, en cuanto al análisis y la resolución de problemas.

Ahora bien, lo que se proyecta o se espera de la educación es que ésta realmente sea el pilar fundamental de desarrollo de nuestro país, que exista la voluntad política de todos los actores involucrados en el sector educativo para dar cumplimiento a lo que está estipulado en la Constitución, y tener una “*educación para la vida*” donde todos y todas podamos acceder con calidad y calidez. Contar con una educación que estimule la creatividad, que

inspire a los estudiantes a descubrir, a crear conocimiento y no ser únicamente receptores; a ser competentes en esta sociedad globalizada, a dar lo mejor de sí y contar con educadores que ayuden a descubrir y potenciar las habilidades de los estudiantes, en función de su formación.

1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.

Mejorar la calidad de la educación depende del resultado de un conjunto de procedimientos, acciones y metas diseñadas y orientadas con la convicción firme y constante, de que la educación agrega valor y contribuye a la superación de dificultades en un medio con muchas carencias.

De acuerdo con la SENPLADES (2011), en su Guía Metodológica de Planificación Institucional página 25, “meta, es la expresión concreta y cuantificable de las variables críticas de los Objetivos Estratégicos Institucionales. Las metas deben ser alcanzables, cuantificables, realistas, cronológicamente limitadas y reflejar los compromisos adquiridos por la institución.”

Estas metas propuestas dentro de una planificación institucional son planteadas a corto mediano y largo plazo, y deben estar enmarcadas en las políticas sectoriales del Ministerio de Educación. En el caso concreto de mejoramiento continuo de la calidad de la educación y de las necesidades de formación docente, las metas tienen como fin alcanzar niveles adecuados de aprendizaje en los estudiantes, con la ayuda de docentes debidamente formados, de tal forma que se preparen chicas y chicos seguros de sí mismos y competentes.

1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.

Toda intervención en cualquier ámbito y en particular en el de educación, precisa como aspecto fundamental y necesario una adecuada gestión y optimización de recursos (Münch, L. & Galicia, E. & Jiménez, S. & Patiño, F. & Pedroni, F, 2012).

Los **recursos** constituyen el patrimonio de que dispone la institución educativa para lograr sus objetivos, y los mismos pueden ser de diferentes tipos o clases:

- *Recursos humanos o Talentos humanos:* Como el director, docentes, estudiantes, familias, especialistas, administración, etc., que son los protagonistas del hecho educativo.
- *Recursos materiales:* Se incluyen edificios, mobiliario, material didáctico, etc., que determinan el espacio escolar.

- *Recursos funcionales:* Llamados también recursos temporales, como tiempo, formación y dinero, que hacen operativos los recursos anteriores.

El recurso personal o talento humano de la administración educativa constituye un factor de gran importancia, y está conformado por diferentes actores, tales como: administradores, directores, supervisores, altos funcionarios del ministerio de educación, etc.

Cada institución posee diversidad de recursos en: infraestructura, personal, normas y reglamentaciones que regulan y dirigen su funcionamiento. Los recursos humanos, naturales, técnicos y financieros de cada institución, se conjugan y articulan para desarrollar diversas actividades, en función de su razón de ser, y, conforman lo que se llama recursos institucionales.

La utilización de los recursos materiales y del personal de la institución requiere la atención de los siguientes elementos:

- La gestión de los recursos materiales. Afecta a la incidencia que el empleo de tales recursos materiales tienen sobre la calidad de la institución.
- La optimización de los recursos humanos. La atención a este aspecto podría ser, incluso, más importante que los demás, si se consideran los frecuentes errores aparecidos cuando los proyectos de mejora de la calidad se llevan a cabo sin directivos y personal debidamente preparados, que no tienen claramente definidas sus funciones y tareas, o sin personal directivo preparado y aceptado por las personas responsables de llevar a cabo tales proyectos.

Es importante destacar que el talento humano es trascendente para el buen funcionamiento de la institución educativa (Münch Lourdes et. al, 2012). El personal es el componente fundamental de las organizaciones y sus conocimientos, sus destrezas y sus actitudes son esenciales para la tarea educativa.

Los medios y recursos que utiliza y gestiona la administración educativa requieren también una detenida consideración. Los medios físicos como los edificios, el mobiliario, las ayudas audiovisuales, los materiales de enseñanza; los medios técnicos, como los métodos, normas, tecnologías y servicios auxiliares; los medios financieros, son igualmente importantes para cumplir con el objetivo de brindar una educación de calidad.

Dentro de los recursos necesarios para la actividad educativa están los recursos de aprendizaje, que a pesar de que están implícitos como parte de los recursos institucionales merecen ser mencionados de forma particular.

Los recursos de aprendizaje (Kaplún Gabriel, 2004), son todos aquellos instrumentos de apoyo a los estudiantes en el desarrollo de las tareas de aprendizaje; de forma indirecta, los recursos utilizados para y en el desarrollo de la actividad educativa por parte de los estudiantes influyen y determinan el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos.

Desde esta perspectiva, los contenidos de aprendizaje no son algo distinto e independiente de otros instrumentos utilizados en la formación, el concepto de recurso comprende tanto a los contenidos, como a los espacios y las herramientas con sus correspondientes funcionalidades, necesarios todos ellos para el desarrollo de las actividades de aprendizaje y de evaluación.

La evolución de la tecnología en su papel de recurso de apoyo al aprendizaje conduce a situaciones en que contenidos y herramientas son cada vez más inherentes o inseparables. Como por ejemplo los blogs, wikis, foros, mundos virtuales, etc.

El uso de las TICs como recursos para el proceso de aprendizaje deberá ser guiado y orientado por el docente de tal manera que su uso responda al máximo con el objetivo de ser una herramienta de apoyo en la tarea de aprendizaje.

Por tanto, es importante que quienes estén encargados de guiar y orientar en su uso, sean oportuna y adecuadamente capacitados, siendo esta una necesidad de formación sentida por la mayoría de docentes.

1.2.1.4 Liderazgo educativo.

El liderazgo es uno de los factores primordiales para alcanzar el éxito en una institución educativa.

El liderazgo está íntimamente relacionado con la influencia que tiene toda persona para el logro de una meta o un fin, ya que si no se tiene un liderazgo profundo e intenso no se llegará a conseguir los resultados esperados. Es un componente inseparable de la gestión y de la sociabilidad humana en general.

El liderazgo puede ser entonces ejercido por actores individuales y colectivos, (Escamilla Sergio, 2006) una persona con poder político, un grupo político. Igualmente, puede abarcar diversos niveles y distintas áreas institucionales de manifestación de la conducta humana en la sociedad.

Un líder es una persona que inspira confianza y respeto, y que posee la capacidad de persuasión para que la gente lo siga por convencimiento.

Líder es la persona, liderazgo es el proceso.

Ahora bien, es importante que nos centremos en lo que es *liderazgo educativo*, este liderazgo debe ser un liderazgo que transforma, convierte, renueva, innova. El liderazgo educativo es uno de los factores claves para el desarrollo de una educación de calidad. El ejercicio de este liderazgo recae por lo general en la máxima autoridad de la institución educativa (rector), sin embargo todos los docentes deben ejercerlo.

Dentro de una institución educativa, el liderazgo debe ser eminentemente pedagógico o educativo. La principal preocupación del liderazgo educativo ha de ser la promoción de la potencialidad o competencias de todos los miembros de la institución o de aquellos sobre los que ejerce su actuación, orientadas a lograr una educación de calidad, preferiblemente dentro de un enfoque de calidad total o integral.

Este tipo de liderazgo debería reproducir algunas características y cualidades que se las menciona a continuación:

Conflictos del liderazgo educativo:

- Masividad estudiantil y calidad de aprendizajes.
- Necesidades económicas y posibilidades de financiamiento
- Autonomía versus intervención estatal.

Cualidades y requisitos del líder, para ejercer un liderazgo educativo (Correa Carlos, 2012):

- Tiene la capacidad de escuchar.
- Se interesa en el bienestar comunitario
- Corre riesgos, es audaz
- Genera confianza y credibilidad.
- No olvida ni abandona su puesto
- Conoce sus limitaciones.
- Prevé las necesidades a largo plazo.
- Arrastra y no empuja.
- Tiene autoridad moral.
- Plantea acciones para conseguir metas.
- Sabe enmarcar los objetivos del colectivo.

- Portador de lo nuevo, creador incesante.
- Apasionado por el cambio.
- Tacto psicológico para tratar de acuerdo a las características particulares.
- Toma de decisiones, es innovador y flexible.
- Es entusiasta y motivador.
- Sabe explotar las potencialidades de todos.
- Se ve a sí mismo y a los que lo rodean en un continuo proceso de aprendizaje y perfeccionamiento.
- El líder resume y transmite historia.

Conocimientos del líder:

- Conocimientos de las personas.
- Conocimientos de la práctica docente.
- Conocimientos de las teorías educativas y de dirección.
- Conocimientos de modelos y técnicas de investigación

Con lo antes descrito se puede decir que el verdadero líder educativo incentiva a la exploración y anima el esfuerzo en sus estudiantes, provocándoles una sensación grupal de destino, en el cual sus acciones, según sus capacidades, siempre son significativas e importantes en la consecución de un mismo propósito.

El maestro transformante percibe cuándo el estudiante está dispuesto a cambiar y lo ayuda a responder necesidades más complejas. El auténtico maestro es también un aprendiz, y es transformado por la relación de liderazgo que ejerce.

No cabe duda que los directores y directoras deben ejercer liderazgo para mejorar la calidad de la educación. Uribe (2005) destaca el liderazgo de docentes directivos y de profesores como factor clave en convertir a la institución educativa como organización con cultura de calidad.

El ejercicio del liderazgo en educación puede ser considerado a diferentes niveles: los matices de su actuación pueden ser específicos, desde el rol que puede jugar el responsable máximo de la educación en un determinado país, al que corresponde a un

profesor responsable de un grupo de estudiantes e, incluso, a un estudiante que ejerza funciones de liderazgo con sus compañeros de centro o de clase.

En conclusión, se puede decir que se requiere, de un liderazgo que haga despertar conciencias y educar para una libertad por encima de todas las limitaciones. La capacidad para hacer cambiar de perspectiva constituye la estrategia fundamental del liderazgo educativo.

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

El sistema educativo ecuatoriano ha sufrido algunas transformaciones, y una de ellas es el nuevo bachillerato ecuatoriano. Para hacer una referencia a este tema es necesario considerar lo que oficialmente se ha expuesto al respecto, ya que es un proceso que está en marcha y aplicándose actualmente.

Características del nuevo bachillerato ecuatoriano

De acuerdo al Ministerio de Educación (2014) en su página oficial, el nuevo bachillerato ecuatoriano tiene las siguientes características:"

- Un conjunto de asignaturas que componen un tronco común de estudio para todos los jóvenes que estudian el bachillerato ecuatoriano.
- Asignaturas optativas que permiten, contextualizar el currículo a las necesidades regionales y locales y, escoger una de las modalidades del bachillerato: Bachillerato en Ciencias o Bachillerato Técnico.
- Brinda a los estudiantes del Ecuador la posibilidad de acceder a diferentes estadios posteriores; es decir, les permite acceder a estudios superiores, a carreras cortas o incluso al sistema laboral del país, ya que contarán con las bases mínimas necesarias que demanda el sistema laboral.

Bachillerato General Unificado - BGU

El BGU es el nuevo programa de estudios (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014) creado con el propósito de ofrecer un mejor servicio educativo para todos los jóvenes que hayan aprobado la Educación General Básica (EGB).

El BGU tiene como triple objetivo preparar a los estudiantes:

- ✓ para la vida y la participación en una sociedad democrática
- ✓ para el mundo laboral o del emprendimiento
- ✓ para continuar con sus estudios universitarios.

Con el estudio del BGU, todos los estudiantes deben adquirir ciertos aprendizajes básicos esenciales correspondientes a su formación general, y pueden escoger entre dos opciones en función de sus intereses: el Bachillerato en Ciencias o el Bachillerato Técnico.

Las principales razones por las cuales nuestro país necesitaba un nuevo programa de estudios (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014) a nivel de Bachillerato se explican a continuación:

- En el modelo anterior de Bachillerato, los estudiantes se graduaban con conocimientos muy distintos y sin una base común de aprendizajes, lo cual impedía que tuvieran acceso a las mismas oportunidades.
- El Bachillerato anterior exigía una diversificación prematura (antes de los 14 años de edad), la cual a menudo tenía como consecuencia que les afectaban por el resto de sus vidas.
- El anterior modelo de Bachillerato, los estudiantes accedían a diversas opciones que los formaban en determinada área pero no les permitían adquirir conocimientos básicos en otras áreas. El BGU busca que los estudiantes adquieran una formación general completa, evitando el desconocimiento de ciertas áreas.
- El anterior Bachillerato en Ciencias, tenía un currículo desactualizado y era poco pertinente para las necesidades actuales. El BGU tiene un currículo actualizado que resalta la realidad ecuatoriana, siempre en relación con los contextos latinoamericanos y universales.
- La anterior oferta de Bachillerato Técnico ofrecía escasas opciones de educación superior, pues estas estaban limitadas al área de su especialización. Con el BGU los estudiantes del Bachillerato Técnico aprenden conocimientos que les permiten acceder a cualquier opción postsecundaria.
- Los anteriores currículos carecían de articulación con los niveles de EGB y Educación Superior. El nuevo currículo del Bachillerato se desprende orgánicamente del currículo de EGB y está concatenado con las exigencias de ingreso a la Educación Superior.

La base común de conocimientos y destrezas que adquirirán (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014) los bachilleres, les permitirá continuar estudios superiores en cualquier área académica.

Con el BGU, se espera que nuestro país cuente con bachilleres capaces de:

- Pensar rigurosamente.
- Comunicarse efectivamente.
- Razonar numéricamente.
- Utilizar herramientas tecnológicas de forma reflexiva y pragmática.
- Comprender su realidad natural a partir de la explicación de los fenómenos físicos, químicos y biológicos con apoyo del método científico.
- Conocer y valorar su historia y su realidad sociocultural, aprender sobre sistemas políticos, económicos y sociales a nivel local, nacional e internacional y utilizar estos conocimientos en su vida cotidiana.
- Actuar como ciudadano responsable, rigiéndose por principios éticos-morales, que le permitan ser un buen ciudadano o ciudadana.
- Manejar adecuadamente sus emociones en la interrelación social y resolver conflictos de manera pacífica y razonable.
- Cuidar de su salud y bienestar personal.
- Ser proactivo y capaz de concebir y gestionar proyectos de emprendimiento económico, social o cultural, útiles para la sociedad.
- Formular su plan de vida y llevarlo a cabo.
- Aprender por el resto de su vida
- Ser capaz de autocriticarse y autocorregirse para continuar aprendiendo sin necesidad de directrices externas.
- Disfrutar de la lectura y leer de manera crítica y creativa.

A fin de alcanzar los objetivos propuestos en el nuevo modelo de Bachillerato, es necesario también realizar un cambio de concepción pedagógica de la educación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

El nuevo Bachillerato busca romper el esquema tradicional de la educación (educación bancaria) y propone uno que considera que el aprendizaje como una formación que apunta a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes.

El aprendizaje, bajo esta visión, debe ser duradero, útil, formador de la personalidad de los estudiantes y aplicable a su vida cotidiana.

	Bachillerato anterior	Bachillerato General Unificado
Aprendizaje	Absorber y recordar información, y después demostrar en un examen qué es lo que recuerda. Énfasis en cobertura de contenidos.	Formarse en conocimientos, habilidades y actitudes. Contar con aprendizaje duradero, útil, formador de la personalidad y aplicable a la vida. Énfasis en desarrollo del pensamiento.
Rol del profesor	Transmitir conocimientos.	Guiar, orientar y estructurar el aprendizaje de los estudiantes.
Rol del estudiante	Recibir conocimientos.	Ser un protagonista activo del aprendizaje.

Fuente: Ministerio de Educación, 2014

Para lograr lo mencionado anteriormente, se requiere, en primer lugar, tomar en cuenta las experiencias y los conocimientos anteriores con los que se desenvuelve el estudiante, puesto que el aprendizaje significativo y duradero sucede cuando este conecta el aprendizaje nuevo con sus conocimientos previos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

También requiere de una contextualización del aprendizaje en una tarea auténtica de la vida real, y que el estudiante comprenda el sentido y el propósito de lo que está aprendiendo.

Adicionalmente, es necesario que el aprendizaje sea interdisciplinario mediante la construcción de currículos flexibles que se adapten a la variedad de la demanda social, a las necesidades de una población joven ecuatoriana diversa, y por último, a la multiplicidad de formas de aprendizaje presentes en el aula.

El papel del docente viene a ser el de un guía que orienta al estudiante en su aprendizaje, y el estudiantado pasa a ser protagonista de su aprendizaje.

La principal normativa legal vigente relacionada con el BGU se detalla a continuación:

- Reglamento a la LOEI
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)
- Acuerdo 242-11/ Expedir la Normativa para la Implementación del Nuevo Currículo del Bachillerato

- Acuerdo 307-11 / Disponer a colegios que ofrecen bachillerato técnico, aplique estándares de calidad

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

Las reformas educativas o cambios que se han producido en los últimos años en el sistema educativo, buscan transformar radicalmente la educación ecuatoriana. Los cambios en las políticas educativas del país, están dadas bajo las orientaciones de la nueva Constitución 2008 y el Plan Nacional para el Buen Vivir.

Las reformas planteadas se sustentan en un marco legal liderado por la **Constitución del 2008**, en donde se modifica y amplía el enfoque, las finalidades y los compromisos de la educación. Por primera vez, el país considera a la educación como “área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal”, pues tiene la responsabilidad de ser “la garantía de la igualdad e inclusión social y la condición indispensable para el Buen Vivir” (Art. 26).

Así mismo, la nueva **Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI**, que entró en vigencia el 31 de marzo del 2011 y el **Reglamento** a dicha Ley que está vigente desde el 26 de julio del 2012, contienen principios y orientaciones que guían los importantes cambios en el sistema educativo; mientras que, el **Plan Decenal de Educación 2006-2015** aprobado en consulta popular del 2006 y puesto en marcha desde 2007 con ocho políticas prioritarias, puntualiza las políticas educativas, las mismas que se las menciona a continuación:

- ❖ Universalización de la educación infantil de 0 a 5 años de edad.
- ❖ Universalización de la educación general básica de primero a décimo año.
- ❖ Incremento de la matrícula en el bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de la población en la edad correspondiente.
- ❖ Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación alternativa.
- ❖ Mejoramiento de la infraestructura física y el equipamiento de las instituciones educativas.
- ❖ Mejoramiento de calidad y equidad de la educación e implementación del sistema nacional de evaluación.
- ❖ Revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida.
- ❖ Aumento del 0.5% anual del PIB, en la participación del sector educativo, hasta alcanzar al menos el 6%.

De manera general se mencionan algunas de las reformas que se han generado en el ámbito educativo:

- En el marco del Plan Decenal de Educación, se han instaurado nuevos procesos en el sistema, que demandan transformaciones urgentes en las instituciones educativas.
- Existe un nuevo Modelo de Gestión con niveles territoriales desconcentrados (zonales, distritales y circuitales), en los que se gestionan y ejecutan las políticas educativas definidas por el nivel central (Capítulo cuarto, Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011).
- La Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica (Ministerio de Educación, 2010); Nuevo Bachillerato Ecuatoriano (Ministerio de Educación, 2011).
- El nuevo Sistema de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa propone “monitorear, evaluar, acompañar y brindar asistencia a las instituciones para su mejora continua y el cumplimiento de los objetivos educacionales de calidad y equidad” (Capítulo cuarto, LOEI, 2011).

Bajo este nuevo contexto legal y con un horizonte renovado en la educación, se requiere que los cambios deseados se pongan en marcha en las instituciones educativas, (Guía para la construcción participativa del PEI, 2013, pág.8) de una manera activa por parte de sus actores reales, basada en la construcción socialmente compartida y difundida, que promueve la participación decidida, el sentido de pertenencia y de responsabilidad social.

1.2.2 Análisis de la persona.

Las personas nos caracterizamos por nuestra permanente condición o actitud de cambio, crecimiento y desarrollo, al igual que por la búsqueda del saber, la verdad y la felicidad.

Estas condicionantes se convierten en ejes impulsores dentro de la formación profesional, sobre todo cuando nos encontramos frente a un escenario donde se vislumbra a la educación (y por ende a los docentes) como la responsable de la materialización de los principios que fundamentan y orientan procesos de transformación social, política, económica y cultural como los que estamos atravesando en nuestra sociedad.

Por tanto las necesidades socio formativas de la persona en este contexto, tienen el reto de asumir procesos formativos que potencien la capacidad transformadora humana, en respuesta a las demandas de formación desde la misma comunidad educativa.

Estos procesos formativos deben alimentarse de una sensibilidad epistemológica y ser coherentes entre el conocimiento y la práctica profesional; y no sólo desarrollar un o cualquier conocimiento, si éste no tiene una implicación y alcance social, que permita cristalizar los procesos de cambio.

1.2.2.1 Formación profesional.

El concepto de “formación” implica una acción profunda ejercida sobre la persona, tendiente a la transformación de todo su ser que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción (Gorodokin Ida, 2007).

Conciérne a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación.

Es desde este concepto de formación que se continúa el análisis, y se busca entender lo que significa “formación profesional”.

La formación profesional responsable y eficiente, se entiende debe ir de la mano con el compromiso de actuar y aplicar los atributos personales del profesional, es decir, conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes, que permitan el logro de un desempeño efectivo.

Así, la formación de los talentos humanos, considerada como el principal factor del desarrollo, hace que el tema de la educación tenga un protagonismo cada vez mayor en la sociedad contemporánea; ya que está demostrado que existe una estrecha vinculación entre el bienestar de los pueblos y sus esfuerzos en materia educativa.

1.2.2.1.1 Formación inicial.

Según De Lella, C. (1999), formación se entiende como el proceso de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño inicial de una determinada función; en este caso, la docente.

La formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria; por lo que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas.

Es así que, las instituciones educativas donde él o la docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo.

1.2.2.1.2 Formación profesional docente.

Para E. L. Achilli (2000), la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.

Por otro lado la profesionalización de los docentes se refiere a las diversas decisiones políticas sociales y formativas que conforman la profesión docente, su valor social e intelectual lo cual se traduce en aspectos y condiciones como el salario, conocimientos y competencia para el acceso a la profesión, estructuras organizativas, contextos profesionales y condiciones de trabajo.

Por tanto para entender la formación profesional docente estas dos concepciones deben conjugarse en una y convertirse en el pilar fundamental de la calidad de la educación, relacionándose estrechamente el desempeño y la competencia de los profesores.

1.2.2.1.3 Formación técnica.

Para fines de este estudio entendemos la formación técnica, como la formación que busca dar soluciones prácticas, dotar de habilidades efectivas y de herramientas útiles a los profesionales que desean especializarse en temas puntuales. En nuestro medio, esta formación es una formación intermedia y a corto plazo.

1.2.2.2 Formación continua.

La formación docente continua, se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la carrera, de toda la práctica docente, y debe tomar a esa misma práctica como eje formativo estructurante (Cayetano de Lella, 1999).

Dicha práctica docente puede entenderse como una acción institucionalizada; frecuentemente se concibe la práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar.

Si bien éste es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de práctica alcanza también otras dimensiones: la práctica institucional global y sus nexos con el conjunto de la práctica social del docente.

En este nivel se ubica la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la educación.

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

En concordancia con María E. Saleme, citada por Víctor Pavía (Pavía 2012) quien identifica al docente con un peón en un tablero de ajedrez y afirma que si éste no está consciente de su capacidad de jaquear al rey, no lo hace.

Un docente en este estado de inconciencia social de cambio, se configura como peón de la cultura, en un sujeto que no domina estrategias de conocimiento, por ello no logra conducir a sus alumnos a la raíz de la problemática de su campo. Por ende, estará “condenado” a no enseñar más de lo que le enseñaron y de la misma forma en la que lo hicieron.

Es preciso provocar en él una nueva praxis informada y crítica, para sustentar intervenciones didácticas que provoquen la ruptura de este “círculo vicioso”.

Lo antes citado es oportuno para hacer referencia a este ítem, ya que si un docente o profesor no está formándose y actualizándose continuamente su incidencia en el aprendizaje de sus alumnos es improductivo, y su acción e intervención no generarán ningún resultado o impacto en la sociedad.

La formación adecuada del docente permite mejorar la calidad del sistema educativo, ya que contribuye a alcanzar las metas de la sociedad, a través del desarrollo y la construcción del conocimiento en su praxis cotidiana.

Por lo antes mencionado, la formación de los docentes es de suma importancia ya que de ella dependen los resultados del nivel de enseñanza que se dé a los alumnos en el aula, y por ende el nivel educativo que tenga el país, lo cual afectará el desarrollo de la nación.

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

La sociedad contemporánea, llamada sociedad del conocimiento en donde las nuevas tecnologías de información y comunicación se han desarrollado vertiginosamente, incidiendo en la enseñanza, reclama un nuevo perfil profesional del docente para poder dar respuesta satisfactoria a las exigencias de formación que requiere la población actual.

Hoy no es suficiente una formación científica elevada, aunque ésta sea absolutamente imprescindible; tampoco es válida la hipótesis de que quien sabe bien algo, sabe enseñarlo bien. Se hace necesario que los docentes sean auténticos especialistas en educación, conozcan perfectamente y sepan poner en práctica el conjunto de principios y técnicas que aseguran la eficacia de cualquier acción didáctica.

Teóricamente se habla de que la formación del docente debe ser crítica propositiva, de tal manera que tenga la posibilidad de generar y provocar dichas conductas en sus discentes.

Aunque resulta complejo y no se logra cubrir todas las expectativas respecto a la formación que debe tener un docente, se puede decir que se requiere que la formación del profesional de la educación sea integral, actualizada y especializada. En ese contexto se identifica los siguientes tipos de formación:

Formación Metodológica

Conocer las claves y los principales métodos de la didáctica con el fin de intervenir correcta y coherentemente en las aulas (Salanova Enrique, 2006).

Formación Tecnológica

Conocer, diseñar, elaborar y utilizar los instrumentos de trabajo, los recursos didácticos y las técnicas concretas para realizar una acción formativa.

Formación Didáctica Específica

Conocer los elementos didácticos que determinan y diferencian el aprendizaje de las diversas materias, temas, profesiones o puestos de trabajo.

Formación sobre la propia profesión

Estar al día sobre lo que su propio ámbito profesional requiere. Actualmente se demanda una actualización constante y completa del profesorado.

1.2.2.5 Características de un buen docente.

La enseñanza es uno de los trabajos más complicados. Enseñar requiere conocimiento amplio de la materia, un plan de estudios y estándares; entusiasmo, dedicación, amor por el aprendizaje; conocimiento de tácticas de disciplina y manejo de un salón y, el deseo de cambiar la vida de los jóvenes.

Cada niño o joven es una semilla única a la que se le debe brindar las mejores condiciones para su sano crecimiento. La más importante lección que puede dar un maestro es poder ayudarlos y acompañarlos a descubrir las capacidades que poseen, a que se sientan orgullosos de sí mismos, a ser capaces del cambio y que puedan desarrollar sus talentos en beneficio de la comunidad.

Los buenos maestros deben poseer 5 características, de acuerdo con lo citado por Karely Rojo López (Rojo K, 2013):

➤ *Una mente abierta*

Cada día traerá nuevos e inesperados obstáculos que superar, por lo que hay que ser capaz de adaptarse y saber manejar los elementos adversos.

➤ *Flexibilidad y paciencia.*

Una actitud flexible y paciente es importante para poder controlar cualquier situación que se presente.

➤ *Dedicación*

Durante toda la vida docente, es necesario aprender nuevas habilidades y estar en constante aprendizaje

➤ *Actitud positiva*

Una actitud positiva permitirá sobrellevar y actuar ante diversos problemas que tengan los estudiantes.

➤ *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.

A más de estas características una persona que se dedique a la docencia debe contemplar cuatro dimensiones principales:

- Conocimiento de la materia que imparte

- Competencias pedagógicas (habilidades didácticas, mantenimiento de la disciplina, conocimientos psicológicos y sociales, resolución de conflictos, técnicas de investigación-acción, trabajo en equipo, etc).
- Actuar con eficiencia (solución rápida y oportuna de dificultades)
- Habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes (manejo de las tics, tipos de comunicación).

1.2.2.6 Profesionalización de la enseñanza.

Como lo señala Pérez Gómez, citado por Eirin Nemiña, R. & García Ruso, H. & Montero Mesa, L. (2009), "Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es, a mi entender, un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión".

La exigencia de un conocimiento didáctico para todos los profesores, como condición necesaria para la profesionalización de la enseñanza, es un requisito ineludible hacia la búsqueda de un incremento de la mejora educativa y el desarrollo profesional de los docentes.

Teniendo en cuenta las necesidades de formación de los alumnos, como son: trabajar con habilidades y destrezas meta cognitivas; aprender a pensar y aprender a aprender; manejar, acceder, seleccionar y valorar el conocimiento en un mundo inundado de información; desarrollar y aplicar distintas formas de inteligencia; trabajo en equipo; y, elegir y rediseñar sus carreras personales y profesionales; resulta apremiante el situar los procesos de enseñanza-aprendizaje como un elemento clave para alcanzar este objetivo.

La profesionalización de la enseñanza se entiende como un proceso continuo que se da en la sociedad, en diferentes espacios educativos: la escuela, la comunidad, la familia y en la entidad empleadora.

El proceso educativo docente es, en sí mismo, un proceso de profesionalización óptimo del individuo, que lo asume como ente activo, reflexivo, motivado, consciente de las metas para consigo mismo, consecuente con la articulación coherente de los componentes académico, laboral e investigativo en el proceso docente educativo.

Se puede decir que la profesionalización contribuye a elevar los niveles de motivación, compromiso por la actividad cognoscitiva, así como los niveles de aprendizaje de los estudiantes, además se entiende como los cambios en las apreciaciones, los afectos y las acciones que hacen aumentar la efectividad de su trabajo.

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

De acuerdo con García , J.L. (1998),” la formación del profesorado ha sido y sigue siendo un tema de constante actualidad y preocupación desde diferentes esferas de actividad, ya sean los propios profesionales que demandan una actualización de conocimientos y una puesta al día sobre los nuevos cometidos a desarrollar en el marco de una sociedad en constante evolución, como desde las autoridades académicas encargadas de llevar adelante este cometido, con el fin de lograr una educación de calidad, para lo que se precisa de un colectivo con la suficiente preparación y motivación hacia la enseñanza”.

Está claro que el maestro es uno de los ejes y/o medios principales para el mejoramiento de la propuesta educativa actual en todos los niveles formativos que contempla nuestro sistema educativo; por tanto la capacitación al docente que le permita mejorar conocimientos y destrezas, es un aspecto fundamental para elevar el nivel de calidad de la educación. El desafío está en saber o en generar una propuesta curricular o de capacitación para el docente que muestre resultados y permita dar cuenta de la relación directa entre capacitación docente y su impacto y efecto en la práctica educativa.

La capacitación debe estar enmarcada en base a la realidad del país, analizando las necesidades que se observan en la cotidianeidad del trabajo educativo; no solo debe incorporar las nuevas tecnologías, sino que también debe contemplar la diversidad de contextos sociales y culturales.

1.2.2.8 Las tecnologías de la información y la comunicación – TIC en procesos formativos.

Asimilar el impacto creciente de las TIC como los cambios sustanciales que se han operado en la manera de concebir el aprendizaje, requiere profundas transformaciones en las instituciones educativas, en lo que respecta a las estructuras organizativas y también, por otra parte, en el manejo de los saberes, de las actitudes y de los valores.

La aparición de las TICs, ha hecho necesario que las personas adquieran nuevos conocimientos y destrezas en su utilización, actualmente son parte importante de la acción formativa, facilitando el proceso de enseñanza aprendizaje.

La introducción de las TICs en las aulas ha transformado paradigmas, modelos y estrategias educativos, que de igual forma modifican las formas de enseñar y aprender, influyen en la calidad de la educación que reciben niños y jóvenes, por lo que resulta imprescindible que los docentes sean capacitados en el uso de las mismas, para actuar en el nuevo escenario tecnológico, y reconocer que las TIC's forman parte de la vida cotidiana y de nuestra cultura.

La utilización de las TIC's aplicadas en la educación no es un proceso automático, requiere la modificación de la práctica de docentes y estudiantes, y por tanto el cambio de esquemas requiere de capacitación, acompañamiento y sensibilización de los profesores y las autoridades educativas, como lo señala el Plan decenal y la LOEI en lo referente a la formación continua de docentes, directivos y personal de apoyo técnico-pedagógico.

1.2.3 Análisis de la tarea educativa.

Con el entendido de que al hablar de tarea educativa se hace referencia a la responsabilidad de educar, se puede decir, que la educación es una tarea conjunta entre padres y profesores. En realidad, intervienen muchos más actores: familiares, entorno, medios de comunicación, etc.; es una tarea inacabada, que dura toda la vida.

La tarea educativa es la base para el desarrollo de una sociedad y la búsqueda del buen vivir, para este proceso se requiere de docentes capacitados y especializados que puedan inspirar la búsqueda del saber a sus educandos.

1.2.3.1 La función del gestor educativo.

Gestor es quien gesta o lleva a cabo algún tipo de acción o proceso. En función de esta definición vamos a hablar de gestor educativo.

De manera general el gestor educativo es quien orienta y lidera en la institución u organización el direccionamiento estratégico, el clima organizacional y el manejo adecuado de conflictos desde procesos de concertación, evaluación y mejoramiento continuo (Correa V., S. & Álvarez A., A. & Correa de U, A., 2006).

Además lidera los procesos de toma de decisiones de manera participativa, involucra a los miembros en la construcción de metas y de visión compartida, alinea los objetivos

individuales con los de la organización, para garantizar la coherencia del quehacer cotidiano con el horizonte institucional.

Los gestores en el sector educativo, son los actores fundamentales para el desarrollo institucional a través de su gestión integral que incluye lo estratégico, operativo y político.

En este sentido, el gestor educativo debe cumplir con las siguientes funciones:

- Dirigir la institución hacia el logro de su horizonte institucional (misión, visión, objetivos, políticas y principios).
- Realizar alianzas estratégicas que contribuyan al desarrollo institucional
- Diseñar de manera creativa los procesos de aprendizaje por los cuales los actores de la comunidad pueden abordar de manera solidaria y productiva las situaciones críticas y conflictivas.
- Establecer sistemas de comunicación que potencien la institución en sus relaciones e interacciones.
- Promover el trabajo en equipo.
- Motivar y estimular los resultados individuales y colectivos.
- Verificar el desarrollo de los procesos y realizar retroalimentación para los ajustes o cambios requeridos
- Organizar los recursos y el talento humano de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional.
- Propiciar ambientes adecuados de trabajo que favorezcan el clima organizacional para la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

Por tanto, es indispensable contar con profesionales de la educación que sean gestores del cambio, que sean capaces de definir sus objetivos, así como la forma de llegar a ellos; que sean referentes congruentes con el ser y el pensar, pero, sobre todo, provocadores y sembradores de conocimiento.

1.2.3.2 La función del docente.

A pesar de que se han dado reformas y transformaciones en el sistema educativo, en esencia, la principal función del docente sigue siendo la misma, dirigir, orientar, acompañar, facilitar e incentivar al alumno para que éste despierte su pensamiento, curiosidad y recorra responsablemente el camino de su propio aprendizaje.

El maestro siempre ha sido considerado como el promotor de los más altos valores éticos y morales, y del cambio social y cultural que apuntala el desarrollo de los pueblos. Esta función sin embargo no siempre ha sido puesta en práctica por el docente, y se ha limitado únicamente a ser transmisor del conocimiento.

“Hoy en día el rol de los formadores o docentes no es tanto “enseñar” (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y que estarán siempre accesibles, sino ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender” de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal” Marqués, P. (2000).

Los docentes, mediante actividades críticas y aplicativas, aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas TIC actuales, deben tomar en cuenta las características particulares de los estudiantes (formación centrada en el alumno) y exigir un procesamiento activo e interdisciplinario de la información, para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva-memorización de la información.

En este contexto, Pere Marqués (2000) indica que las principales funciones que debe realizar el docente son las siguientes:

- Diagnosticar necesidades;
- Preparar las clases;
- Buscar y preparar materiales para los alumnos, aprovechando todos los lenguajes;
- Motivar al alumnado;
- Docencia centrada en el estudiante, considerando la diversidad;
- Ofrecer tutoría y ejemplos;
- Investigar en el aula con los estudiantes;
- Desarrollo profesional continuo; y
- Colaborar en la gestión del centro.

Es importante señalar que el quehacer docente en el aula no involucra tan solo destrezas y dominio del trabajo en el grupo, implica, además, el dominio de competencias profesionales que incluyen no solo el saber epistemológico, sino además la identificación con un espacio curricular y el incentivar el aprendizaje de quienes se están formando.

Con base en lo anterior, es claro el papel que tiene ahora el docente y la educación: ser el medio que equilibre los avances científicos y la esencia de lo humano, promoviendo así,

individuos íntegros conscientes de su trascendencia y, por lo tanto, responsables con las nuevas generaciones.

1.2.3.3 La función del entorno familiar.

Según Rodrigo y Palacios (2001), la familia constituye el primer entorno educativo de los hijos, y tiene por objetivo llevar a cabo un conjunto de experiencias estructuradas de una determinada manera, a través de las actividades que se relacionen promueven, alientan, y apoyan a la propia familia; tomando en cuenta que el principal entorno de los individuos es el núcleo familiar dado que los padres aportan una acción continuada y estable, y su papel es indiscutiblemente muy significativo.

En función de lo expuesto en el párrafo anterior, los elementos clave que definen a la familia son:

- Es el contexto social y educativo más importante del primer periodo de desarrollo del ser humano.
- Es el escenario sociocultural y filtro a través del cual llegan a los niños y niñas muchas actividades y herramientas que son típicas de la cultura y mediante ellas se construye la mente infantil
- Es el grupo social humano en donde existen adultos que están en proceso de alcanzar su desarrollo humano, su identidad y su madurez personal.

Bajo este contexto, las funciones del entorno familiar son las siguientes:

- Asegurar la supervivencia de los hijos, su sano crecimiento y su socialización.
- Aportar un clima de afecto y apoyo, para establecer las relaciones de apego y de compromiso emocional con los hijos.
- Estimular a los hijos para que sean seres con capacidad para relacionarse competentemente con su entorno físico y social.
- Construir personas adultas
- Afrontar retos y asumir responsabilidades y compromisos. Incluyendo el tomar decisiones con respecto a otros contextos educativos.
- Proporcionar un contexto del encuentro intergeneracional donde los adultos amplían su horizonte formando un puente entre el pasado (abuelos) y el futuro (hijos).

- Dar apoyo social para las diversas transiciones vitales que ha de realizar el adulto (búsqueda de pareja, de trabajo, de vivienda, de nuevas relaciones sociales, jubilación, vejez, etc.).

Las anteriores funciones no son las únicas, pero quizá si son las más representativas de la familia, sin olvidar que el papel que desempeñan el padre y la madre es el poner en marcha un proyecto educativo en el que se implican tanto personal como emocionalmente.

El contexto familiar es el espacio en el que se dan patrones de comportamiento que unos muestran o enseñan y otros aprenden y reproducen. La educación no se inicia en las escuelas; empieza en el seno familiar, con la transmisión de valores, hábitos, rutinas, patrones de crianza, creencias falsas y verdaderas etc., que son generadas primeramente, por los padres de familia. Luego los hijos, son parte de la educación formal en centros escolares básicos, medios y profesionales.

Es decir, el ser humano está siempre en un continuo aprendizaje en donde influyen contextos como el familiar, escolar, comunitario, etc.; por tanto, lo importante de esta continua educación es la congruencia e integración que debe existir entre el entorno familiar y escolar, con el fin de formar seres humanos felices, estables y equilibrados.

1.2.3.4 La función del estudiante.

Con los avances tecnológicos y cambios que se dan en la sociedad globalizada en que vivimos, se han dado también cambios en la educación y en el modelo pedagógico. El estudiante es el protagonista principal del proceso educativo, y su rol también cambió, de ser únicamente receptor del conocimiento a un rol mucho más activo en la construcción de su propio proceso de aprendizaje.

En la actualidad, el rol del estudiante ya no se limita a asimilar información, sino que debe ser crítico, indagador, creativo, reflexivo (González Tirado Rosa y Gonzales Maura Viviana, 2007).

El estudiante actual genera su propio conocimiento, con la guía y facilitación del profesor, acoplando y relacionando productivamente la información que posee, encauzando ésta en pro de su beneficio personal, es decir, creando un aprendizaje significativo para su vida y para su entorno social; en otras palabras, es el propio educando la parte activa y protagónica del proceso de enseñanza - aprendizaje.

El rol del estudiante representa también un compromiso consigo mismo en un ejercicio de responsabilidad en el proceso de construcción del propio aprendizaje. Aumenta, por tanto, su capacidad de decisión e intervención con el objetivo de poder convertirse en persona flexible que pueda adaptarse a las situaciones de cambio continuo que presenta la vida.

Sumado a su rol, el estudiante como tal tiene derechos y obligaciones, al igual que el docente y la familia, los mismos que están estipulados en la LOEI capítulo III artículos 7 y 8.

1.2.3.5 *Cómo enseñar y cómo aprender.*

La concepción de la enseñanza y del aprendizaje han sufrido transformaciones significativas, con importantes consecuencias sobre la forma de entender qué y cómo los estudiantes aprenden, y por consiguiente, qué y cómo se debe enseñar (Mazarío Israel y Mazarío Ana, 2006).

La capacidad del ser humano de transmitir sus conocimientos y experiencias le ha dado una gran ventaja, la de enseñar y aprender. Sin embargo, la dualidad que se forma entre enseñar y aprender no es nada simple, y en torno a esto se han dado lugar importantes discusiones, como la que sostiene que la enseñanza y el aprendizaje se constituyen en una unidad didáctica y dialéctica, enfocándolos como dos procesos no antagónicos, sino complementarios.

Ahora bien, enseñar y aprender aunque no son sinónimos, se trata de dos facetas complementarias del desarrollo de los seres humanos, en donde se comparten saberes de quien los imparte y de quien los recibe. Las formas de enseñar y aprender son distintas, dependiendo del contexto en el que se llevan a cabo. Así, el profesor debe enseñar a los estudiantes a aprender. Y los estudiantes deben enseñar al profesor a enseñar mejor.

A continuación se presenta las relaciones didácticas y nexos entre la enseñanza y el aprendizaje:

- La enseñanza y el aprendizaje son procesos didácticos fundamentales para la consecución de los objetivos en la educación contemporánea.
- Enseñar se refiere a la actividad del docente no sólo como fuente de información, sino también como guía, orientador y director que facilita y promueve el aprendizaje de los estudiantes.
- Aprender es la parte que se refiere a la actividad del alumno para apropiarse del conocimiento. El aprendizaje implica la construcción y reconstrucción de un conjunto

de herramientas intelectuales para dar sentido a diversas situaciones de la vida cotidiana, las ciencias y la tecnología.

- En el acto de enseñar a aprender, tanto el maestro como el alumno, se involucran activamente en el proceso, el uno como su agente orientador y el otro a través de su propia actividad.
- Enseñar y aprender se condicionan respectivamente, la enseñanza promueve y produce el aprendizaje, y a su vez, el aprendizaje se desarrolla bajo las condiciones específicas que se organizan a través de la enseñanza, es decir, ésta influye decisivamente sobre el aprendizaje de los estudiantes.

La complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje se articulan en torno a la actividad intelectual implicada en la construcción de los conocimientos.

En la actualidad la educación se basa en la no dependencia directa del alumno, sino más bien en su propia autonomía para llevar adelante su proceso de aprendizaje, lo cual no significa prescindir de la figura del docente, ya que, éste debe tornarse en un guía, en un facilitador. En este contexto, el educador debe capacitarse, aprendiendo a enseñar para que su alumno sea capaz de desenvolverse con independencia de criterio en este sentido, el docente debe enseñar a pensar para que ese desempeño autónomo del educando sea un hecho tangible.

1.3 Cursos de formación.

Los procesos de formación y capacitación docente contribuyen sin lugar a dudas en la formación de recursos humanos que favorecen una mayor autoestima docente y, que garantizan una educación pertinente y con calidad.

En nuestro sistema educativo, la oferta de cursos de formación continua está estipulada por parte del ente rector que es el Ministerio de Educación a través de programas específicos creados con este fin como SIPROFE.

1.3.1 Definición e importancia de la capacitación docente.

La capacitación consiste en un proceso a través del cual se adquieren, estructuran y aplican conocimientos, habilidades y valores, considerados imprescindibles para el desempeño de una función. Este proceso requiere de fases o etapas, una primera inicial de base y otra continuada de actualización.

Así, la capacitación docente supone el aprendizaje de un adulto, que necesariamente debe transcurrir en el tiempo y requiere de esfuerzo y deseos de cambio.

Es imperioso capacitar y dotar al docente de herramientas metodológico- didácticas para que hagan posible garantizar que los alumnos aprendan más y mejor.

La importancia de una buena formación docente cualquiera sea la disciplina o el campo en que se actúe, radica en poder contar con una serie de conocimientos, técnicas, instrumentos y metodologías que permitan que el camino recorrido por el profesor y el estudiante sea más sencillo y fructífero.

En resumen se puede decir que la capacitación docente es una estrategia que promueve la apropiación de conocimientos y destrezas que habilitan al docente a ejercer su práctica profesional con eficiencia en busca de lograr el objetivo mayor de la educación, que es formar con calidad y calidez seres humanos felices.

1.3.2 Ventajas e inconvenientes.

La formación docente tiene un sinnúmero de ventajas, pero se mencionan las más relevantes:

- La capacitación fomenta la reflexión de modo recurrente o periódico para conducir a una meditación crítica sobre la propia práctica y permite desarrollar habilidades específicas de dominio docente. Reflexionar es, esencialmente, hacer visible lo invisible, tomar conciencia de la acción, saber por qué y para qué se actúa de un modo determinado, saber explicitar los criterios de una acción.
- La capacitación propicia la necesaria implicación o superposición entre proceso y producto de aprendizaje. Las mejores capacitaciones son las que incluyen no sólo la documentación de la enseñanza, sino también la documentación del aprendizaje.
- La capacitación mejora la gestión del docente, institucionaliza normas de colaboración, reflexión y análisis.
- Promueve la preparación para la comprensión y orienta a la formación de ciudadanos y ciudadanas con un sistema de valores que les permiten interactuar con la sociedad con respeto, responsabilidad, honestidad y solidaridad, dentro de los principios del buen vivir contemplados en la constitución.

En los procesos de formación y capacitación al igual que en todo proceso se presentan inconvenientes tales como la disponibilidad en cuanto a tiempo y recursos económicos para implementar el proceso; falta de compromiso por parte de las autoridades para prestar las

facilidades necesarias que permitan desarrollar el proceso de capacitación; resistencia al cambio y falta de colaboración e interés por parte de algunos docentes, falta de acuerdo en la malla curricular del curso de formación, que desmotiva al docente al no cubrir sus necesidades formativas.

1.3.3 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.

La capacitación es un proceso de aprendizaje. Para llevarlo a la práctica se diseña y planifica el proceso, se define su orientación, se seleccionan contenidos y procedimientos y todos los elementos necesarios para su ejecución.

El diseño es el momento conceptual en el que se trabaja los objetivos, contenidos y metodología. Aquí se hace una revisión de conjunto a todo el proceso, es el paso en el que se define lo que se va a realizar.

La planificación es el momento en el que se trabaja a mayor detalle objetivos, contenidos y los pasos a seguir en la capacitación; destacando horarios, métodos, técnicas y actividades, materiales, responsabilidades y recursos necesarios; es decir, el cómo se lo va a ejecutar.

Es importante saber que independiente de las particularidades de cada proceso formativo, un programa de capacitación incluye los siguientes componentes:

❖ Diagnóstico:

El diagnóstico de necesidades de capacitación o formación, es el primer paso para el diseño del programa de capacitación.

❖ Definición y formulación de objetivos

Para formular los objetivos de capacitación es indispensable conocer las competencias de las y los docentes que se capacitan. Sólo así se puede formular objetivos adecuados a sus capacidades, condiciones, necesidades y expectativas.

❖ Diseño de actividades y contenidos

El diseño de contenidos y actividades depende de su definición, del diagnóstico, de la problemática y de los objetivos que se pretenden alcanzar.

❖ Definición de la modalidad de la estructura curricular

La estructura curricular tiene dos modalidades. Una que prioriza la estructura de los conocimientos, como criterio para definir las secuencias y períodos de aprendizaje. Otra que prioriza los requerimientos y posibilidades de los participantes.

❖ *Definición de la estrategia*

La estrategia de un programa de capacitación es el camino más ventajoso entre el punto de partida y el punto de llegada escogido en determinadas condiciones que permite el logro del objetivo propuesto.

❖ *Metodología*

Los lineamientos metodológicos son orientaciones que permiten pasar de la propuesta a la práctica, de una manera coherente. Por tanto se sustentan en las características de los participantes, los principios pedagógicos y los objetivos a conseguir.

❖ *Evaluación*

Las evaluaciones son comparaciones entre lo hecho y lo conseguido frente a los objetivos y estrategias propuestas. La evaluación permite mejorar el proceso a través de identificar los nudos críticos o dificultades de lo evaluado, de ahí su importancia.

1.3.4 Importancia en la formación del profesional de la docencia.

La importancia de la formación docente se refleja de manera inmediata en la práctica ante la formación de los alumnos, dentro de su área de desempeño y de la relación de los estudiantes con los docentes. Se trabaja formando personas productivas de manera inmediata; lo destacable de esto, es que el docente, al formar se forma y aprende cuando ejerce la tarea de enseñar, por lo que la satisfacción a nivel profesional y laboral, fomenta el deseo de actualizarse pedagógicamente de modo permanente.

El tema de la formación docente es el resultado de un proceso de formación continua que exige no solo una elevada preparación teórica en las disciplinas y asignaturas que imparte, sino también en las cuestiones de la didáctica de la educación, que le permitan actualizar su práctica docente y tomar decisiones acertadas sobre los cambios que debe introducir en su actuación como dirigente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente juega un papel fundamental en la educación, trasmite habilidades, genera conocimientos y desarrolla actitudes para un cambio personal y social. Por lo antes dicho el docente deberá tener un carácter reflexivo y crítico de su saber, de cómo aprende, de qué aprende y para qué aprende, lo que le permitirá establecer una relación entre teoría y práctica, favoreciendo la socialización y profesionalización de su labor docente.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

2.1 Contexto.

El Instituto Superior Tecnológico "Daniel Álvarez Burneo", nace como institución educativa el 16 de junio de 1962, por resolución del Ministerio de Educación Pública como Instituto Técnico Industrial y Agrícola Daniel Álvarez Burneo. Se localiza en la ciudad de Loja, junto a la avenida Emiliano Ortega, entre Juan de Alderete y Daniel Álvarez.

Con más de 50 años de labor educativa, ha colaborado con el desarrollo de la sociedad lojana, impulsando la educación de calidad y la práctica de valores, lo que le ha permitido convertirse en un referente educativo de la región sur del Ecuador. Su modelo pedagógico, humanista social cognitivo, basado en el humanismo cristiano, persigue el desarrollo integral del ser humano, respetando su vocación y potenciando su perfeccionamiento permanente.

El Instituto ofrece dos tipos de bachillerato, el bachillerato en ciencias y el bachillerato técnico. Actualmente el Instituto en el bachillerato oferta las especialidades de Agropecuaria, Mecánica, Ciencias, Contabilidad y tecnologías en análisis de sistemas, contabilidad computarizada, diseño gráfico, industria de alimentos y mecánica industrial. En proyecto para el año 2014 se encuentra el bachillerato internacional. En el Instituto Daniel Álvarez B. se educan actualmente 3050 estudiantes. Cuenta con una amplia infraestructura física que incluyen aulas, laboratorios, talleres, salas de audiovisuales, sala de profesores, canchas, huertas, capilla y coliseo, que le permiten desarrollar la labor educativa de una manera eficiente.

Para realizar su tarea administrativa, el colegio dispone de Rectorado, Consejo Ejecutivo y Direcciones de Sección, Secretaría, Colecturía, Unidad Educativa de Producción, Guarda almacén, Auxiliares de Servicios, servicios técnicos y varios Departamentos. Su planta docente consta de 152 profesores. En el cuadro siguiente se resumen los datos institucionales.

CUADRO 2. Datos institucionales

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Instituto Superior Tecnológico "Daniel Álvarez Burneo"			
Año lectivo 2012 – 2013			
ESPECIALIDADES DEL BACHILLERATO	TECNOLOGÍAS	No. ESTUDIANTES (TOTAL INSTITUTO)	No. DOCENTES (TOTAL INSTITUTO)
Agropecuaria	Análisis de Sistemas	3050	152
Mecánica	Contabilidad Computarizada		
Ciencias	Diseño Gráfico		
Contabilidad	Industria de alimentos		
	Mecánica industrial		

FUENTE: Secretaría del Instituto Superior Tecnológico "Daniel Álvarez Burneo"
ELABORADO POR: Zurita Álvarez F. (2014)

2.2 Participantes.

Para la presente investigación se pidió la colaboración y participación de directivos y docentes del bachillerato técnico del Instituto Superior Tecnológico Daniel Álvarez Burneo. Se consideró de manera exclusiva a los docentes del bachillerato técnico para la aplicación de la encuesta, ya que el tamaño del total de la población de docentes del plantel es grande, y sobre todo, porque la investigación se enfocó concretamente al bachillerato técnico.

El tamaño de la muestra fue calculado con el total de docentes de bachillerato técnico que corresponde a 60 profesores. El tamaño de la muestra quedó establecido en 52 profesores, y su determinación se realizó con el empleo de la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 pqN}{Ne^2 + Z^2 pq}$$

En donde:

Z = nivel de confianza = 1.96

N = Población = 60 profesores de bachillerato técnico

n = tamaño de la muestra

p = probabilidades a favor = 0.50

q = Probabilidades en contra = 0.50

e = error de estimación = 0.05

En el siguiente cuadro se muestra información general del grupo participante en el estudio:

CUADRO 3. Información general del grupo investigado

GÉNERO		ESTADO CIVIL				EDAD AÑOS /RANGOS		
M	F	S	C	V	D	20-30	31-60	61-70
30	21	7	40	2	2	1	27	11
TOTAL		TOTAL				TOTAL		
51		51* ¹				39* ²		

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB" periodo lectivo 2012-2013

Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Dentro de las características relevantes de los docentes participantes en la presente investigación se tiene que en su mayoría son del sexo masculino, con edades que oscilan entre los 30 a 70 años, más del 75% son casados.

¹ *Existe diferencia con el total de encuestados, ya que una persona no contestó la encuesta referente a género y estado civil.

² *Existe diferencia con el total de encuestados, ya que 13 personas no quisieron indicar su edad, por razones que se desconoce, por lo que se respeta su criterio.

El 92% de ellos trabajan con nombramiento (48), 4% con contrato indefinido, que corresponde a 2 docentes y 4% contrato ocasional 2 docentes, dando un total de 52 docentes que corresponde al 100% de la muestra.

Es importante señalar además que la muestra o grupo para esta investigación está conformado exclusivamente por docentes del bachillerato técnico, a los que se les aplicó la encuesta.

2.3 Recursos.

2.3.1 Talento humano.

El talento humano que intervino en la presente investigación, es el siguiente:

- Docentes del bachillerato técnico (52 docentes a los que se les aplicó la encuesta)
- Autoridades del Instituto Técnico Daniel Álvarez B. (Rector, Vicerrector, Directores de área del bachillerato técnico).
- Directora de tesis
- Maestrante investigador

2.3.2 Materiales.

Los recursos materiales que se utilizaron en esta investigación son:

EQUIPOS Y HERRAMIENTAS:

Computador, impresora, escáner, cámara digital, servicio de internet.

SUMINISTROS Y MATERIALES DE OFICINA:

Carpetas, hojas de apuntes, lápices, esferográficos, papel, cuaderno, etc.; y recursos bibliográficos varios como: revistas, libros, webgrafía, etc.

2.3.3 Económicos.

En el cuadro siguiente se describe y costea los recursos económicos empleados para el desarrollo del presente trabajo investigativo:

CUADRO 4. Recursos económicos

DESCRIPCIÓN / RUBRO	CANTIDAD	COSTO UNITARIO	COSTO TOTAL
Suministros y materiales de oficina			
Papel de impresión (resmas)	3	\$4,00	\$12,00
Esferográficos y lápices (caja)	1	\$10,00	\$10,00
Carpetas folder	2	\$1,50	\$3,00
Tabla plástica para encuestas	1	\$5,00	\$5,00
Subtotal			\$30,00
Equipos y herramientas			
Computador	1	\$800,00	\$800,00
Impresora, escáner	1	\$270,00	\$270,00
Servicio de internet (mes)	3	\$24,00	\$72,00
Subtotal			\$1 142,00
TOTAL			\$1 172,00

Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

2.4 Diseño y métodos de investigación.

2.4.1 Diseño de la investigación.

El diseño de la investigación supone la elaboración de planes para seleccionar los sujetos, los escenarios y los procedimientos para la recolección de la información que nos permitirá dar respuesta a las preguntas de la investigación.

De acuerdo a Jaramillo, F. (2012) “La presente investigación es de tipo investigación-acción, sus características generan conocimiento y producen cambios, en ella coexisten en estrecho vínculo el afán cognoscitivo y el propósito de conseguir efectos objetivos y medibles” (p.34)

La investigación es realizada en la realidad que se desenvuelve el Instituto Técnico DAB, se caracteriza por ser participativa por parte de quienes son actores y objeto de estudio.

Esta investigación tiene como características las siguientes:

Es un estudio **transeccional / transversal**, puesto que los datos recogidos son en un solo momento, en un tiempo único y tienen como fin analizar su incidencia en un momento dado.

Es un estudio de tipo **exploratorio**, debido a que en un momento específico, realiza una exploración inicial, que luego a través del cuestionario aplicado a los docentes investigados se obtienen datos relevantes para el estudio.

Finalmente es un estudio **descriptivo** puesto que se realiza una descripción de los datos recolectados, producto de la aplicación del cuestionario o encuesta a los docentes investigados.

El proceso desarrollado en la presente investigación, como parte del diseño metodológico, está basado en un enfoque **cuantitativo** (datos numéricos), que luego de tabulado y presentado en tablas estadísticas, ameritó la utilización de métodos de orden cualitativo, ya que el objeto de esta investigación es establecer puntos de reflexión positivos o negativos a través de determinar, conocer, interpretar y explicar criterios de los docentes del bachillerato técnico del ISTDAB, y en base a su experiencia y vivencias, permitan puntualizar sus necesidades reales de formación.

2.4.2 Métodos de investigación.

Los principales métodos aplicados en esta investigación fueron: el método analítico, sintético, inductivo y deductivo.

El *método analítico*, facilitó estudiar el todo analizando sus partes por separado, es decir, toda la información obtenida al respecto, se la analizó disgregándola de tal manera que se pudo hacer un análisis más crítico de cada tema aprovechando la riqueza bibliográfica, para luego poder aportar o agregar en cada uno de los apartados de este estudio aplicándolo a la realidad y particularidad del Instituto Técnico Superior Daniel Álvarez Burneo – ISTDAB. Pero sobre todo este método permitió conocer por separado a los docentes del bachillerato técnico identificando sus requerimientos y necesidades de formación, con la aplicación de la encuesta.

El *método sintético* se lo utilizó para formular síntesis conceptuales de las principales fuentes bibliográficas consultadas, y estructurar la base teórica de la investigación, así como para analizar los resultados de las encuestas aplicadas a los docentes del bachillerato técnico del ISTDAB.

El *método deductivo* permitió formular conclusiones, a partir del amplio conocimiento teórico y de campo, llevándonos de lo general como la realidad educativa de nuestro país a lo particular, en este caso concreto expresar hechos propios de la realidad del bachillerato técnico del ISTDAB.

El *método inductivo*, en cambio, nos permitió generalizar conclusiones a partir del conocimiento específico institucional, enmarcándolo en hechos generales que tienen que ver

con el tema de estudio como por ejemplo el marco legal del sistema educativo en lo referente a la LOEI, Reglamento de la LOEI, Constitución, Plan Decenal de Educación.

2.5 Técnicas e instrumentos de investigación.

2.5.1 Técnicas de investigación.

En el presente trabajo, se utilizaron algunas técnicas de investigación. La primera de índole documental o de **lectura**, fue la base para el marco teórico, con esta técnica se revisó, recolectó, seleccionó y documentó cada uno de los temas y apartados del marco teórico, permitió además contar con más elementos y criterios para analizar y mejorar la sustentación de esta investigación.

La técnica de la **encuesta**, fue primordial para recoger la información de campo, se aplicó a los docentes de bachillerato técnico, y permitió conocer su nivel de formación profesional y sobre todo sus necesidades de formación, objeto principal de este estudio.

Observación directa, esta técnica se la utilizó en las visitas al ISTDAB, concretamente al bachillerato técnico de tal manera que se pudo observar el quehacer diario de los docentes y su desenvolvimiento en las aulas, se la realizó de una manera muy discreta de tal forma que los y las docentes no se sientan incomodados por la presencia del investigador. Lo observado ha servido para contar con más elementos para el análisis de la investigación.

Con la utilización de estas técnicas, se obtuvo la información requerida para la elaboración de este trabajo investigativo.

2.5.2 Instrumentos de investigación.

El instrumento de investigación utilizado en el presente estudio, fue el **cuestionario sobre necesidades de formación**, trabajado por la Universidad Técnica Particular de Loja, orientado o dirigido a docentes de bachillerato con el fin de determinar las necesidades de formación de docentes de bachillerato de instituciones educativas del Ecuador. Este cuestionario se lo aplicó a 52 docentes del bachillerato técnico del ISTDAB de la ciudad de Loja.

EL cuestionario que se encuentra dividido en seis apartados busca conocer: 1. datos generales de la institución educativa, 2. datos generales del investigado, 3. formación docente, 4. cursos y capacitaciones recibidas, 5. conocimiento respecto de su institución educativa y, 6. aspectos relacionados a su práctica pedagógica; todo esto, mediante la formulación de una serie de preguntas claras, de carácter objetivo en su gran mayoría, que

nos permitieron recolectar la información pertinente y necesaria para desarrollar este trabajo investigativo.

2.6 Procedimiento.

Para llevar a cabo la presente investigación, se procedió a:

- Leer detenidamente y revisar la guía de elaboración del proyecto de tesis I, para conocer el ámbito de la investigación, y las directrices principales dadas para la investigación.
- Buscar una institución educativa y solicitar la autorización correspondiente del rector para proceder a realizar la investigación. En este caso, la solicitud se la presentó al Hno. Mariano Morante Montes, Rector del Instituto Superior Tecnológico Daniel Álvarez Burneo.
- Una vez obtenida la autorización, se procedió a obtener los datos de campo, mediante la aplicación del instrumento respectivo.
- Se tabularon las encuestas y se analizaron los resultados, siguiendo las recomendaciones dadas por el tutor.
- Conociendo la realidad de la institución, se diseñó el curso de capacitación docente en la temática respectiva.
- Se redactó y presentó el informe, como último paso para terminar la investigación, logrando así los objetivos propuestos al iniciar el trabajo.

CAPÍTULO III. DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1 Necesidades formativas.

Como se lo menciona en el marco teórico la formación docente está considerada en el país como un pilar y estrategia fundamental para cumplir con el objetivo de llevar a cabo una educación de calidad; de ahí, la importancia de conocer las necesidades formativas de los docentes, para poder desarrollar un proceso de formación que se ajuste a necesidades reales, provocando y despertando un verdadero interés en los docentes.

Con este antecedente y con el entendido de la importancia de conocer las necesidades formativas de los docentes para formular una propuesta consensuada y apropiada a la realidad local, se presentan los resultados del cuestionario aplicado a 52 docentes del bachillerato técnico del ISTDAB de la ciudad de Loja.

DATOS INSTITUCIONALES

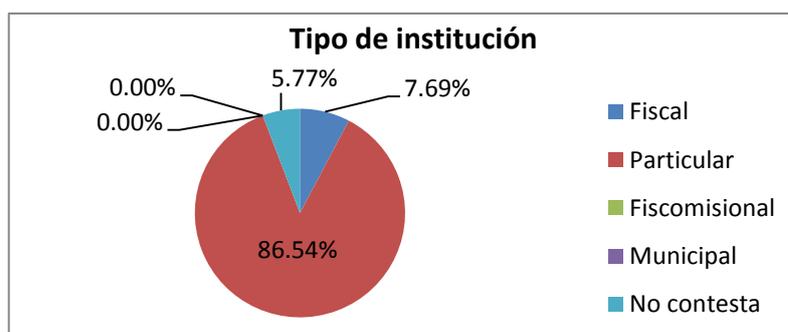
Conocer los datos de la institución objeto de estudio es interesante porque permite familiarizarse con el entorno y el contexto institucional en el que se desarrollará el proceso de capacitación.

Tabla N°1 Tipo de institución

	Frecuencia (f)	Porcentaje
Fiscal	4	7.69%
Particular	45	86.54%
Fisco misional	0	0.00%
Municipal	0	0.00%
No contesta	3	5.77%
Total	52	100.00%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB", periodo lectivo 2012-2013
Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Gráfico No. 1



A pesar de que esta pregunta pareciera irrelevante sin embargo aquí resulta interesante por los resultados obtenidos; el 86,54% de los docentes de bachillerato técnico considera la institución educativa como un centro particular, mientras el 7,69% la considera fisco misional y el 5,77% de los encuestados no responde a la pregunta, sea por desconocimiento o desinterés. Lo curioso de esto resulta por la no coincidencia en una pregunta cuya respuesta parecería tan obvia. Esto nos da pautas para conocer el grado de apropiación y el nivel de conocimiento que tienen los y las docentes respecto a la institución en que laboran y, algo que pareciera tan simple puede convertirse en un tema de capacitación, como por ejemplo algo básico como una charla de inducción y motivación.

Antes de continuar con el análisis de la información es importante recordar que el trabajo ha sido enfocado únicamente al bachillerato técnico del ISTDAB y por tanto el total del grupo objeto de estudio oferta su trabajo en este bachillerato.

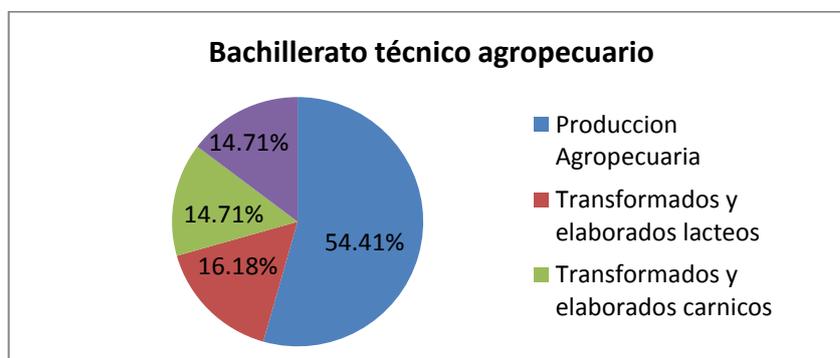
Figura profesional a la que atiende la institución educativa con el bachillerato técnico

Tabla No. 2 Bachillerato técnico agropecuario

	f	Porcentaje
Producción Agropecuaria	37	54.41%
Transformados y elaborados lácteos	11	16.18%
Transformados y elaborados cárnicos	10	14.71%
Conservería	10	14.71%
Total	68	100.00%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB", periodo lectivo 2012-2013
Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Gráfico No. 2



Las necesidades formativas deben articularse y estar en sintonía con el perfil de los profesionales docentes y el área a la que se dedican, es decir el contexto en el que se desenvuelve el docente. En el caso del bachillerato técnico agropecuario, el 54,41% indica que el perfil profesional que atiende está orientado hacia la producción agropecuaria, en

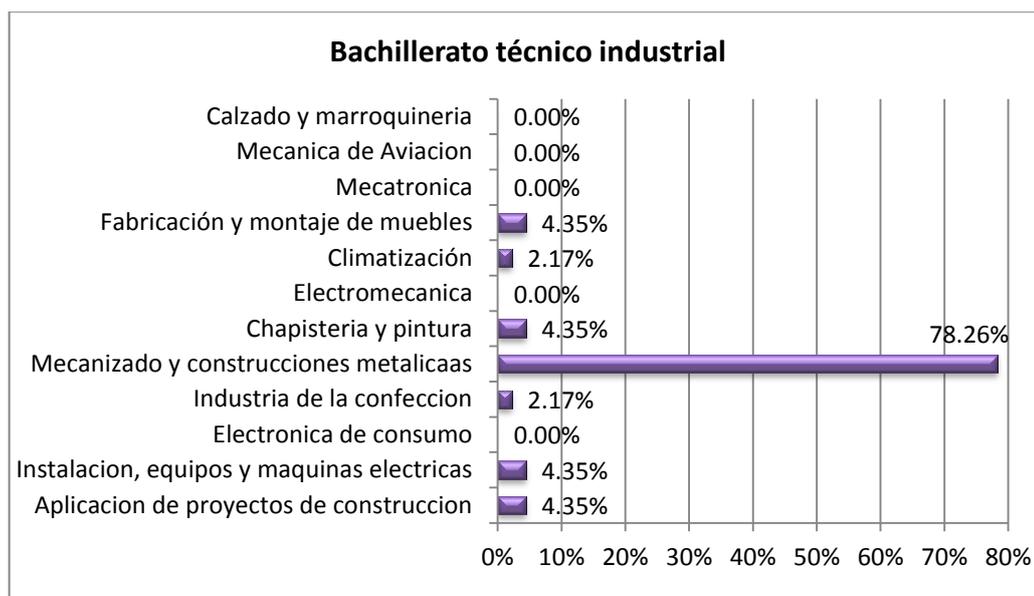
tanto que el 16,18% a los transformados y elaborados de lácteos y un 29,42% se divide en transformados y elaborados cárnicos, y conservería. Estos datos deberían ser coincidentes, sin embargo esto no es así, por lo que, de los resultados de esta información se puede deducir dos cosas, una que los docentes no entendieron la pregunta y otra que existe desconocimiento o confusión, respecto a lo que se oferta en el bachillerato técnico.

Tabla No. 3 Bachillerato técnico industrial

	Frecuencia	Porcentaje
Aplicación de proyectos de construcción	2	4.35%
Instalación, equipos y maquinas eléctricas	2	4.35%
Electrónica de consumo	0	0.00%
Industria de la confección	1	2.17%
Mecanizado y construcciones metálicas	36	78.26%
Chapistería y pintura	2	4.35%
Electromecánica	0	0.00%
Climatización	1	2.17%
Fabricación y montaje de muebles	2	4.35%
Meca trónica	0	0.00%
Mecánica de Aviación	0	0.00%
Calzado y marroquinería	0	0.00%
TOTAL	46	100.00%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB", periodo lectivo 2012-2013
Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Gráfico No. 3



En el caso del bachillerato técnico industrial, la mayor parte de los docentes (78.26%) indica el perfil profesional que atiende es al mecanizado y las construcciones metálicas. Como se

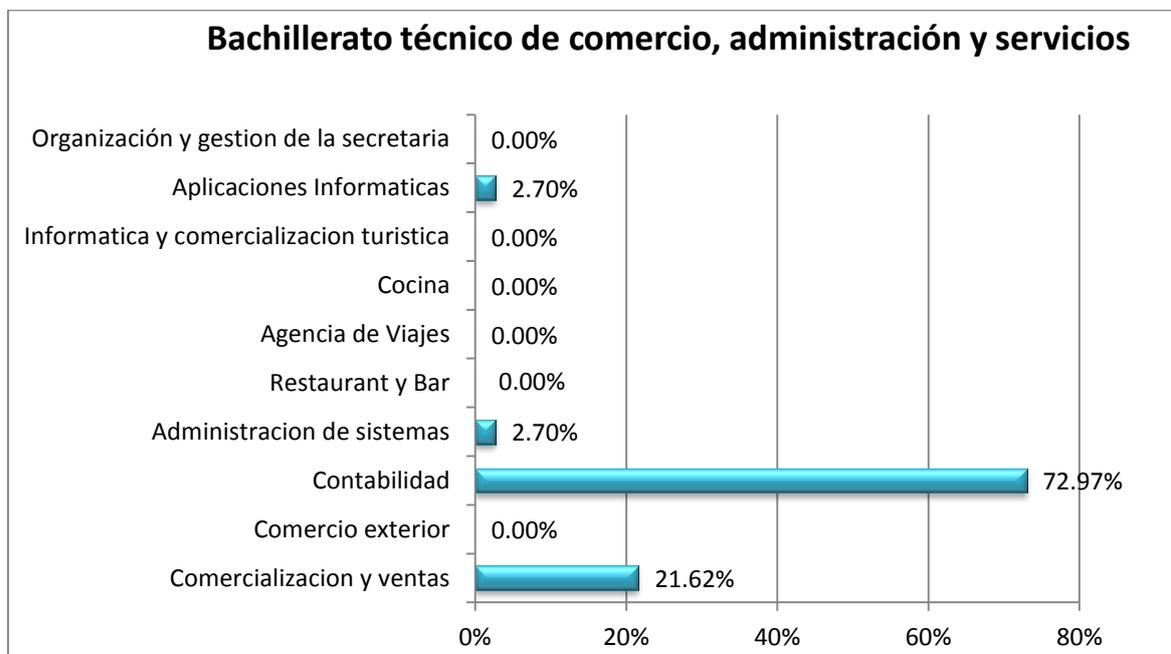
lo mencionó en el párrafo anterior esos resultados corroboran que existe o confusión o desconocimiento.

Tabla No. 4 Bachillerato técnico de comercio, administración y servicios

	Frecuencia	Porcentaje
Comercialización y ventas	8	21.62%
Comercio exterior	0	0.00%
Contabilidad	27	72.97%
Administración de sistemas	1	2.70%
Restaurant y Bar	0	0.00%
Agencia de Viajes	0	0.00%
Cocina	0	0.00%
Informática y comercialización turística	0	0.00%
Aplicaciones Informáticas	1	2.70%
Organización y gestión de la secretaria	0	0.00%
TOTAL	37	100.00%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB", periodo lectivo 2012-2013
Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Gráfico No. 4



En el caso del bachillerato técnico de comercio, administración y servicios, la mayor parte de los docentes (72,97%) indica que el perfil profesional que este atiende es contabilidad.

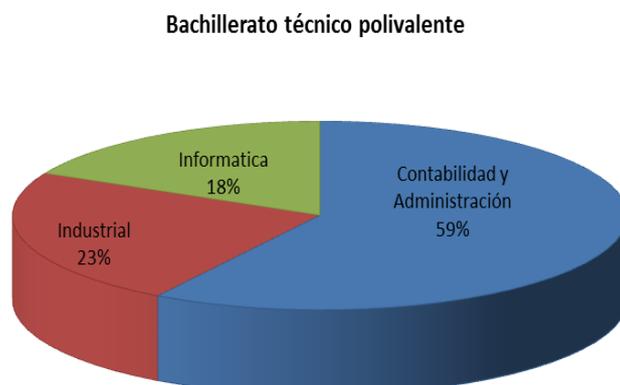
Tabla No. 5
Bachillerato técnico polivalente

	Frecuencia	Porcentaje
Contabilidad y Administración	10	58.82%
Industrial	4	23.53%
Informática	3	17.65%
TOTAL	17	100.00%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB", periodo lectivo 2012-2013

Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Gráfico No. 5



Para el caso del bachillerato polivalente, es importante que primero tengamos claridad en lo que significa polivalente (desempeño de varias funciones). Aquí la mayoría de los encuestados opina que el perfil profesional apunta hacia a la contabilidad y administración (58,82%) en tanto que el 23% opina que el perfil es industrial y el 18% informática.

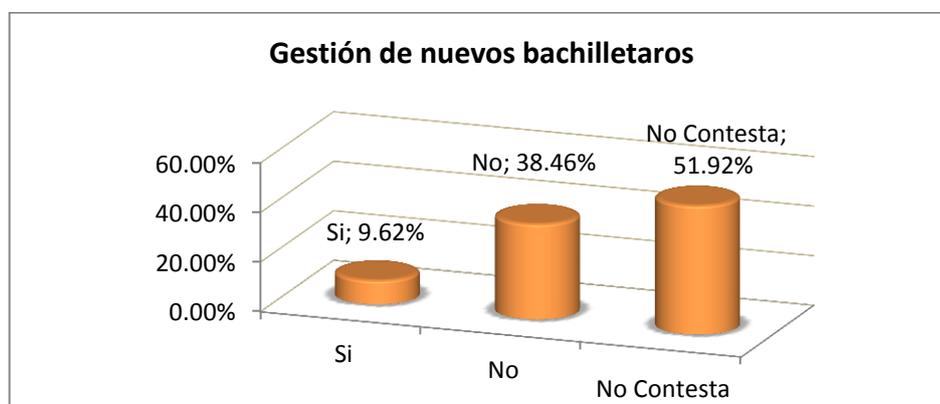
Tabla No. 6 Gestión de nuevos bachilleratos

	Frecuencia	Porcentaje
Si	5	9.62%
No	20	38.46%
No Contesta	27	51.92%
TOTAL	52	100.00%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB", periodo lectivo 2012-2013

Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Gráfico No. 6



Finalmente cuando se les consulta si conoce sobre nuevos bachilleratos que los dirigentes de su institución educativa se encuentren gestionando, únicamente el 9,62% de los

encuestados respondió de manera afirmativa, en tanto que, el 38,46% dijo no saberlo. La mayor parte de los encuestados (51,92%) no respondió la pregunta.

En concordancia con el marco teórico sobre las necesidades formativas es importante volver recordar lo que en este apartado se habló respecto al concepto de *necesidad formativa* que conlleva rasgos definitorios de los dos términos determinados por la partición de los involucrados y el contexto socio cultural en el que se emplee. Este concepto es muy útil para poder concluir el análisis de los resultados en esta primera parte.

A pesar de que nos desenvolvemos dentro de un marco constitucional y legal que nos ampara a todos y todas, en lo referente a educación; cada institución educativa tiene su propia realidad y características particulares, en este caso los datos del cuestionario aplicado en esta primera parte nos dan como resultado una carencia de participación activa y reflexiva por parte de los docentes a los que se les aplicó el cuestionario y un desconocimiento general respecto a su institución, esto puede darse por desinterés y/o falta de motivación. Lo importante aquí es saber o buscar las posibles causas de estas actitudes, las cuales serán clarificadas en lo posterior cuando se concluya el análisis de la investigación.

3.2 Análisis de las necesidades de formación.

El análisis de las necesidades de formación, invita a reflexionar sobre el porqué y para qué de la capacitación, es decir, los objetivos y el contexto de esta capacitación y para quienes. De ahí que se consideran tres aspectos importantes en este análisis: la persona, la organización y la tarea educativa

3.2.1 La persona en el contexto formativo.

El rol del docente como parte fundamental del proceso pedagógico requiere un análisis a la luz de nuevas exigencias y en aras de un proceso de calidad. Para que el estudiante aprenda y desarrolle habilidades y destrezas, necesita de un educador con esas competencias, ya que se convierte en su referente más importante en cuanto a actitudes, comportamientos, emociones y conocimientos. El aula es uno de los espacios en el que el docente se desempeña y en la misma se dan diversidad de situaciones a las que debe dar respuesta y enfrentar en su cotidianidad. El impacto de su accionar desde lo práctico y además la importancia de su continua superación son elementos fundamentales en el análisis del rol del docente en el contexto formativo.

La tabla siguiente recoge información general del docente, válida para este análisis.

Tabla No. 7 Información general del investigado

DATOS	Frecuencia		Porcentaje		
GÉNERO					
Masculino	30		57.69%		
Femenino	21		40.38%		
No contesta	1		1.92%		
Total	52		100.00%		
ESTADO CIVIL					
Soltero	7		13,46%		
Casado	40		76,92%		
Viudo	2		3,85%		
Divorciado	2		3,85%		
No contesta	1		1,92%		
Total	52		100,00%		
EDAD					
De 20 -30 años	1		1,92%		
De 31 – 40 años	9		17,31%		
De 41 – 50 años	9		17,31%		
De 51 – 60 años	9		17,31%		
De 61 – 70 años	11		21,15%		
Más de 71 años	0		0,00%		
No contesta	13		25,00%		
Total	52		100,00%		
TIPO DE RELACIÓN LABORAL					
Contratación indefinida	2		3,85%		
Nombramiento	48		92,31%		
Contratación ocasional	2		3,85%		
Reemplazo	0		0,00%		
No contesta	0		0,00%		
Total	52		100,00%		
NIVEL DE FORMACIÓN ACADÉMICA	MUJERES		HOMBRES		TOTAL %
	f	%	f	%	
Bachillerato	1	4,55%	1	3,33%	3,85%
Nivel técnico o tecnológico superior	4	18,18%	5	16,67%	17,31%
Tercer nivel (Lic., Ing., Arq., Eco.,etc.)	9	40,91%	15	50,00%	46,15%
Cuarto nivel (especialista, maestría, Phd)	7	31,82	6	19,99%	25,00%
Otros	0	0,00%	2	6,67%	3,85%
No contesta	1	4,55%	1	3,33%	3,85%
Total	22	100,00%	30	100%	100%
TIEMPO DE SERVICIO DOCENTE					
0 – 5 años	2		3,85%		
6 – 10 años	2		3,85%		
11 – 15 años	10		19,23%		
16 – 20 años	4		7,69%		
21 – 25 años	4		7,69%		
26 – 30 años	6		11,54%		
30 años y más	21		40,39%		
No contesta	3		5,77%		
Total	52		100,00%		

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB", periodo lectivo 2012-2013

Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Conocer aspectos generales de las personas objeto de este estudio, permite percibir las particularidades del grupo y deducir sus necesidades de formación, las mismas que van de la mano con su compromiso de actuar y aplicar lo aprendido, de tal manera que se logre un desempeño efectivo en el aula a favor de los estudiantes.

Considerar aspectos como sexo, edad, estado civil en el diagnóstico de necesidades de formación es relevante, ya que estos aspectos influyen para establecer el cuándo, el cómo, el dónde de un proceso de capacitación.

En el bachillerato técnico ofertan sus servicios profesionales, personal de ambos sexos, siendo la brecha entre hombres y mujeres no muy amplia; del total de encuestados el 58% son hombres y el 42% mujeres.

En cuanto a su estado civil el 77% son casados y el 13% solteros. Esto nos lleva a concluir que las personas que tienen una responsabilidad mayor como los y las casadas disponen de menos tiempo libre para participar en un proceso de capacitación.

Sumado a esto está la edad, que en el caso del bachillerato técnico la mayoría son personas que superan los 51 años (38%) y esto, está en relación con el tiempo de servicio, encontrándonos igualmente con una mayoría del 52% que tienen más de 26 años de servicio docente, estamos hablando entonces de una población adulta 40,39% tienen más de 30 años de servicio y cumplen con los requisitos para la jubilación de acuerdo a la normativa vigente.

En cuanto al tipo de relación laboral y su nivel de instrucción se tiene que: el 92% tienen nombramiento, el 4% contrato indefinido y el otro 4% contrato ocasional.

Menos de la mitad de los docentes 46%, posee un título de tercer nivel; mientras que tan sólo el 25% que representa 13 personas poseen un título de cuarto nivel, y, el 17% tienen un nivel técnico o tecnológico.

El docente en el contexto formativo se encuentra enmarcado en el estudiante, es decir en quien debe formar, en función de esto necesita estar preparado y saber el tipo de formación que requiere para que pueda desempeñarse de una forma profesional pero sobre todo efectiva.

La siguiente tabla ayuda en gran medida a conocer cómo están las competencias de los docentes del bachillerato técnico del ISTDAB.

Tabla No. 8 Aspectos de profesionalización

	1		2		3		4		5		TOTAL
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato	2	3,8%	5	9,6%	9	17,3%	13	25,0%	23	44,2%	52
Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes...)	3	5,8%	5	9,6%	12	23,1%	21	40,4%	11	21,2%	52
Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula	1	1,9%	6	11,5%	17	32,7%	14	26,9%	14	26,9%	52
Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)	12	23,1%	9	17,3%	13	25,0%	12	23,1%	6	11,5%	52
La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país	1	1,9%	6	11,5%	15	28,8%	16	30,8%	14	26,9%	52
Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlas/os y ayudarles en su solución	0	0,0%	2	3,8%	7	13,5%	21	40,4%	22	42,3%	52
La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes	0	0,0%	0	0,0%	10	19,2%	21	40,4%	21	40,4%	52
La planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva cuando tengo estudiantes con esas capacidades	6	11,5%	12	23,1%	12	23,1%	9	17,3%	13	25,0%	52
Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas	3	5,8%	2	3,8%	8	15,4%	9	17,3%	30	57,7%	52
Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario...)	4	7,7%	6	11,5%	14	26,9%	14	26,9%	14	26,9%	52
Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura	0	0,0%	2	3,8%	11	21,2%	19	36,5%	20	38,5%	52
Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje	0	0,0%	1	1,9%	7	13,5%	17	32,7%	27	51,9%	52
El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente	0	0,0%	2	3,8%	5	9,6%	18	34,6%	27	51,9%	52
TOTAL	32	4,7%	58	8,6%	140	20,7%	204	30,2%	242	35,8%	676

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB" periodo lectivo 2012-2013
Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

La mayoría de los docentes 57,7%, ubica con una calificación 5, es decir la más alta, el cumplimiento de aspectos como el diseño de programas de la asignatura y desarrollo de las unidades didácticas; así mismo el 51,9% utiliza en su práctica docente problemas reales para el razonamiento lógico y recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje. Para el 40,4% de los docentes su formación profesional les ayuda en la orientación del aprendizaje a sus estudiantes, analizan el currículo un 44,2%.

Estos datos coinciden y corroboran la experiencia en aspectos de pedagogía y didáctica que poseen los docentes, en función de los años de servicio y de práctica docente que tienen.

Sin embargo temas de actualidad que hacen referencia a las reformas y transformaciones del sistema educativo como el proceso de la carrera docente propuesto por la LOEI (21%), planteamiento, ejecución y seguimiento a proyectos educativos (11,5%), planificación de acuerdo a requerimientos de educación especial e inclusiva (25%), técnicas básicas para la investigación en el aula (26%), no tienen una calificación alta.

Esto nos da indicios de la atención que se debe dar a la actualización de la profesionalización docente, especialmente en temas que son de preocupación para el sistema educativo actual como, la ciencia (investigación), tecnología y pensamiento lógico, para lo cual se requiere que los docentes estén preparados y formados de tal manera que transmitan de forma práctica conocimientos y aprendizajes que permitan desarrollar en los estudiantes habilidades para el análisis y resolución de problemas.

Como parte de este análisis se puede concluir que el grupo humano que forma parte del bachillerato técnico posee un gran potencial de experiencia en función de la edad, años de servicio y nivel de instrucción; esto debería aprovecharse para rescatar aprendizajes y saberes de personas que han vivido o están viviendo este proceso de transformación y cambio en el sistema educativo y a la par de los avances tecnológicos.

La experiencia y la juventud son un complemento idóneo de saberes para la formación de las nuevas generaciones.

3.2.2 La organización y la formación.

La organización en el campo educativo hace referencia a la institución educativa como parte de una estructura organizativa enmarcada en el ente rector del sistema educativo que es el Ministerio de Educación.

Por tanto el análisis en esta parte se centra en saber cómo la institución educativa está relacionada con la formación de los docentes y cómo estos a su vez con su formación cumplen un rol importante dentro de la misma para con su formación aportar hacia el cumplimiento del objetivo esperado, que es ofertar una educación de calidad.

Seguidamente se presentan los principales resultados que se relacionan con este apartado.

RESPECTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Tabla No. 9 Cursos propiciados por el ISTDAB

En los dos últimos años	Frecuencia	Porcentaje
Si	34	65,4%
No	15	28,9%
No contesta	3	5,8%
Total	52	100,00%
Planificados	Frecuencia	Porcentaje
Si	12	23,1%
No	34	65,4%
No contesta	6	11,5%
No	52	100,00%

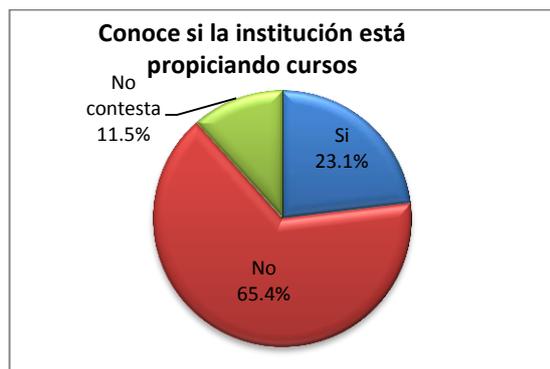
Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB" periodo lectivo 2012-2013

Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Gráfico No. 7



Gráfico No. 8



La gestión y preocupación de los directivos de la institución educativa por capacitar a sus docentes se muestra en la tabla 9; el 65,4% conoce de los cursos de capacitación que la institución ofertó en los dos últimos años, pero en ese mismo porcentaje desconocen acerca de lo que la institución está planificando respecto a cursos de formación. Esto es preocupante ya que podría significar dos cosas, falta de interés en los docentes por lo que ocurre en su institución, o una comunicación escasa entre los directivos y docentes.

Se hace visible en esta parte una figura importante para el análisis, que es la del gestor educativo, llámese rector, director académico, etc, ya que como se lo mencionó en el marco teórico, éste, es un actor fundamental en el desarrollo institucional ya que a través de su gestión estratégica, operativa y política entre lo que incluye una planificación para la formación de los y las docentes, permitirá una mejora continua en la calidad de la enseñanza y en los procesos de aprendizaje tanto de docentes como de estudiantes.

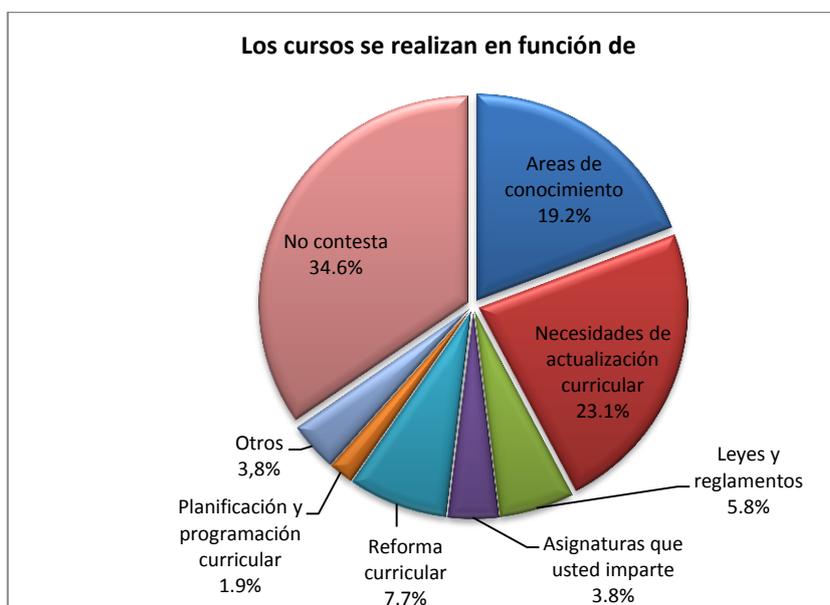
En este caso particular, de acuerdo a los resultados antes expuestos es necesario liderar un proceso que involucre de manera participativa y conjunta tanto a docentes como autoridades de la institución, en la construcción de metas y objetivos comunes, de tal manera que exista una apropiación e interiorización del proceso de formación docente.

Tabla No. 10 Cursos organizados en función de

LOS CURSOS SE REALIZAN EN FUNCIÓN DE	Frecuencia	Porcentaje
Áreas de conocimiento	10	19.2%
Necesidades de actualización curricular	12	23.1%
Leyes y reglamentos	3	5.8%
Asignaturas que usted imparte	2	3.8%
Reforma curricular	4	7.7%
Planificación y programación curricular	1	1.9%
Otros (especifique)	2	3.8%
No contesta	18	34.6%
Total	52	100.0%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB" periodo lectivo 2012-2013
Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Gráfico No. 9



Como complemento al análisis de la anterior tabla, se desea conocer en función de qué criterio se elaboran o desarrollan los cursos de formación; el 34,6% de los encuestados no responde la pregunta. El 23,1% de los encuestados responde que se da en función de

necesidades de actuación curricular, y el 19,2% se planifican en función de áreas de conocimiento.

Otros criterios adicionales para que se den cursos formativos, son la planificación y programación curricular, la reforma curricular, las leyes y reglamentos, la asignatura que se imparte, cada una de ellas con porcentajes inferiores al 8%.

Los cursos de formación que oferta el ISTDAB de acuerdo a los resultados han sido enfocados en su mayoría en función de las necesidades de actualización curricular y es rescatable indicar que también se lo ha hecho en función de áreas de conocimiento. Sin embargo con estos resultados se puede inferir que la capacitación ofertada es elemental o de actualización curricular, más no se enfoca a una efectiva formación del docente.

Tabla No. 11 Fomento de la capacitación docente para formación permanente

DIRECTIVOS FOMENTAN LA CAPACITACIÓN PERMANENTE	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	1.9%
Casi siempre	8	15.4%
A veces	25	48.1%
Rara vez	12	23.1%
Nunca	3	5.8%
No contesta	3	5.8%
Total	52	100.0%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB" periodo lectivo 2012-2013
Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Gráfico No. 10



El porcentaje más alto 48,1%, indican que el fomento de la participación en cursos formativos para los docentes es esporádico, es decir a veces, seguido de un porcentaje también representativo de que rara vez (23,1%). Estos resultados ponen en alerta respecto a lo que está sucediendo en el ISTDAB en pro de ofertar y lograr una educación acorde a los requerimientos actuales. Si la institución no se preocupa, promueve o facilita la formación continua de sus docentes, difícilmente lo harán por su propia cuenta, y esto repercutirá en la calidad de bachilleres técnicos que se espera la institución entregue a la sociedad.

Tabla No. 12 La organización y la formación - planificación

	1		2		3		4		5		TOTAL
	f	%									
Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato	2	3,8%	3	5,8%	12	23,1%	20	38,5%	15	28,8%	52
Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo...)	2	3,8%	4	7,7%	14	26,9%	20	38,5%	12	23,1%	52
Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa	3	5,8%	6	11,5%	14	26,9%	18	34,6%	11	21,2%	52
Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa	7	13,5%	13	25,0%	12	23,1%	11	21,2%	9	17,3%	52
Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos	8	15,4%	4	7,7%	16	30,8%	15	28,8%	9	17,3%	52
Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes	0	0,0%	0	0,0%	5	9,6%	21	40,4%	26	50,0%	52
El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa	0	0,0%	3	5,8%	2	3,8%	15	28,8%	31	59,6%	51
Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula...)	0	0,0%	0	0,0%	2	3,8%	7	13,5%	43	82,7%	52
Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula	0	0,0%	2	3,8%	5	9,6%	20	38,5%	25	48,1%	52
Analiza la estructura organizativa institucional (Departamentos, áreas, Gestión administrativa...)	3	5,8%	9	17,3%	19	36,5%	15	28,8%	6	11,5%	52
Diseña planes de mejora de la propia práctica docente	7	13,5%	3	5,8%	10	19,2%	18	34,6%	14	26,9%	52
Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación	0	0,0%	3	5,8%	7	13,5%	17	32,7%	25	48,1%	52
TOTAL	32	5,1%	50	8,0%	118	18,9%	197	31,6%	226	36,3%	623

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB" periodo lectivo 2012-2013
Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Desde el marco teórico se ha hablado de la importancia del liderazgo para alcanzar el éxito en la institución educativa y sobre el ejercicio del liderazgo educativo, teniendo claro que no sólo la máxima autoridad de la institución lo ejerce sino que deben hacerlo todos los docentes. La principal preocupación del liderazgo educativo es la promoción de las fortalezas de todos los miembros de la institución orientadas a lograr una educación de calidad. Con este recordatorio se puede contrastar la realidad o lo que ocurre en la práctica, con la teoría; así el 34% de docentes conoce medianamente (calificación 4) el tipo de liderazgo ejercido en su institución. El trabajo del docente en cuanto a planificación (83%) se centra en dar cumplimiento a lo que solicita la autoridad competente, y tan solo el 12% está atento a lo que ocurre en la institución es decir su estructura organizativa institucional.

3.2.3 La tarea educativa.

La tarea educativa es la responsabilidad de educar y es una tarea que convoca a varios actores, maestros, familiares, entre los principales. Para que esta tarea sea exitosa se requiere de docentes capacitados y especializados que puedan inspirar la búsqueda del conocimiento y valores en sus educandos.

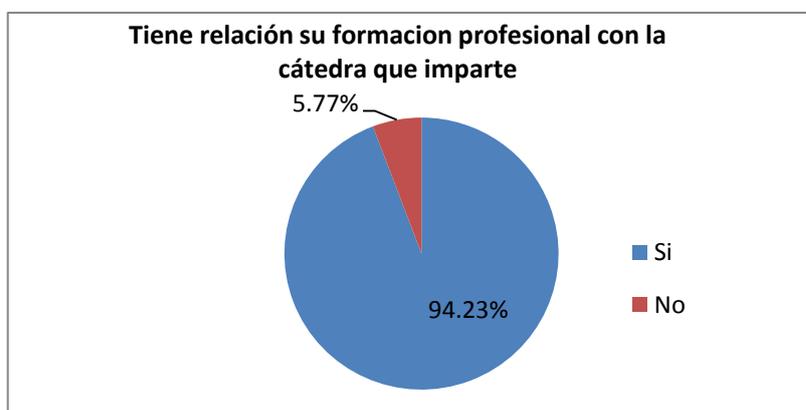
Correlacionando la práctica docente con la formación del maestro, podemos identificar cómo se está llevando a cabo la tarea educativa en el bachillerato técnico del ISTDAB.

Tabla No. 13 Materias que imparte se relacionan con su formación profesional

	Frecuencia	Porcentaje
Si	49	94.23%
No	3	5.77%
Total	52	100.00%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB" periodo lectivo 2012-2013
Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Gráfico No. 11



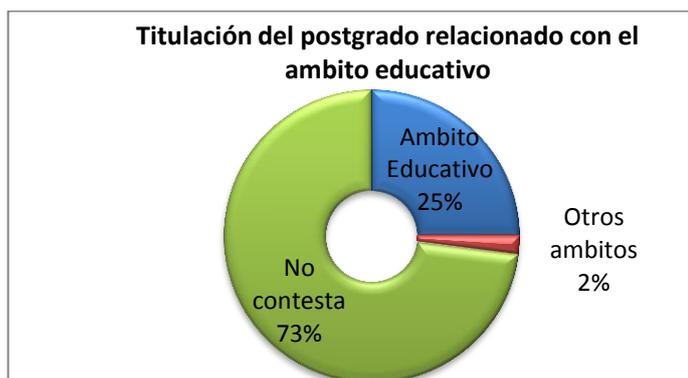
Según los resultados de la encuesta, las asignaturas o materias que los docentes facilitan se relacionan con su formación profesional en un 94,23%, prácticamente la totalidad de los profesores encuestados; tan solo 3 docentes que representan un 5,77%, no facilitan asignaturas que tengan relación con su formación profesional. Estos resultados son alentadores si se considera que la mayoría de los docentes de bachillerato técnico del ISTDAB están aplicando su formación y trabajando en asignaturas relacionadas con lo que estudiaron, ya que los frutos de esta interacción son mucho más productivos y beneficiosos cuando las personas trabajan en lo que les gusta. Es decir, la tarea educativa en donde se involucran los docentes y estudiantes es más provechosa si quienes están encargados de orientar (docentes) tienen la posibilidad de compartir experiencias propias de su labor profesional con los educandos.

Tabla No. 14 Titulación de postgrado, tiene relación con

	Frecuencia	Porcentaje
Ámbito Educativo	13	25.00%
Otros ámbitos	1	1.92%
No contesta	38	73.08%
Total	52	100.00%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB" periodo lectivo 2012-2013
Elaborado por: Zurita Álvarez F.(2014)

Gráfico No. 12



Así mismo, al analizar quienes tienen titulación de posgrado y conocer cuál es el ámbito con el que se relaciona, tan solo el 25% de los docentes del bachillerato técnico ha obtenido una titulación de posgrado y corresponde al ámbito educativo. En tanto que la mayoría 73,08%, es decir, 38 docentes de los 52 encuestados no contestan, por tanto no poseen una titulación de cuarto nivel; este resultado es importante cotejarlo con otras variables analizadas, anteriormente, como por ejemplo los años de servicio del docente, que en su

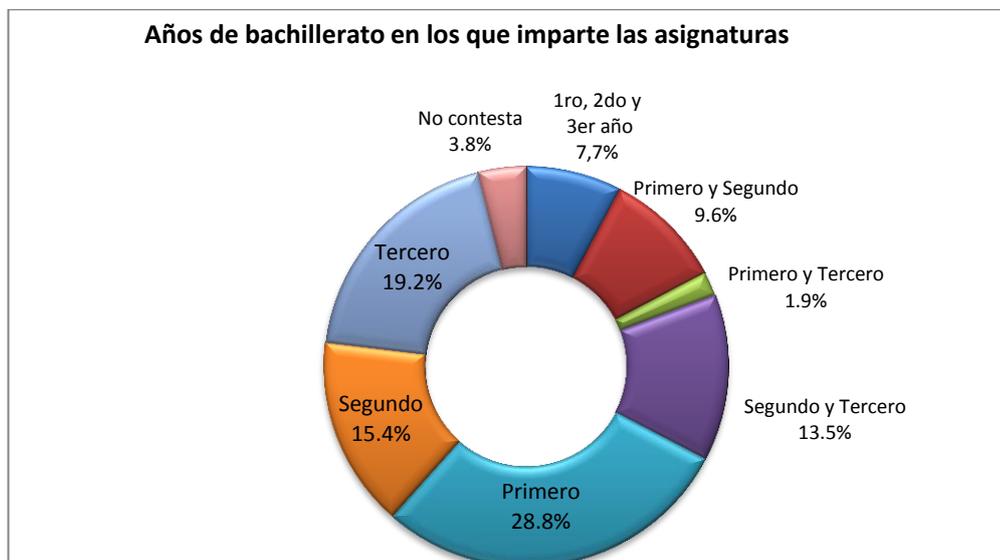
mayoría tienen o superan los 30 años de servicio y están en proceso o cumplen con todos los requisitos para jubilarse, y la edad del docente que así mismo sobrepasan los 51 años de edad, esto permite entender en alguna medida el por qué la mayoría no posee o no le interesa una titulación de posgrado.

Tabla No. 15 Años de bachillerato en los que imparte asignaturas

	Frecuencia	Porcentaje
Primero, Segundo y Tercer año	4	7.7%
Primero y Segundo	5	9.6%
Primero y Tercero	1	1.9%
Segundo y Tercero	7	13.5%
Primero	15	28.8%
Segundo	8	15.4%
Tercero	10	19.2%
No contesta	2	3.8%
Total	52	100.0%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB" periodo lectivo 2012-2013
Elaborado por: Zurita Álvarez F.(2014)

Gráfico No. 13



En cuanto a los años de bachillerato en los que él o la docente imparte asignaturas, se tiene que del total de docentes encuestados, el 28,8% trabaja sólo con el primer año, y si se observa el gráfico con el resto de porcentajes, se puede dar cuenta que la mayor parte de docentes trabajan en el primero y segundo año. Por tanto, para procesos de capacitación y formación docente, se debe considerar principalmente cubrir los requerimientos de formación en estos primeros años, por supuesto sin descuidar el todo.

Tabla No. 16 Tarea educativa

	1		2		3		4		5		TOTAL
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar...)	2	3,8%	6	11,5%	15	28,8%	12	23,1%	17	32,7%	52
Describe las funciones y cualidades del tutor	1	1,9%	10	19,2%	14	26,9%	21	40,4%	6	11,5%	52
Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal	0	0,0%	3	5,8%	18	34,6%	15	28,8%	16	30,8%	52
Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente	0	0,0%	4	7,7%	19	36,5%	19	36,5%	10	19,2%	52
Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos	1	1,9%	1	1,9%	15	28,8%	13	25,0%	22	42,3%	52
Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante	2	3,8%	7	13,5%	15	28,8%	18	34,6%	10	19,2%	52
Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)	0	0,0%	8	15,4%	11	21,2%	18	34,6%	15	28,8%	52
Percibe con facilidad problemas de los estudiantes	0	0,0%	2	3,8%	17	32,7%	15	28,8%	18	34,6%	52
Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida	0	0,0%	2	3,8%	6	11,5%	22	42,3%	22	42,3%	52
Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes	1	1,9%	7	13,5%	13	25,0%	13	25,0%	18	34,6%	52
Como docente evalúo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s	0	0,0%	2	3,8%	3	5,8%	20	38,5%	27	51,9%	52
Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales	1	1,9%	2	3,8%	17	32,7%	12	23,1%	20	38,5%	52
Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje	0	0,0%	2	3,8%	6	11,5%	14	26,9%	30	57,7%	52
Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos	1	1,9%	1	1,9%	3	5,8%	6	11,5%	41	78,8%	52
Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos)	1	1,9%	3	5,8%	10	19,2%	10	19,2%	28	53,8%	52
Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres	1	1,9%	2	3,8%	9	17,3%	17	32,7%	23	44,2%	52
Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente	3	5,8%	6	11,5%	9	17,3%	18	34,6%	16	30,8%	52
Utiliza adecuadamente la técnica expositiva	0	0,0%	1	1,9%	11	21,2%	17	32,7%	23	44,2%	52
Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes	0	0,0%	3	5,8%	11	21,2%	15	28,8%	23	44,2%	52
TOTAL	14	1,4%	72	7,3%	222	22,5%	295	29,9%	385	39,0%	988

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB" periodo lectivo 2012-2013
Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Según los resultados expuestos en la tabla anterior respecto a la tarea educativa, ubican con la calificación más alta (5), que el 78,8% de los docentes elabora pruebas de evaluación de aprendizaje de sus alumnos, el 53,8% utiliza adecuadamente los medios visuales como recurso didáctico y el 34,6% utiliza las TIC como medio para acceder a información actualizada y orientar a sus estudiantes. El 57,7% considera que los estudiantes son los artífices de su propio aprendizaje, el 44,2% diseña estrategias para mejorar la comunicación y el pensamiento crítico en los estudiantes.

Estos resultados indican que en promedio, el 58,6% de los docentes encuestados tienen un buen manejo didáctico y pedagógico y que aunque no en el mismo porcentaje tienen un enfoque adecuado del manejo de las TICs.

Los datos más significativos que se puntualizan en el párrafo anterior, junto con los descritos en la tabla que precede dan una lectura general de la práctica pedagógica y el desempeño de los docentes en el aula, siendo ésta alentadora, ya que prácticamente todas las variables o ítems considerados se ubican con las puntuaciones y calificaciones más altas 4 y 5, a excepción como se lo menciona anteriormente del uso y manejo de las TICs y de la interacción profesor- alumno en la comunicación didáctica, es decir, estilos de enseñanza y aprendizaje que contribuyan a una mejora en la calidad educativa.

Para cerrar este ítem de análisis de necesidades de formación a continuación se presenta una tabla resumen.

Tabla No. 17 Análisis de formación

	1		2		3		4		5		TOTAL
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Tarea educativa	14	1,4%	72	7,3%	222	22,5%	295	29,9%	385	39,0%	988
Aspectos de Profesionalización	32	4,7%	58	8,6%	140	20,7%	204	30,2%	242	35,8%	676
La organización y la formación-planificación	32	5,1%	50	8,0%	118	18,9%	197	31,6%	226	36,3%	623
TOTAL	78	3,4%	180	7,9%	480	21,0%	696	30,4%	853	37,3%	2287

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB" periodo lectivo 2012-2013
Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Los docentes del bachillerato técnico del ISTDAB, según los resultados del cuestionario aplicado desarrollan su práctica pedagógica con un buen nivel didáctico, ubicándose en los casilleros 4 y 5 de más alta valoración, y que en conjunto corresponden a un 67%, es decir 30,4% y 37,3% respectivamente de las valoraciones.

Sin embargo preocupa el hecho de que se nota cierto desinterés y desmotivación en relación a la institución en la que laboran, su trabajo se centra exclusivamente en el aula, y no hay una apropiación y búsqueda de un objetivo común.

3.3 Cursos de formación.

Los cursos de formación a través de procesos de capacitación se convierten en la estrategia más válida para mejorar el nivel académico de los docentes. Los siguientes resultados nos muestran insumos para establecer un proceso de capacitación en función de sus necesidades y preferencias.

Tabla No. 18 Nivel de capacitación al que aspira

	Frecuencia	Porcentaje
Maestría	23	44.23%
PhD	4	7.69%
No contesta	25	48.08%
Total	52	100.00%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB" periodo lectivo 2012-2013

Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Los docentes de bachillerato técnico, tienen preferencia por títulos de cuarto nivel tipo maestría (44,23%) y en segunda instancia Phd (7,69%).

El porcentaje de docentes que no responden a la pregunta es del 48,08%. Infiriendo se puede decir que este alto porcentaje de docentes que no aspira a una formación de cuarto nivel, se debe por una parte, a que la mayoría se encuentran próximos a jubilarse, lo cual provoca un desinterés en formarse en algo que en la práctica no lo aplicarían si se considera que ya están terminando su vida laboral, en donde sus intereses son otros.

Este porcentaje confirma lo afirmado por autores como María Saleme, quien afirma que existen docentes en estado de inconciencia social que no les interesa el cambio y se limitan y conforman con su rutina diaria de trabajo.

Por otro lado, se encuentran las políticas o exigencias actuales para adquirir una titulación de cuarto nivel, siendo uno de los requisitos principales la edad, si se desea acceder a algún tipo de beca o ayuda por parte del Estado para lograrlo, caso contrario tendría que ser una iniciativa financiada con fondos propios, sumado a esto está el tiempo y horarios que no siempre se empatan con el trabajo.

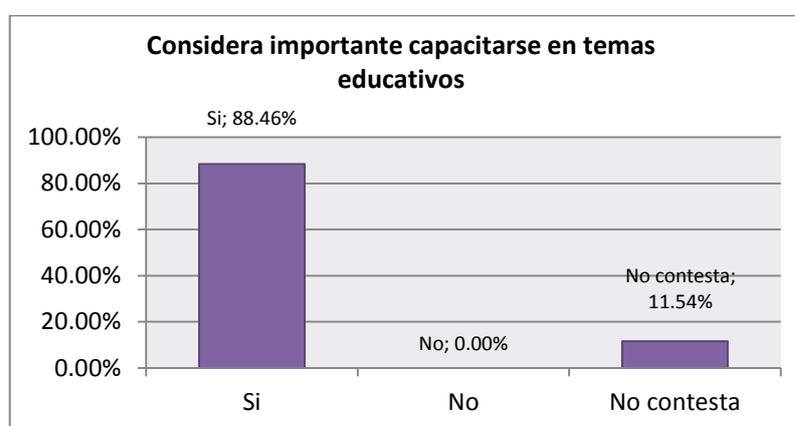
Tabla No. 19 Importancia de seguir capacitándose en temas educativos

	Frecuencia	Porcentaje
Si	46	88.46%
No	0	0.00%
No contesta	6	11.54%
Total	52	100.00%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB" periodo lectivo 2012-2013

Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Gráfico No. 14



Para la gran mayoría de los docentes es importante capacitarse en temas educativos; del total de encuestados, el 88,46% corrobora lo afirmado, en tanto que el 11,54% no responde a la pregunta. Estos resultados son coherentes con las exigencias laborales y la práctica docente que están desarrollando, en atención a la importancia de la formación docente como pilar fundamental para lograr una educación de calidad.

La importancia de esta formación radica en las necesidades de formación de los docentes, para tratar determinadas situaciones que dependen tanto de la estructura y el contexto social del sistema educativo, como de las relaciones existentes dentro de la institución educativa; es decir, las presiones y exigencias que demandan autoridades y padres, y dentro de las restricciones de espacio, tiempo y recursos.

Por tanto resulta de vital importancia capacitarse en temas educativos que ayuden al docente a tener un dominio de los métodos pedagógicos, aspectos organizativos y en saber impulsar y motivar el trabajo de los estudiantes.

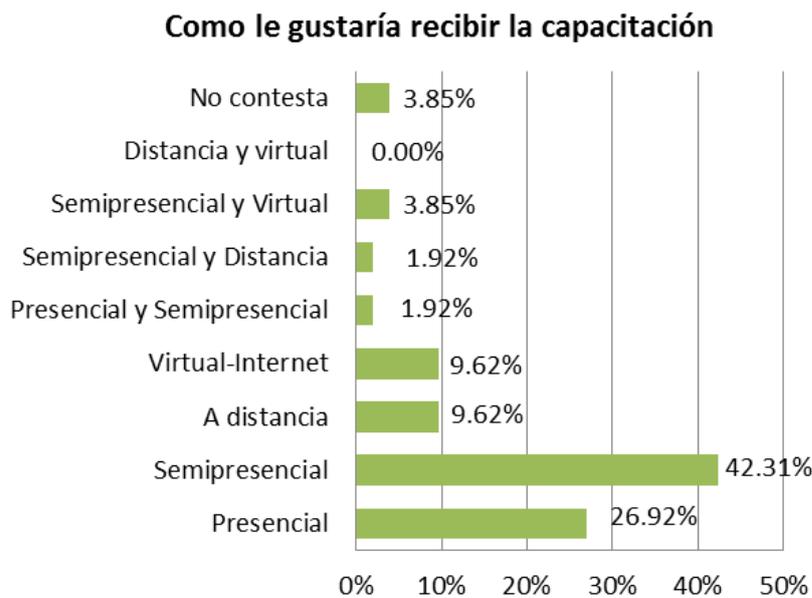
Tabla No. 20 Como le gustaría recibir la capacitación

MODALIDAD	Frecuencia	Porcentaje
Presencial	14	26.92%
Semipresencial	22	42.31%
A distancia	5	9.62%
Virtual-Internet	5	9.62%
Presencial y Semipresencial	1	1.92%
Semipresencial y Distancia	1	1.92%
Semipresencial y Virtual	2	3.85%
Distancia y virtual	0	0.00%
No contesta	2	3.85%
Total	52	100.00%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB" periodo lectivo 2012-2013

Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Gráfico No. 15



La forma más aceptada para recibir programas de capacitación docente, es de tipo semi presencial con un grado de aceptación del 42,31%, seguido de los programas presenciales con una aceptación del 26,92%. Las otras formas de capacitación planteadas, por lo general de carácter virtual, tienen porcentajes bajos de aceptación, inferiores al 10%.

Esos resultados están en función de la disponibilidad de tiempo de los docentes y de la flexibilidad por parte de las autoridades de la institución educativa para otorgar el permiso respectivo y brindar las condiciones necesarias que garanticen una formación permanente de docentes, cuya repercusión se visibilice en el aula con una mejor calidad educativa.

Tabla No. 21 Horario de la capacitación

HORARIO	Frecuencia	Porcentaje
De lunes a viernes	20	38.46%
Fines de semana	18	34.62%
No contesta	14	26.92%
Total	52	100.00%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB" periodo lectivo 2012-2013

Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Gráfico No. 16



En este mismo contexto, los horarios preferidos para la capacitación por parte de los docentes, ya sea en modalidad presencial o semipresencial, son los que están dentro del horario de trabajo, es decir de lunes a viernes con un 38,46% y durante los fines de semana, con un 34,62%, teniendo ambos resultados grados importantes de aceptación.

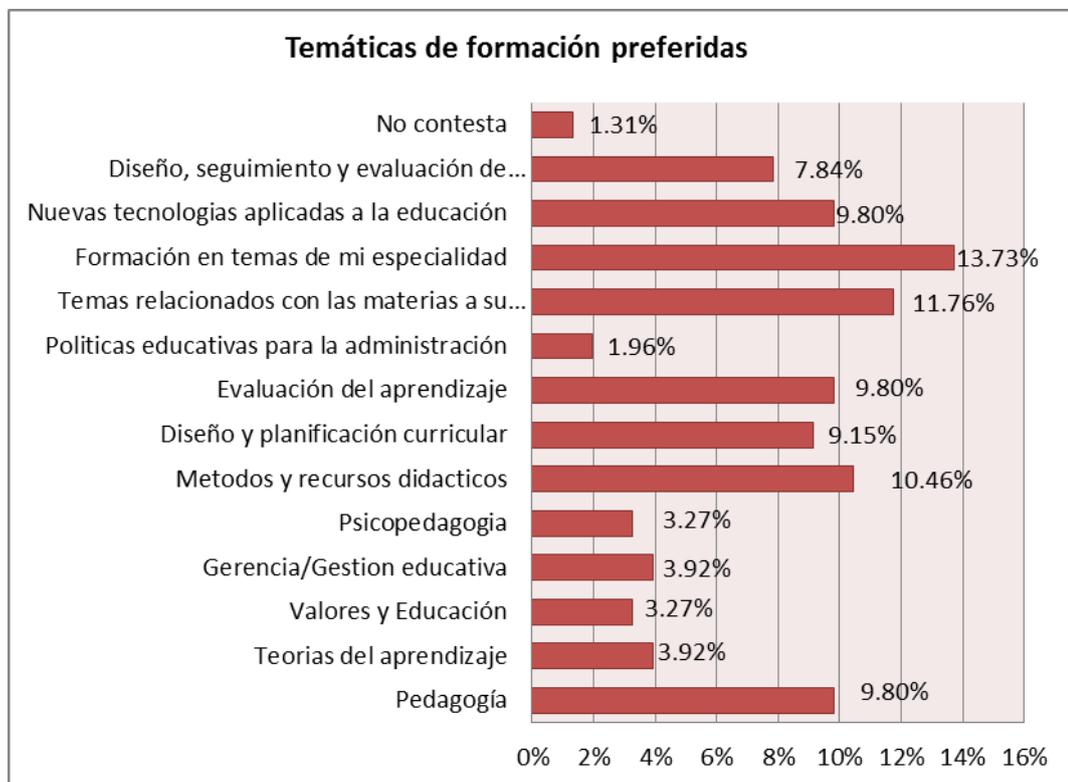
Para entender estos resultados es importante reconocer que el trabajo de los docentes se desarrolla dentro de restricciones de espacio, tiempo y recursos; en donde el docente como persona posee una diversidad de pensamientos, emociones y sentimientos que pueden surgir de su vida familiar, económica y social, situación que de alguna manera se refleja en el tiempo que puede dedicar para su formación.

Tabla No. 22 En que temáticas le gustaría capacitarse

TEMÁTICAS	Frecuencia	Porcentaje
Pedagogía	15	9.80%
Teorías del aprendizaje	6	3.92%
Valores y Educación	5	3.27%
Gerencia/Gestión educativa	6	3.92%
Psicopedagogía	5	3.27%
Métodos y recursos didácticos	16	10.46%
Diseño y planificación curricular	14	9.15%
Evaluación del aprendizaje	15	9.80%
Políticas educativas para la administración	3	1.96%
Temas relacionados con las materias a su cargo	18	11.76%
Formación en temas de mi especialidad	21	13.73%
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	15	9.80%
Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	12	7.84%
No contesta	2	1.31%
Total	153	100.00%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB" periodo lectivo 2012-2013
Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Gráfico No. 17



Respecto a los temas preferidos por los docentes de bachillerato técnico para capacitarse, están aquellos que tienen que ver con la formación en temas de su especialidad (13,73%), seguido por temas relacionados con las materias a su cargo (11,76%), así como por temáticas en educación, tales como métodos y recursos didácticos (10,46%), evaluación del aprendizaje (9,8%), tecnologías aplicadas a la educación (9,8%), pedagogía (9,8%), diseño y planificación curricular (9,15%), y, diseño seguimiento y evaluación de proyectos (7,84%). Los demás temas planteados tienen aceptaciones inferiores al 4%.

Estos resultados son entendibles si se considera que cada docente tiene sus necesidades propias y particulares de formación, el capacitarse en estos temas permite especializar y fortalecer las competencias profesionales de los docentes mediante el reconocimiento de diversos temas, conjugando el intercambio de reflexiones y experiencias entre los maestros participantes.

Los procesos de formación deben estar abiertos a considerar diferentes temas de capacitación, que permitan a los docentes asumir el reto de dinamizar procesos educativos potenciados por el uso de diversas herramientas pedagógicas como por ejemplo las TIC, que hacen valiosos aportes al proceso de enseñanza por parte del docente, y al proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Estos procesos de capacitación además afectan positivamente a los docentes ya que refrescan su práctica pedagógica en beneficio directo de los estudiantes quienes tendrán la oportunidad de explorar otros recursos didácticos que influyen efectivamente en su proceso de aprendizaje

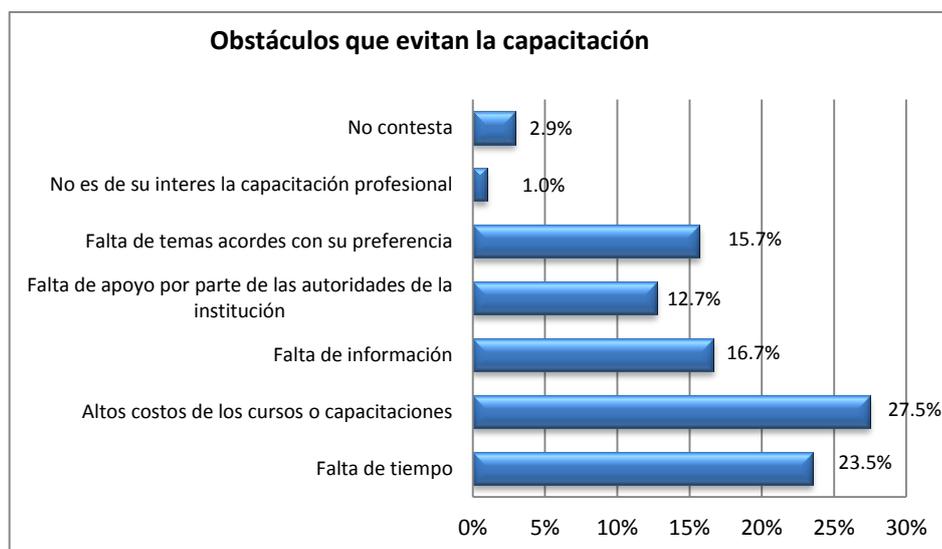
Tabla No. 23 Obstáculos para la capacitación

OBSTÁCULOS	Frecuencia	Porcentaje
Falta de tiempo	24	24%
Altos costos de los cursos o capacitaciones	28	27%
Falta de información	17	17%
Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución	13	13%
Falta de temas acordes con su preferencia	16	16%
No es de su interés la capacitación profesional	1	1%
No contesta	3	3%
TOTAL	102	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB" periodo lectivo 2012-2013

Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Gráfico No. 18



Una de las interrogantes planteadas en el cuestionario fue conocer cuáles eran los principales obstáculos que se presentan para que él o la docente no se capacite; los resultados señalan que los principales obstáculos que se presentan para no capacitarse se relacionan con lo económico, es decir, los altos costos de las capacitaciones (27,5%) y la falta de tiempo para asistir al evento (23,5%), siendo estos obstáculos los más significativos. Sin embargo mencionan otros aspectos que impiden la capacitación como son, la falta de información (16,7%), falta de temas acordes a su preferencia (15,7%) y falta de apoyo de parte de las autoridades (12,7%); aspectos que se deben tener muy en cuenta al momento de ofertar los cursos de formación.

Para entender mejor estos resultados es posible ubicarlos en dos dimensiones. Una que tiene que ver con la institución educativa, en donde se presentan obstáculos como la falta de espacios para la reflexión y la socialización entre docentes y autoridades de la institución educativa, como por ejemplo en la participación y construcción conjunta de programas de capacitación y formación docente; el facilitar información, tiempos, becas y/o apoyos económicos para que los docentes puedan acceder a la capacitación. La otra dimensión es la que toma en cuenta a los docentes en los que se considera aspectos u obstáculos como el interés o desinterés, la falta de apertura hacia temas nuevos, lo económico, el tiempo en el que se considera la superposición de actividades que desarrollan, carga horaria, tiempo dedicado a la preparación de las clases, etc.

En resumen de acuerdo a los resultados, estos obstáculos son los principales aspectos que deben tomarse en cuenta si se desea plantear un proceso de formación que tenga

aceptación y que sea aplicable, práctico y conveniente para todos. Salvando estos obstáculos, la institución educativa se favorece al mejorar la formación profesional de sus docentes, y un mejor perfil laboral en su equipo de trabajo; y por supuesto, con la oferta de una educación de calidad.

Tabla No. 24 Que aspectos considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación

ASPECTOS	Frecuencia	Porcentaje
Teóricos	2	3.8%
Técnicos/prácticos	18	34.6%
Ambos	30	57.7%
No contesta	2	3.8%
Total	52	100.0%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato técnico del "ISTDAB" periodo lectivo 2012-2013

Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

Finalmente, en busca de conocer propuestas y aspectos positivos para el desarrollo efectivo de los procesos de capacitación, los docentes de bachillerato técnico en la interrogante qué aspecto considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso de capacitación, señalan que los más importantes son los aspectos de índole teórico / técnicos y prácticos integrales (57,7%), es decir ambos. Seguido de los aspectos técnico – práctico con un 34,6%.

Estos resultados muestran información válida para revisar las propuestas curriculares de los procesos de formación que se plantee para los docentes, buscando estrategias que modifiquen las condiciones de la capacitación docente como por ejemplo mayores opciones de capacitación en servicio, que consideren aspectos técnicos, prácticos y teóricos; así como la posibilidad de mejorar y legitimar espacios y tiempos para el trabajo colectivo de docentes y directivos. Además apuntan al reconocimiento personal de necesidades de capacitación, que reconocen los docentes les hace falta para ejercer de una manera más cómoda y satisfactoria su práctica docente.

CAPÍTULO IV. CURSO DE FORMACIÓN

4.1 Tema del curso.

El tema propuesto “PEDAGOGÍA CRÍTICA” ha sido planteado en función de los resultados de la investigación, considerando especialmente los datos obtenidos de la consulta a los docentes sobre las temáticas en las que les gustaría capacitarse y además de las debilidades de capacitación identificadas en la investigación.

Los resultados señalan preferencias por temas relacionados a la formación y especialidad de cada docente, seguidos por temáticas en educación. Sin embargo de estas preferencias, se desprende una amplia gama de temas dependiendo de la formación y especialidad de cada docente, lo que hace complejo plantear y encontrar un tema que cubra y satisfaga las necesidades y expectativas de cada uno de los docentes. Para no caer en esta ambigüedad, se ha propuesto un tema general, interesante, útil, aplicable y práctico para todos los docentes, enmarcado en los resultados de las temáticas preferidas por los docentes para capacitarse, como son temas en educación, concretamente pedagogía educativa.

Este tema además, se lo plantea esperando repercuta positivamente en los docentes, ya que con la capacitación refrescan su práctica pedagógica en beneficio directo de los estudiantes, quienes tendrán la oportunidad de explorar otros recursos didácticos que influyan efectivamente en su proceso de aprendizaje.

En esta misma dirección y conscientes de que estamos en un proceso de transformación en donde se requiere que el o la docente consideren al proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa, analice, comprenda y transforme los problemas reales que afectan a una comunidad en particular; el tema de pedagogía crítica, se convierte en una base o en el punto de partida para que el sistema educativo en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social, en compromiso con la justicia, la equidad y con la emancipación de ideologías dominantes, fortaleciendo de esta manera la autonomía y la autogestión, con miras a la construcción del pensamiento propio.

4.2 Modalidad de estudios.

La modalidad de estudios que se ha propuesto para este curso, está en función de los criterios recogidos a los docentes durante la presente investigación. Así, en cuanto a horarios se ha considerado los expuestos por los docentes que de acuerdo a los resultados de la investigación, se encuentran dentro de la jornada de trabajo.

Con este entendido, el curso será en modalidad presencial, de lunes a viernes, durante tres semanas, en horario de 15h00 a 18h00, para totalizar 45 horas.

4.3 Objetivos.

Objetivo general:

Capacitar a los/las docentes del ISTDAB en los fundamentos y conceptos de la pedagogía crítica para despertar su interés por aplicarlos en su práctica pedagógica diaria.

Objetivos específicos:

- Desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores asociados al pensamiento crítico – reflexivo.
- Determinar el rol del docente y del docente ante la pedagogía crítica.

4.4 Dirigido a.

El presente curso está dirigido a los y las docentes del bachillerato técnico del Instituto Superior Tecnológico “Daniel Álvarez Burneo” de la ciudad de Loja.

4.4.1 Nivel formativo de los destinatarios.

En función del diagnóstico realizado, el curso está destinado a los docentes de nivel tres, que comprende los docentes con nivel de experiencia superior a 5 años, ya que más del 90% de los docentes del bachillerato técnico del ISTDAB cumplen con este requisito.

4.4.2 Requisitos técnicos para el desarrollo del curso.

Los requisitos técnicos necesarios para el desarrollo del curso de formación son los siguientes:

Computador, proyector, pantalla para proyectar y servicio de internet; además, materiales didácticos, carpetas, hojas en blanco, pizarra, marcadores, borrador.

4.5 Descripción del curso.

TEMA: PEDAGOGÍA CRÍTICA

Este curso tiene como finalidad conocer qué es la Pedagogía Crítica y cómo aprovechar e implementar esta teoría en la cotidianeidad de las aulas con los y las estudiantes, es decir se pretende conjugar la teoría y la práctica en el día a día del salón de clases. Es una

propuesta de enseñanza que se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico – reflexivo con el fin de transformar la sociedad. Para esto se apoya en el trabajo de Paulo Freire, quien creó una serie de elementos teóricos y metodológicos en los cuales combina coherentemente acción y reflexión, teoría y práctica, pensamiento y realidad.

El curso aborda la Pedagogía crítica desde sus raíces, desarrollo y rol en los tiempos actuales denominados de la posmodernidad. Se trata inicialmente algunas aproximaciones a la definición de la Pedagogía Crítica en una perspectiva crítica. Para ello se recurre a la conceptualización respecto a ella de algunos representantes e importantes investigadores de esta temática, como son: Paulo Freire, Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren

Un segundo momento del curso trae a la reflexión sobre los principios fundantes de la Pedagogía Crítica. En este sentido, específicamente se repasa lo concerniente a algunos elementos que hacen relación con la teoría y la práctica; la racionalidad crítica dialéctica que en ella se moviliza; su necesaria contextualización en el mundo actual; el rol que desempeña el/la docente y el o la estudiante dentro de la pedagogía crítica; la necesaria implementación de ella a través de la investigación acción deliberativa; y por último su finalidad ética.

En un tercer momento se esbozan los fines y métodos de la Pedagogía Crítica. Siendo entre otros: el lograr una fundamentación moral y política en los educandos; sobre la acción pedagógica; el logro de una praxis consciente en la perspectiva de una reflexión transformadora; la instancia dialógica como encuentro pedagógico; el propender por el ejercicio de una democracia eficaz y el empoderamiento en los estudiantes; y, el contexto educativo y social como lugar de intervención.

Con estos temas se espera provocar interés en los maestros(as) para que desarrollen la pedagogía crítica en el contexto de la educación pensando en un nuevo paradigma de su ejercicio profesional donde reconozcan a sus estudiantes como personas con historias propias, con saberes previos producto de sus experiencias.

4.5.1 Contenidos del curso.

Los contenidos del curso se comprenden en tres unidades, que recogen, lo más significativo de la pedagogía crítica, en función de cumplir con los objetivos propuestos para este curso. Sin embargo es importante señalar que estos contenidos están sujetos a los ajustes que el facilitador que vaya a impartir el curso considere necesarios y convenientes, con la única salvedad de que dichos ajustes se enmarquen en los objetivos del mismo.

Para fines de dar cumplimiento a este acápite, se desarrollaran en cada unidad los elementos teóricos indispensables para entender cada tema, y que le sirvan de base al facilitador(a) del curso. El esquema del curso se presenta a continuación:

PEDAGOGÍA CRÍTICA

UNIDAD I: Generalidades

- 1.1. Antecedentes de la pedagogía crítica
- 1.2. Aproximaciones a la definición de la pedagogía crítica
 - 1.2.1. Teóricos que participan en la construcción teórica de la Pedagogía Crítica.
 - 1.2.1.1. Paulo Freire,
 - 1.2.1.2. Henry Giroux,
 - 1.2.1.3. Michael Apple,
 - 1.2.1.4. Peter McLaren
- 1.3. Paulo Freire y la pedagogía crítica

UNIDAD II: Fundamentos de la Pedagogía Crítica

- 2.1. Supuestos teóricos de la pedagogía crítica
- 2.2. Características de la pedagogía crítica
- 2.3. Principios de la pedagogía crítica

UNIDAD III: Pedagogía Crítica y Formación docente

- 3.1 Pedagogía crítica y formación docente
 - 3.1.1 Lineamientos de la formación docente crítica
- 3.2. Pedagogía crítica y currículo
- 3.3. Pedagogía crítica y didáctica
- 3.4. Rol del docente y del estudiante

RESUMEN

4.5.2 Descripción curricular del tutor que dictará el curso.

Con el fin de que esta propuesta sea aplicada y puesta en práctica se ha establecido contacto con profesionales locales muy capaces que dominan el tema y que pueden aportar y compartir a través de su vasta experiencia con los participantes del curso.

Sin embargo, de manera general se menciona brevemente el perfil del facilitador(a) que se requiere para este curso:

- Dominio del tema a tratar
- Lograr el equilibrio entre la planificación realizada para alcanzar los objetivos propuestos y la flexibilidad del proceso.
- Presentar los contenidos de forma estructurada
- Utilizar un lenguaje adecuado.
- Ofrecer un buen material de apoyo.
- Dosificar la cantidad de nuevos contenidos.
- Vincular los contenidos con experiencias previas
- Crear espacios de aplicación de los nuevos contenidos.
- Facilitar la reflexión crítica del grupo sobre la aplicabilidad y utilidad de los nuevos contenidos.

Los contactos establecidos son con los siguientes profesionales (su currículum vitae se encuentra en anexos).

Nombre: Lic. Elsa Tapia Castro, psicóloga infantil.

Teléfono: 2579895

Celular: 0992806730

E-Mail: amautacentro@gmail.com

Nombre: Lic. Luis Antonio Pineda Sanmartín, licenciado en filosofía y letras.

Teléfono: 2574648

Celular: 096684993

E-Mail: luis_pineda47@yahoo.es

4.5.3 Metodología.

La metodología del curso en función del tema a tratarse está en coherencia con los enfoques de participación, equidad de género y sostenibilidad. La base operativa de este curso se sustenta en una metodología de procesos, que combina una formación teórica-práctica la cual permite al docente adquirir una visión amplia sobre la formulación de estrategias académicas sustentadas a través de ejercicios prácticos que se desarrollaran en el trayecto del curso.

La metodología a desarrollarse empleando talleres participativos permite valorar el rol que desempeñan los docentes en la apropiación de la metodología crítica. El docente puede implementar los conocimientos adquiridos, perfeccionando los procesos académicos a fin de beneficiar a los estudiantes.

4.5.4 Evaluación.

La evaluación está prevista realizarla en cada taller con el fin de que permita un proceso de retroalimentación de los y las participantes del curso, los métodos, el aprendizaje y el ambiente del taller.

La evaluación propuesta combina diferentes técnicas, en la que las preguntas básicas o principales para los y las participantes se centran en saber: ¿Qué han aprendido?; ¿Qué puede aplicar en su trabajo?; ¿Qué queda pendiente?.

Además se considerarán en la evaluación aspectos como por ejemplo: el lugar, la duración, la facilitación, el material de apoyo, la posibilidad de participar con ideas propias, etc.

En este curso la importancia de la evaluación no está en rendir una prueba de conocimientos sino que radica en analizar y reflexionar críticamente sobre lo dialogado, los resultados, extraer conclusiones propias y aprovechar este espacio como un intercambio de experiencias que permita mejorar la capacidad crítica y visión compartida de todos y todas.

4.6 Duración del curso.

El curso de formación propuesto está previsto para que se desarrolle en forma presencial de lunes a viernes durante la jornada laboral.

Comprende un total de 15 talleres de 3 horas cada taller, lo que significa que el curso tendrá una duración de 45 horas, el mismo que se desarrollará en un tiempo de tres semanas comprendidas de lunes a viernes, en horario de 15h00 a 18h00.

4.7 Cronograma.

A continuación se presenta un cronograma tentativo para el curso:

Tabla No. 25 Cronograma del curso de formación

ACTIVIDAD / TEMA	FECHA	RESPONSABLE
Taller 1: Pedagogía Crítica: Generalidades	Día 1	Facilitador(a)/ docentes
Taller 2: Antecedentes de la pedagogía crítica	Día 2	Facilitador(a)/ docentes
Taller 3: Aproximaciones a la definición de la pedagogía crítica	Día 3	Facilitador(a)/ docentes
Taller 4: Paulo Freire	Día 4	Facilitador(a)/ docentes
Taller 5: Henry Giroux	Día 5	Facilitador(a)/ docentes
Taller 6: Michael Apple	Día 6	Facilitador(a)/ docentes
Taller 7: Peter McLaren	Día 7	Facilitador(a)/ docentes
Taller 8: Paulo Freire y la pedagogía crítica	Día 8	Facilitador(a)/ docentes
Taller 9: Supuestos teóricos de la pedagogía crítica	Día 9	Facilitador(a)/ docentes
Taller 10: Características la pedagogía crítica	Día 10	Facilitador(a)/ docentes
Taller 11: Principios de la pedagogía crítica	Día 11	Facilitador(a)/ docentes
Taller 12: Pedagogía crítica y formación docente	Día 12	Facilitador(a)/ docentes
Taller 13: Pedagogía crítica y currículo	Día 13	Facilitador(a)/ docentes
Taller 14: Pedagogía crítica y didáctica	Día 14	Facilitador(a)/ docentes
Taller 15: Rol del docente y del estudiante “ cierre”	Día 15	Facilitador(a)/ docentes

Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

4.8. Costos del curso.

Los costos del curso de formación se detallan en la siguiente tabla:

Tabla No. 26 Costos del Curso

RUBRO	CANTIDAD	COSTO UNITARIO	COSTO TOTAL
TALENTO HUMANO			
Facilitadora (alimentación y servicios profesionales)	1	\$1500,00	\$1500,00
Asistente	1	\$500,00	\$ 500,00
MATERIALES DE CAPACITACIÓN			
Carpetas, esferos, anillados, hojas	52	\$5,00	\$ 260,00
TOTAL			\$ 2760,00

Elaborado por: Zurita Álvarez F. (2014)

El costo total del curso para los 52 docentes es de \$2760,00 (dos mil setecientos sesenta dólares).

4.9 Certificación.

La certificación que se entregará a los docentes será por su participación y asistencia en función de lo expuesto en el apartado de evaluación. Para otorgar el certificado se requerirá una asistencia mínima del 90% del total del curso. Además se espera que el certificado tenga el aval del Ministerio de Educación, pues la ejecución de propuestas de capacitación a docentes, contribuye a mejorar la calidad de la educación, y el nivel académico de los docentes; propuesta que el Gobierno y Ministerio de Educación tienen como prioridad.

CONCLUSIONES

- Existen necesidades de formación detectadas en los docentes del bachillerato técnico del ISTDAB, relacionadas a temas como materias a su cargo, métodos y recursos didácticos, evaluación del aprendizaje y pedagogía, las cuales se perciben como urgentes e importantes ya que repercuten directamente en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Un alto porcentaje de preguntas que no fueron contestadas, tuvieron relación con la institución, lo que muestra un desinterés y/o desconocimiento respecto a la institución educativa. Un porcentaje mínimo de los docentes encuestados desconocen qué tipo de institución es su colegio, algo que es muy elemental.
- Se percibe además falta de comunicación y coordinación entre autoridades y personal docente, ya que desconocen del quehacer institucional en lo referente a programas de formación docente. Es decir, las dificultades que los docentes perciben en el desarrollo de su tarea es la poca o nula colaboración del resto de los compañeros docentes, por lo que falta desarrollar las habilidades de comunicación en sus diferentes modalidades: verbal, no verbal, escrita y en especial una comunicación asertiva, entre docentes, dirección general, dirección administrativa y académica.
- La mayoría de los docentes del bachillerato técnico del ISTDAB, tienen una experiencia docente extensa en la práctica educativa, sin embargo ante los nuevos retos que les exige el sistema educativo hay resistencia al cambio, especialmente con el uso de las TICs, esto se lo concluye al percatarse a través del cuestionario que son muy pocos los que las utilizan como una herramienta didáctica y de información; sin embargo tampoco les interesa capacitarse en este tema.
- El ISTDAB de acuerdo a los encuestados no cuenta con un plan de capacitación para sus colaboradores, lo que limita y desmotiva el interés de los docentes por acceder a un proceso de formación continua.
- Los docentes en su mayoría han señalado su interés por capacitarse, no obstante no hay mucha disposición de sacrificar su tiempo libre para capacitarse, sino más bien, proponen hacerlo dentro de la jornada laboral de trabajo.
- El bachillerato técnico del ISTDAB demanda un papel más proactivo por parte de las autoridades y del mismo personal docente, para facilitar el aprendizaje y el

compromiso de los docentes para involucrarse en procesos que van mucho más allá de la mera transmisión de información.

- Los cursos de formación que oferta el ISTDAB de acuerdo a los resultados han sido enfocados en su mayoría en función de las necesidades de actualización curricular y es rescatable indicar que también se lo ha hecho en función de áreas de conocimiento. Sin embargo con estos resultados se puede inferir que la capacitación ofertada es elemental o de actualización curricular, más no se enfoca a una efectiva formación del docente.
- El tema propuesto para el curso de formación fue considerando en función de las particularidades e individualidades presentes en este caso, pues se busca motivar a todos los docentes y, dada la diversidad de las especialidades ofertadas en el bachillerato técnico, se escogió un tema que abarque todos los campos, como es pedagogía. Además, la tendencia de los resultados obtenidos muestran una escasa variación porcentual entre las principales necesidades formativas detectadas y que son de interés de los docentes encuestados.

RECOMENDACIONES

- Que el ISTDAB establezca y mantenga un plan de formación continua que responda a las necesidades formativas de sus docentes en concordancia con las necesidades de la sociedad actual.
- Los planes de formación docente de los profesores del bachillerato técnico del ISTDAB, deberán orientarse a temas relacionados con el desarrollo del pensamiento, pedagogía, ciencia, tecnología, investigación y uso de las TICs con la finalidad de mejorar la calidad educativa.
- Una de las primeras recomendaciones en función de los resultados, tiene relación con la organización, por lo que se recomienda a los líderes del ISTDAB socializar el quehacer institucional al interior de su planta docente, especialmente con los docentes nuevos a través de charlas de inducción y motivación. Se necesita tener un equipo motivado para poder cumplir con los objetivos institucionales, por lo que no hay que descuidar este aspecto.
- Los directivos del ISTDAB deberían motivar y prestar las facilidades para que los docentes mantengan una formación continua, buscando alianzas estratégicas que permitan reducir costos mediante convenios con universidades, el IAEN (Instituto de Altos Estudios Nacionales) y escuelas politécnicas, de tal manera que los docentes puedan participar en programas de Maestría y PHD, esto dará como resultado un nivel académico más alto reflejado en los estudiantes.
- Es importante que los programas de formación incluyan también a directivos y personal administrativo para que conozcan más sobre los procesos académicos, lo que les permitirá orientar mejor su gestión y desarrollar estrategias de calidad efectivas.
- Es recomendable que los procesos de capacitación se los realice considerando horarios y modalidades sugeridos por los docentes para poder contar con la participación de todos los docentes.
- Se recomienda efectuar el curso de capacitación propuesto en la presente investigación, para desarrollar una conciencia social, reflexiva y crítica en el docente, que pueda sacarlos de su actual estado y transformarlos en individuos formadores de jóvenes autocríticos con responsabilidad social, capaces de continuar

aprendiendo sin necesidad de directrices externas y convertirse en buenos ciudadanos.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E.L. (2000) *Investigación y formación docente*. Colección Universitas, Serie Formación Docente, Rosario, Laborde.

Almerich, G.; Suárez-Rodríguez, J.; Belloch, C. & Bo, Rosa M. (2011). *Las necesidades formativas del profesorado en TIC: perfiles formativos y elementos de complejidad*. RELIEVE, Vol. 17, No. 2, art. 1 Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_1.ht

Álvarez, L. (2013) *Guía Didáctica. Toma de Decisiones*. Loja. EDILOJA

Antoli V. B. & Imbernon F. & Felez B. (2001) *Necesidades y propuestas de formación del profesorado Novel de la Universidad de Barcelona. Currículum y Formación del Profesorado*. Vol 5 No.2, 75-102 Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=837974>

Chehaybar, E. (1999). *Hacia el futuro de la formación docente en Educación Superior*. México: CESU-UNAM /Plaza y Valdes.

Correa J., C. E. (2012) *Guía Didáctica. Liderazgo, Valores y Educación*. Loja. EDILOJA

Correa V., S. & Álvarez A., A. & Correa de U, A. (2006) *La función directiva y el gestor educativo*. Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/17lafunciondirectivayelgestoreducativo.pdf>.

De Lella, C. (1999) *Modelos y Tendencias de Formación Docente*. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú, septiembre de 1999 Recuperado de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Díaz Barriga, A. (1988). *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, Cuadernos del CESU, núm. 20, UNAM, México

Díaz Barriga, A., F. (2002). *Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato*. Perfiles Educativos, Vol XXIV, No. 97-98. México: CESU.

Domínguez G. (2004) *El modelo de verificación de escenarios organizacionales (VERO) y su aplicación*. Revista Complutense de Educación vol 15 No. 1 (2004) Madrid, pag 75-138. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=18618>

Escamilla, S. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional* (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5046/saet1de1.pdf;jsessionid=1A3C038ECBE7799260C1A1E1CA38C4F0.tdx2?sequence=1>

Eirin Nemiña, R. & Garcia Ruso, H. & Montero Mesa, L. (2009). *Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas*. Revista Profesorado. Vol 13 No. 2. 2009. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>

García Llamas, J.L. (1998). *La Formación permanente del profesorado. Motivaciones, realizaciones y necesidades*. Educación XX1: Revista de la facultad de Educación, No. 1, 1998, pág. 129-158. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=199649

González, M. & Raposo, M. (2007) *Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades*. Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681-5653) No. 43 Vol. 6, 2007. Pag. 1-14. Recuperado de: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Publicacions/Diagn%C3%B3stico%20de%20necesidades%20y%20estrategias%20de%20formaci%C3%B3n%20docente%20en%20las%20universidades.%20Gonz%C3%A1lez,R.M.%20Gonz%C3%A1lez,V..pdf>

González, M. & Raposo, M. (2008) *Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea*. Revista de Investigación Educativa Vol. 26 No. 2, 2008. Pag. 285-306. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/110221/104831>

González T., R. M. & Gonzales M., V. (2007) *Diagnostico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades*. Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681-5653) No. 43 Vol. 6, 2007. Recuperado de: www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf

Gorodokin, I.C. (2007) *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681-5653) No. 43 Vol. 6, 2007. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf

Huguet, T. C. (1999). *El Asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo*. En: Monereo, C y Solé, F. (coords) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (Vol. 4). Booksurge Llc.

Jaramillo, F. A. (2012). *Guía Didáctica. Proyecto de Investigación I. Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato de las instituciones educativas del Ecuador*. Loja. EDILOJA

Kaplún, G. (2004). *Contenidos, Itinerarios y Juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos*. Revista virtual Nodos N°3 Junio de 2004. Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar/nodos/>

Kaufman, R. A. (1988): *Planificación de sistemas educativos. Ideas Básicas Concretas*. México: Ed. Trillas, S.A.

Marqués, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias y formación*. Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada. Recuperado de <http://peremarques.net/docentes2.htm>

Mazarío T., I. & Mazarío T., A., (2006) *Enseñar y Aprender: Conceptos y contextos*. Universidad de Matanzas. Biblioteca Virtual de las ciencias en Cuba. Recuperado de: <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/libros/archives/HASHd99c.dir/doc.pdf>.

Mc Millan, J. & Schumacher, S. (2005) *Investigación Educativa*. Editorial Pearson. Madrid.

Milagros, D. & Díaz, I. & Muria, D. (n.d.) *La educación primacía de la familia mediatizada por las instituciones educativas*. UNAM (México) Recuperado de: <http://psicolatina.org/Seis/educacion.html>

Ministerio de Educación del Ecuador (2014), *Bachillerato General Unificado*. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado/> , el 9 de mayo del 2014.

Ministerio de Educación del Ecuador (2014), *Guía Metodológica para la Construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de

<http://educacion.gob.ec/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=3761>, el 4 de mayo del 2014.

Ministerio de Educación del Ecuador (2014), *Plan Decenal de Educación del Ecuador*. Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=3430&force=1>, el 10 de junio del 2014.

Ministerio de Educación del Ecuador (2012) *Marco Legal Educativo*. Quito. EDITOGRAN S.A. Primera Edición.

Molina, N. (2001). *Detección de las necesidades formativas del director escolar municipal a partir de sus características profesionales*. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5000/nlmy1de1.pdf?sequence=1>

Montero, M. & González, M. & Cepeda, O. & Cebreiro, B. (1990) *Análisis de necesidades de formación del profesorado*. Revista de Investigación Educativa Vol. 8 No. 16, 2^{do} semestre. 1990. Pag. 177-178. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/136831/124331>

Montero, M^a. L. (1987) *Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio*. Revista de Investigación Educativa Vol. 5 No. 9, 1^{er} semestre. 1987. Pag. 7-31.

Munch, L.& Galicia, E. & Jiménez, S. & Patiño, F. & Pedroni, F. (2012) *Administración de instituciones educativas*. México. Editorial Trillas.

Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (2001). *La familia como contexto de desarrollo humano*. En: María J. Rodrigo y J. Palacios (coords) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Psicología y educación Alianza Editorial.

Palacios, J y Paniagua, G. (1992). *Colaboración de los padres*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia MEC

Parra M., & Joaquín, & Gomáriz, V. & Sánchez, M^a Á. & LÓPEZ, M^a C. (2011). *El análisis del contexto familiar en la educación*. REIFOP, 14 (1), 177-192. Enlace web: <http://www.aufop.com>

Pavia V. (2012) *El jugar como acción mediada Noticias de un proyecto de co-revisión de la propia formación y práctica profesional en juego*. Revista Latinoamericana de Recreación. Volumen1 Número 2, 2012. Recuperado de http://www.revistarecreacion.net/volumen-2/Victor_Pavia.php

Pérez-Campanero, M. P. & De la Paz M. (1995). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Narcea Ediciones. Madrid

PREAL, Fundación Ecuador, Contrato Social por la Educación y Grupo FARO. (2006) *Informe de Progreso Educativo Ecuador. Calidad con Equidad: El desafío de la educación ecuatoriana*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. ISBN-9978-45-344-X Recuperado de: <http://bienestargonzaga.blogspot.com/2012/04/la-educacion-del-futuro-en-el-ecuador.html>

Rojo K. & Verdugo S. (2013) *Día del Maestro*. Revista Visión 2013 Buelna. Universidad Autónoma de Sinaloa. Año 4 Número 150. Recuperado de: http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0CC4QFjAD&url=http%3A%2F%2Fdcs.uas.edu.mx%2Fgalerias%2Fdcs%2Farchivos%2Fprensa%2F2013%2F05%2F21%2F1369160926.pdf&ei=VLzaVNnEN8iVNt3Mg_AF&usg=AFQjCNH1AibGxNzBhs7auUaZ40j_AW3Tg&bvm=bv.85761416,d.eXY

Sánchez, J. (2001). *Necesidades de formación Psicopedagógica para la docencia universitaria*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25447.pdf>

Salanova, E. (2006). *Formación del profesor*. Educación y didáctica. Recuperado de: www.uhu.es/cine.educacion/didactica/00975formaciondocente.htm

SENPLADES, (2011). *Guía metodológica de planificación institucional*. Subsecretaría de Planificación Nacional Territorial y Políticas Públicas SENPLADES / 1a edición – Quito, 2011

Suárez, A. (1990): *Diagnóstico de necesidades formativas en el campo de las dificultades en el aprendizaje en el ayuntamiento de Santiago de Compostela*. Revista de Investigación Educativa, 8(16), pp. 189-198.

Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel S.A. Buenos Aires. 5ta Edición. Recuperado de: <http://www.edu.abrahamesquivel.com/docs/finesdelaescuela.pdf>

Torres, C. A. (2001) *En publicación: Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Carlos Alberto Torres. CLACSO. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/torres.html>

UNESCO (2005). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo: El imperativo de la calidad*.

UNICEF, Ministerio de Educación, (2008) *Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas*, Ecuador, Quito, p. 7-8.

Uribe, M. (2005). *El Liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior*. Revista PREALC-UNESCO. Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado/>

Vendrell, J. (2002), *Los análisis de necesidades en la intervención psicopedagógica*. Revista EDUCACIÓN XX1. Sumario 2002 (Nº5). Pag. 140-141. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/05-06.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Carta de autorización



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

Loja, 03 de diciembre del 2012

Hermano

Mariano Morante Montes

RECTOR DEL INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO "DANIEL ÁLVAREZ BURNEO"

En su despacho:

De mi consideración:

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

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

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

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

Atentamente,
DIOS PATRIA Y CULTURA

Mgs. Mariana Buele Maldonado

**COORDINADORA DE TITULACION DE LA
MAESTRIA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL**



Anexo 2. Formato del cuestionario



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	4
--------	---	---------------	---	-----------	---	------------	---

1. DATOS INSTITUCIONALES

1.1. Nombre de la Institución educativa investigada, donde usted labora: _____												
1.2. Provincia: _____				Ciudad: _____								
1.3. Tipo de institución:		Fiscal	1	Fiscomisional	2	Municipal	3	Particular	4			
1.4. Tipo de bachillerato que ofrece:					Bachillerato en ciencias	5	Bachillerato técnico	6				
1.4.1 Si el bachillerato que la institución educativa investigada ofrece, es técnico, a qué figura profesional atiende:												
Bachilleratos Técnicos Agropecuarios												
a. Producción agropecuaria		1	b. Transformados y elaborados lácteos		2	c. Transformados y elaborados cárnicos		3	d. Conservería	4		
e. Otra, especifique cuál: _____												
Bachilleratos Técnicos Industriales:												
B A C H I L L E R A T O T É C N I C O	f. Aplicación de proyectos de construcción		6	g. Instalaciones, equipos y máquinas eléctricas		7	h. Electrónica de consumo		8	i. Industria de la confección	9	
	j. Mecanizado y construcciones metálicas		10	k. Chapistería (latonería) y pintura		11	l. Electromecánica automotriz		12	m. Climatización		13
	n. Fabricación y montaje de muebles		14	o. Mecatrónica		15	p. Cerámica		16	q. Mecánica de aviación		17
	r. Calzado y marroquinería		18	s. Otra, especifique cuál: _____							19	
	Bachilleratos Técnicos de Comercio, Administración y Servicios											
	t. Comercialización y ventas		20	u. Alojamiento		21	v. Comercio exterior		22	w. Contabilidad		23
	x. Administ. de sistemas		24	y. Restaurante y bar		25	z. Agencia de viajes		26	aa. Cocina		27
bb. Información y comercialización turística		28	cc. Aplicaciones informáticas		29	dd. Organización y gestión de la secretaría				30		
ee. Otra, especifique cuál: _____												
Bachilleratos Técnicos Polivalentes												
ff. Contabilidad y administración			31	gg. Industrial		32	hh. Informática			33		
ii. Otra, especifique cuál: _____												
Bachilleratos Artísticos												
jj. Escultura y arte gráfico		34	kk. Pintura y cerámica		35	ll. Música		36	mm. Diseño gráfico		37	
nn. Otra, especifique cuál: _____												
1.4.2. Conoce usted si por parte de los directivos institucionales se está gestionando el bachillerato, bajo una de las figuras profesionales referidas anteriormente:												
SI		1	Escriba el/los literal/es (asignados anteriormente): _____					NO		2		

2. INFORMACIÓN GENERAL DEL INVESTIGADO

2.1. Género:		Masculino		1	Femenino		2								
2.3 Estado civil		Soltero		2	Casado		3	Viudo		4	Divorciado		5		
2.2. Edad (en años cumplidos): _____															
2.3. Cargo que desempeña:		Docente		6	Técnico docente		7	Docente con funciones administrativas						8	
2.4. Tipo de relación laboral:															
Contratación indefinida		9	Nombramiento		10	Contratación ocasional		11	Reemplazo					12	
2.5. Tiempo de dedicación:															
Tiempo completo		12	Medio tiempo					13	Por horas						14

2.6. Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional:	SI	15	NO	16		
2.7. Años/s de bachillerato en los que imparte asignaturas:	1°	17	2°	18	3°	19
2.7. Cuántos años de servicio docente tiene usted: _____						

3. FORMACIÓN DOCENTE

3.1. Señale el nivel más alto de formación académica que posee *(señale una sola alternativa)*

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

3.2. Su titulación en pregrado, tiene relación con:

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

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

El ámbito educativo	1	Otros ámbitos, especifique: _____	2
---------------------	---	-----------------------------------	---

3.4 Le resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel:

SI	1	NO	2
----	---	----	---

3.4.1. Si la respuesta es positiva, en qué le gustaría formarse: *(Señale el tipo de formación de mayor interés)*

a. Maestría	3	En el ámbito educativo. Especifique: _____ En otro ámbito. Especifique: _____
b. PhD	4	En el ámbito educativo. Especifique: _____ En otro ámbito. Especifique: _____

4. CURSOS Y CAPACITACIONES

4.1. En cuanto a los últimos cursos realizados:

4.1.1. Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años: _____							
4.1.2. Totalización en horas (aproximado): _____							
En cuanto al último curso recibido:							
4.1.3. Hace qué tiempo lo realizó: _____							
4.1.4. Cómo se llamó el curso / capacitación: _____							
4.1.4.1. Lo hizo con el auspicio de:							
El gobierno	1	De la institución donde labora Ud.	2	Beca	3	Por cuenta propia	4
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 qué temáticas le gustaría capacitarse *(Puede señalar más de una alternativa)*

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

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

- ✓ _____
 ✓ _____

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

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

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

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

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

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

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

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

5. RESPECTO DE SU INSTITUCIÓN EDUCATIVA

5.1. La institución en la que labora, ha propiciado cursos en los últimos dos años:

SI	1	NO	2
----	---	----	---

5.2. En la actualidad, conoce usted si las autoridades de la institución en la que labora, están ofreciendo o elaborando proyectos/cursos/seminarios de capacitación:

SI	1	NO	2
----	---	----	---

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

Áreas del conocimiento	1	Asignaturas que usted imparte	4
Necesidades de actualización curricular	2	Reforma curricular	5
Leyes y reglamentos	3	Planificación y Programación curricular	6
Otras, especifique: _____			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 funciones y cualidades del tutor					
9. Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula					
10. Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal					
11. Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente					
12. Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos					
13. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante					
14. Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)					
15. Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)					
16. Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes					
17. Percibe con facilidad problemas de los estudiantes					
18. La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país					
19. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos					
20. Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida					
21. Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlos/os y ayudarles en su solución					
22. La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes					
23. Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes					
24. El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa					
25. Como docente evalué las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s					
26. Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico -motora, trastornos de desarrollo-)					
27. Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva					
28. Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula...)					
29. Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje					
30. Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula					
31. Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos					
32. Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos)					
33. Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas					
34. Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario...)					
35. Analiza la estructura organizativa institucional (Departamentos, áreas, Gestión administrativa...)					
36. Diseña planes de mejora de la propia práctica docente					
37. Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres					
38. Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor)					
39. Utiliza adecuadamente la técnica expositiva					
40. Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura					
41. Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje					
42. El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente					
43. Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes					
44. Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 3. Currículo del tutor del curso

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES:

Nombre: Elsa Dolores Tapia Castro.

Lugar de nacimiento: Loja.

Fecha de nacimiento: 24 de enero de 1961.

Cédula de identidad: 1102277553.

DATOS DE CONTACTO:

Teléfono: 2579895

Celular: 0992806730

Correo electrónico: amautacentro@gmail.com

Dirección: Segundo Cueva Celi 03-82 y Segundo Puertas. Cdla Zamora.

ESTUDIOS:

Primarios y Secundarios: Colegio particular “La Porciúncula”.

PROFESIONALIZACIÓN:

Superiores Tercer Nivel:

Universidad Nacional de Loja. Especialidad Psicología Infantil y Educación Parvularia.

Título:

Lcda. en Ciencias de la Educación, especialidad Psicología Infantil y Educación Parvularia. UNL, 2004.

Superiores Cuarto Nivel:

- Universidad “Andina Simón Bolívar” Quito. **Especialización en Gerencia Educativa**, 2008.
- Universidad Nacional de Loja, **Diplomado en Problemas Psicosociales de la Infancia**, 2010.
- Universidad Nacional de Loja, Doctorado en Psicología Infantil y Educación Parvularia – EGRESADA, 2004.

DESEMPEÑO PROFESIONAL.

INSTITUCIÓN	FUNCIONES	DESCRIPCIÓN COMPONENTES FUNDAMENTALES	PERIODO
Centro Educativo AMAUTA – ubicado en la reserva privada El Madrigal del Podocarpus – Loja	Directora – Fundadora	Investigar, analizar y elaborar una propuesta alternativa para la educación básica que permita la inclusión real de los estudiantes con aplicación de metodología en base a los estudios de Piaget, Montessori, Vigotsky, entre otros.	Desde septiembre 2002 a la fecha
Centro Educativo CEDFI- Cuenca	Coordinadora del Departamento de Bienestar Estudiantil	Evaluación, seguimiento y elaboración de adaptaciones curriculares para niños y niñas con problemas de aprendizaje y asesoramiento a las docentes.	Desde 1998 hasta 2000
Centro de Artes especiales de la Fundación Mundo Nuevo – Cuenca	Directora del Centro	Elaboración del plan curricular en las áreas de artes plásticas, música, expresión corporal para la creación del centro para niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, evaluación del desarrollo integral, seguimiento y acompañamiento psicológico. Coordinación del trabajo con el equipo docente.	Desde 1994 hasta 1998
Instituto de Parálisis Cerebral Infantil del Azuay IPCA- Cuenca	Subdirectora – Profesora	Responsable del seguimiento académico, aplicación de planes y programas, reuniones de equipo interdisciplinario de los estudiantes del área escolar. Profesora de nivel.	Desde 1991 hasta 1994
Centro de Estimulación Temprana “El Tesoro del Saber” – Loja	Directora – Fundadora	Apertura del primer centro de estimulación temprana en la ciudad de Loja, para niños y niñas de 3 a 5 años, maestra de nivel.	Desde 1987 hasta 1990

CAPACITACIÓN IMPARTIDA Y RECIBIDA:

ROL	TEMA	INSTITUCIÓN ORGANIZADORA	FECHA
Ponente en la XVIII Convención de Educadores,	VINCULANDO LA ESCUELA A LA COMUNIDAD	Fundación Leonidas Ortega Moreira en la ciudad de Guayaquil	Del 30 de noviembre y 1 de diciembre del 2012.

ROL	TEMA	INSTITUCIÓN ORGANIZADORA	FECHA
Expositora en el simposio “Evaluación y Atención a niños y jóvenes con altas capacidades”	DESARROLLO DE TALENTOS EN EL AULA DE CLASES	Universidad Técnica Particular de Loja UTPL, Loja	agosto 2012
Ponente en el primer encuentro Regional sobre “PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA REGIÓN SUR”	EDUCACIÓN INCLUSIVA, PERSONALIZADA Y ECOLÓGICA.	Universidad Nacional de Loja UNL	mayo 2011
Instructora en el Tercer Encuentro Infantil “DEFENSORES DEL PATRIMONIO CULTURAL”	INTRODUCCIÓN AL ARTE	Instituto Nacional de Patrimonio Cultural Sub Dirección Regional de Loja	septiembre 2008
Ponente en Seminario dictado a docentes del Colegio Militar “Abdón Calderón”	PREVENCIÓN Y DIAGNÓSTICO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	Colegio Militar “Abdón Calderón” de la ciudad de Cuenca.	Marzo 2002
Expositora en el seminario taller destinado a los estudiantes de Décimo Ciclo.	PREVENCIÓN, DIAGNÓSTICO Y TRATAMIENTO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	Universidad de Cuenca, especialidad Psicología Infantil, Cuenca	noviembre 1998
Participante en el III Congreso Internacional de Lectura y Escritura.	“LA LECTURA Y ESCRITURA: EJES DE UNA ESCUELA DE CALIDAD” programa Escuelas Lectoras	Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.	Duración 20 horas, 6 al 8 de junio, 2007
Asistencia al IV Congreso Internacional de Lectura y Escritura	“CULTURA ESCRITA , MAS ALLÁ DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA”, programa Escuelas Lectoras	Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.	Duración 20 horas, 2 al 4 de julio, 2008.
Participación en el seminario taller	CONSTRUCCIÓN DEL PLAN	Ministerio de educación y cultura, Subsecretaría	30 enero del 2009.

ROL	TEMA	INSTITUCIÓN ORGANIZADORA	FECHA
	ESTRATÉGICO 2009 – 2014 del MINISTERIO DE EDUCACIÓN, desarrollado en la Provincia de Loja.	de Planificación.	
Participación en seminarios talleres	EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE, LA PLANIFICACIÓN MICRO CURRICULAR Y LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Proyecto de investigación “Práctica docente y calidad de aprendizajes en niñas, niños y adolescentes de Educación Básica en la Región Sur del Ecuador, del área de la Educación, el Arte y la Comunicación de la UNL en coordinación con el Centro Educativo “Amauta”,	Duración 120 horas, julio y octubre 2011.

HOJA DE VIDA

DATOS PERSONALES

Nombre: LUIS ANTONIO PINEDA SANMARTÍN
Dirección: Santiago de las Montañas y Daniel Álvarez Burneo
Cédula de identidad: 1100315264
Libreta Militar 4717200001
Estado civil: Casado
Teléfono: 2574648
Celular 096684993
E-Mail: luis_pineda47@yahoo.es

ESTUDIOS

Superiores:

- Egresado de Comunicación Social en la U.N.L.
- Egresado Ciclo Doctoral, Mención Investigación Educativa, en la U.N.L.
- Egresado de la Maestría en Educación a Distancia, en la UNL
- Diplomado en Gestión por competencias en la Universidad Pedagógica “Frank País García” de Cuba
- Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialidad Filosofía y Letras en la UNL.

EXPERIENCIA

CARGO	INSTITUCIÓN Y FUNCIONES	TIEMPO
Capacitador	CEDOC-INEFOS	1970 A 1976
Capacitador	Proyecto: Promotores Campesinos de la Frontera Sur-occidental	1974 a 1977
Docente	Profesor del Colegio Particular “Santa Mariana de Jesús” de Loja.	1974 a 1975
Coordinador Provincial	Programa de Teleducación (educación primaria a distancia) de Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE), en Loja: Capacitación a tutores. Administración del sistema. Diseño y elaboración de material didáctico	1976 a 1977
Coordinador	Centro de capacitación: Casa Hogar “Santa Cruz” de la Iglesia de Riobamba (Mons. Leonidas Proaño). Administración Miembro del equipo de educación popular.	1978 a 1980

CARGO	INSTITUCIÓN Y FUNCIONES	TIEMPO
	Miembro del equipo de coordinación diocesano	
Docente	Profesor del Colegio Técnico "12 de diciembre" de Celica.	1981 a 1982
Docente-Investigador	Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL): Profesor de Literatura de la Modalidad a Distancia de la UTPL. Jefe del Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Lenguas de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Coordinador del Decanato de la Facultad de Lenguas de la UTPL. Profesor-Investigador del Instituto de Investigación Educativa de la UTPL.	1982 a 1990
Asesor pedagógico y docente	Liceo de Loja: Asesor Pedagógico Elaboración de materiales didácticos. Profesor de Literatura.	1992 a 1997
Cofacilitador	Centro de Educación Vitalicia del Ecuador Capacitación en salud natural	1992 hasta la actualidad
Asesor Pedagógico	Programa de Profesionalización de Promotoras y Promotores Agroforestales y Campesinos (PROMPAY), realizado por la Universidad Popular de la UNL, la Escuela Superior Politécnica Superior de Chimborazo y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra.	1998 a 2000
Cofacilitador	Servicio Metodológico Alemán de la Red Agroforestal del Ecuador (RAFE).	1999 a 2000
Asesor Pedagógico	Federación Provincial de Organizaciones Campesinas y Populares del Sur (FUPOCPS): Asesor Pedagógico del Instituto de Formación Campesina (INFOCA). Asesor Pedagógico en la formación de Promotores en: Agroecología, Educación y Comunicación; Proyectos de Desarrollo Rural. . Co-productor de la radio revista semanal "Sembrando el futuro". Propuestas de desarrollo: Proyecto de Desarrollo Campesino, Proyecto de Desarrollo Rural Alternativo. Consorcio de Capacitación: Proyecto Bosque Seco, FEEP, FUPOCPS para la capacitación de Promotores Agroecólogos.	1998 a 2000

CARGO	INSTITUCIÓN Y FUNCIONES	TIEMPO
	Sistematización de la experiencia de formación de promotores campesinos en agroforestería del PROMPAY, etapa de pilotaje, ejecutado por: Universidad Nacional de Loja, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo y Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Sede Ibarra.	
Sistematizador	Sistematización de la experiencia de capacitación de la Fundación Belga "Islas de Paz" (Riobamba), a Técnicos Campesinos en: agropecuaria, riego, administración, salud y música. Propuesta de Centro de Capacitación para la Fundación Belga "Islas de Paz".	2001
Capacitador	Propuesta de Capacitación para el Fortalecimiento de las Mujeres Rurales de los cantones de Catamayo, Calvas, Macará, Pindal, Celica y Puyango: organizada por la Red de Mujeres de Loja. Capacitación al personal de la Red de Mujeres de Loja en la elaboración de módulos para la capacitación de las mujeres rurales en seis cantones de la provincia de Loja.	2001
Coordinador	Programa Binacional de Educación y Promoción de la Salud, con énfasis en el uso de la televisión y nuevas tecnologías (Internet).	2001
Facilitador	Plan de Capacitación en Educación de Adultos y elaboración de materiales didácticos a técnicos del proyecto "Desarrollo Económico y Social de Pequeños Productores de Maní de las Poblaciones Fronterizas de Ecuador y Perú", de FACES.	2001
Promotor	Programa "Capacitación a jóvenes microempresarios del Austro y Sur del Ecuador", de las Fundaciones: ESQUEL (Quito), SENDAS (Cuenca), NUEVOS HORIZONTES (Azogues) Y FACES (Loja).	2002
Investigador	Investigador del Programa "Plan País", del FEDHU, SERPAJ, CPME, INREDH.	2002
Técnico	Proyecto Binacional Catamayo Chira: Área de Formación Técnica: Coordinador (Ecuador) del proyecto de capacitación a los docentes de los colegios técnicos agropecuarios. Coordinador Área de Investigación y Extensión del CBFT de Zapotepamba.	2003 a 2007

CARGO	INSTITUCIÓN Y FUNCIONES	TIEMPO
	Responsable del Internado y tutoría en el CBFT de Zapotepamba. Coordinador (Ecuador) del proyecto "Historia común de los pueblos de la Cuenca Catamayo Chira". Coordinador (binacional) del Proyecto "Materiales educativos de la Cuenca Catamayo Chira", para estudiantes, docentes, productores campesinos y extensionistas. Capacitador de las organizaciones de la microcuenca El Almedral (Zapotepamba). Coordinador del Programa de capacitación a los "Promotores en Agroindustrias Comunitarias" (Ecuador). Capacitador (binacional) de los GIDELES.	
Coordinador	Universidad Nacional de Loja Centro de Investigación y Apoyo al Desarrollo Local Propuesta metodológica para realizar el Plan de desarrollo agrario de la FUPOCPS, en coordinación con la UNL	Enero a junio de 2008
Coordinador Regional de la provincias de Loja y Zamora Chinchipe	Universidad de Cuenca: Inventario de los Bienes Culturales Inmateriales de las provincias de Loja y Zamora Chinchipe.	Agosto 2008 a febrero 2009
Asesor Pedagógico	Centro Educativo "Amauta" Asesor Pedagógico Educación por proyectos con niños	2009 hasta la actualidad
Elaboración material didáctico	Unidad de Educación a Distancia de Loja (nivel de bachillerato): Módulo "Mons. Leonidas Proaño: Pensamiento y testimonio", para los estudiantes de los colegios a distancia.	Enero a agosto 2009
Coordinador General y Tutor	Universidad Técnica de Machala, Universidad Nacional de Loja y la Escuela Superior Politécnica Ecológica Amazónica de Zamora: Curso "La región Sur en el nuevo ordenamiento territorial ecuatoriano"	Marzo 2009 a febrero 2010
Investigador	Instituto Nacional de Patrimonio cultural del Ecuador, Región 7: Investigación sobre la Romería de la Virgen del Cisne, documento para la Declaratoria de Patrimonio Cultural Inmaterial del Ecuador, por el Ministerio de Cultura del Ecuador	Julio 2009 a diciembre 2010
Coordinador	Educación Sin Fronteras. Módulo educativo: binacionalidad, interculturalidad y cultura de Paz, para	Noviembre 2009, hasta julio 2010

CARGO	INSTITUCIÓN Y FUNCIONES	TIEMPO
	docentes de educación media de Ecuador y Perú.	
Coordinador	Asociación de bananeros "El Guabo" Módulo Educativo: La escuela y la comunidad, unidos en la educación", para docentes de Educación Básica de El Guabo	Desde octubre 2009 hasta junio 2010
Capacitador	Universidad Nacional de Loja Área de Salud Humana Taller Introductorio a la Maestría en Gestión Municipal de la Salud Pública	Mayo 2010
Capacitador	Instituto Nacional de Patrimonio Cultural, zona 7. Elaboración de los marcos lógicos de los proyectos de cada una de las áreas para los años 2011 a 2014	Junio 2010
Capacitador	Universidad Nacional de Loja Área Agropecuaria Taller Módulo I a la Maestría en Riego	Julio 2010
Mediador Pedagógico	Organización de Estados Iberoamericanos OEI Socialización y construcción de las mallas curriculares en emprendimiento cultural, económico y turístico para emprendedores de la región 7	Octubre 2010
Investigador	Ministerio de Cultura Valorización de la memoria, realidad, costumbrismo y tradiciones de los pueblos originarios y ancestrales de la provincia de Loja: Saraguros	Octubre y noviembre 2010
Capacitador	PROCAFECAQ Programa de Capacitación modular para la formación de talentos humanos locales	Julio – diciembre 2010
Validador	INPC ZONA 7 Validación de la fichas del inventario de patrimonio inmaterial	Enero 2011
Capacitador	CRADES Formación de formadores en emprendimientos	Junio 2011
COORDINADOR	FUNDACIÓN "PUEBLO INDIO DEL ECUADOR" CENTRO DE FORMACIÓN DE MISIONERAS INDÍGENAS DE PUCAHUAICO Proyecto: formación de promotores indígenas y campesinos de la región Norte del Ecuador	Enero – abril 2012
CAPACITADOR	Junta Parroquial de Gualel: Capacitación a miembros de la Junta Parroquial y grupos de la zona	Julio 2014

CAPACITACIÓN

- Curso-taller de material impreso (UTPL).
- Seminario: Metodología de Investigación Científica y Elaboración de Proyectos de Investigación al CONUEP (UTPL).
- Programa de Formación de Promotores de Educación Popular (CEDIS).
- Seminario-taller Desarrollo Regional e Investigación (PREDESUR).
- Curso Básico de Promoción Socio Cultural (CASA DE LA CULTURA).
- Producción audiovisual (CASA DE LA CULTURA).
- Seminario Taller: Herramientas metodológicas del desarrollo forestal participativo (UNL).
- Módulo de Diplomado: El proceso administrativo en el desarrollo de los establecimientos de educación regular y especial (UNL).
- Módulo de Diplomado: La planificación estratégica en el desarrollo de las instituciones educativas (UNL).
- Taller de seguimiento, evaluación y validación de proyectos (DFC).
- Curso Taller: Introducción a la Metodología Campesino a Campesino (FUPOCPS).
- Taller de Diseño curricular modular para promotores agroecólogos (Consortio de capacitación).
- Curso-taller de material impreso (PROMPAY).
- Programa de Formación de Promotores de Educación Popular (FUPOCPS).
- Programa de Capacitación a Capacitadores del Servicio Metodológico Alemán y la RAFE.

Anexo 4. Desarrollo breve de las temáticas del curso

DESARROLLO BREVE DE LAS TEMÁTICAS DEL CURSO

PEDAGOGÍA CRÍTICA

*“Lucho por una educación que nos enseñe a pensar, y **no** por una educación que nos enseñe a obedecer. Lucho porque estudiar **no** sea un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”*

Paulo Freire.

UNIDAD I: GENERALIDADES

Introducción.

Asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro, es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos.

De igual manera, asumir este paradigma constituye un punto de partida que conduce a que el colegio interiorice el marco político de la educación, es decir, este paradigma es una base para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social.

El maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. Concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura. Considera a la ciencia como la opción de rejuvenecimiento espiritual, como mutación brusca que contradice el pasado para reconfigurar el presente (Bachelard, 1984).

En esta perspectiva, el maestro interpreta las prácticas educativas en los marcos político y social: en lo político, por cuanto recupera el análisis del comportamiento intelectual que desarrolla el sujeto frente a unas condiciones culturales de existencia; y en lo social, dado que interpreta una opción pragmática y aplicada del saber reconstruido en la escuela.

Normalmente, la educación se ha establecido como una construcción cimentada en los reglamentos y en las políticas de gobierno del momento, en los que se pregona el conocimiento puramente instrumental, el conocimiento como una salida a un problema económico inmediato.

En tanto que desde otro ángulo, la pedagogía crítica toma el conocimiento como fuente de liberación (Freire, 1989). Desarrolla la construcción del conocimiento en función de la construcción de los significados que se subordinan a las teorías y discursos tradicionales. Lleva al sujeto hacia la lectura de la realidad, especialmente en función de detectar los problemas culturales e inconsistencias sociales (educación repetitiva, corrupción política, delincuencia, etc.); en la perspectiva de revelar los nuevos niveles de negligencia y de tranquilidad con la que se los acepta y se los integra a la cotidianidad.

Los intelectuales éticos tienen la responsabilidad de insistir en la verdad y, unánimemente, tienen la obligación de contemplar los acontecimientos en su perspectiva histórica (Chomsky, 1974). En esta dirección, se entiende la educación como un proceso de negociación que facilita la comprensión de los significados y de los sentidos subyacentes en los fenómenos de la realidad; como un proceso que crea espacios de interpretación en función de la posición de sentido al servicio de la voluntad de poder (Gadamer, 1997).

Se establece como un camino hacia la transformación social en beneficio de los más débiles. Supone compromiso con la justicia, con la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes. Fortalece la autonomía y la autogestión con miras a la construcción del pensamiento propio. Busca dirimir cómo y por qué el poder y el orden, encarnados en el estado, se manifiestan como patrones de dominio social (Múnera, 1994)

1.1. Antecedentes de la pedagogía crítica.

La pedagogía crítica tiene sus raíces en la teoría crítica de la Frankfurt School Alemania. Esta corriente pedagógica, desde los años setenta, ha venido construyéndose y conquistando cada vez más interés entre los y las docentes.

Diversos autores, entre los que destacan Michael Apple, Paulo Freire, Peter McLaren y Henry Giroux, trabajan desde hace algunos años en la construcción y consolidación de la llamada pedagogía crítica.

Nacida en los sesenta-setenta como una reacción a la tendencia tecnológica dominante (Contreras, 1990), esta pedagogía aglutina a autores, además de los arriba citados, tan

diversos como Young, Willis, Leonard y otros, quienes tienen en común sus posturas críticas tanto frente a la tendencia tecnológica dominante, como a la escuela tradicional.

La pedagogía crítica puede ser entendida también como una postura ideológica de izquierda preocupada por asuntos relacionados con las desigualdades raciales y étnicas, el feminismo y los movimientos pacifistas.

Así, el análisis de la educación desde la perspectiva de esta pedagogía nos remite a la búsqueda del rol del colegio y sus propósitos, del profesor, del currículo, de la dinámica del aula, de los métodos y de las técnicas, y de instrumentos de reproducción de la cultura dominante.

1.2. Aproximaciones a la definición de la pedagogía crítica.

En la práctica, la pedagogía crítica es tan diversa como sus muchos seguidores, y el tratar de aproximarse a una definición a pesar de que hay temas y esquemas comunes, es bastante complejo, por lo que se ha considerado citar el concepto de pedagogía crítica que se encuentra en la enciclopedia libre de Wikipedia, tomándolo como un concepto que proporciona un marco teórico y un lenguaje común para entender y comprender mejor las teorías generadas por la investigación en torno a la educación crítica.

Pedagogía crítica

La pedagogía crítica es una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar y desafiar la dominación y las creencias y prácticas que la generan. En otras palabras, es una teoría y práctica (praxis) en la que los estudiantes alcanzan una Conciencia crítica. En esta tradición, el maestro trabaja para guiar a los estudiantes a cuestionar las teorías y las prácticas consideradas como represivas (incluyendo aquellas que se dan en la propia escuela), animando a generar respuestas liberadoras tanto a nivel individual como colectivo, las cuales ocasionen cambios en sus actuales condiciones de vida.

Desde la aparición de la pedagogía crítica en el escenario educativo, el número de obras y autores ubicados dentro de esta pedagogía o simpatizantes de la misma ha crecido exponencialmente, ganándose un espacio propio dentro de los enfoques que estudian los procesos educativos.

1.2.1. Teóricos que participan en la construcción teórica de la Pedagogía Crítica.

Entre los representantes más relevantes de esta pedagogía se encuentran los siguientes:

1.2.1.1. Paulo Freire.

El pedagogo Paulo Freire, quien fue ministro de educación de su país, Brasil, plantea que la educación en cada país debe convertirse en un proceso político, cada sujeto hace política desde cualquier espacio donde se encuentre y el aula de clase no puede ser indiferente frente a este proceso; para este crítico de la educación, se debe **construir el conocimiento**, desde las diferentes realidades que afectan a los dos sujetos políticos en acción, estudiante y maestro.

El maestro debe de ser el ente que lleve a los estudiantes a pensarse la sociedad en la cual están desarrollando su proceso de aprendizaje, deben de construir desde los conocimientos previos que estos llevan al aula de clase, ya que son ellos un reflejo visible y fiable de las realidades sociales. Por su parte el estudiante debe construir el conocimiento como un acto político, desde la relación con el maestro y los demás estudiantes dentro del aula, para pasar de ser seres sociales pasivos a seres sociales activos, críticos y pensantes de la sociedad en la que están inmersos.

Paulo Freire al participar en la construcción teórica de la Pedagogía Crítica analiza las relaciones opresor-oprimido establece los fundamentos para entender la educación liberadora y sus posibilidades. Propone las relaciones dialógicas entre profesor alumno, con el fin de promover procesos de concientización y liberación.

1.2.1.2. Henry Giroux.

“Una educación divorciada de su contexto carece de valor”

Crítico cultural estadounidense, teórico fundador de la pedagogía crítica. Conocido por su trabajos pioneros en pedagogía pública, estudio culturales, estudios juveniles, enseñanza superior, estudios acerca de los medios de comunicación y teoría crítica. Su obra ilustra un número de tradiciones teóricas que se extienden desde Marx hasta Paulo Freire.

Henry Giroux, centra su trabajo en la propuesta de la labor intelectual de los maestros, las teorías de la reproducción y la pedagogía de la oposición.

Aportes a la Pedagogía Crítica

Giroux considera la pedagogía liberadora como un medio para la construcción de la razón crítica que les permita a los ciudadanos romper con lo predefinido, es decir, que sean capaces de tomar una posición crítica frente a la sociedad y su dominación existente a causa del seguimiento de las pedagogías tradicionales.

Uno de los aspectos que más resalta Giroux, dentro de la enseñanza, es la noción de alfabetización; considera que ésta debe concebirse como un medio constitutivo para la participación de los individuos en la sociedad y en la acción política. Dicha concepción va de la mano con la de Freire (1978) quien ha definido y usado su teoría de la alfabetización para criticar el proceso de la reproducción cultural, vinculando simultáneamente la noción de la producción cultural en el proceso de la reflexión crítica y la acción social. *"Tanto la alfabetización como la escolarización misma son parte de un fenómeno político, y en parte representan un terreno epistemológico asediado en el que diferentes grupos sociales luchan por la forma en que ha de ser expresada, reproducida y resistida"* (Foucault 1972).

Otro de los temas relevantes considerados por H. Giroux, es la educación contextualizada la misma que utiliza el entorno como recurso pedagógico.

“La existencia de procesos de enseñanza desconectados del contexto, no motivan la reflexión crítica sobre la realidad social del entorno; sólo en algunas ocasiones intentan establecer algunos vínculos, que se limitan a esfuerzos aislados que no trascienden a la reflexión ni a la toma de posturas ante las diferentes problemáticas de la región y el país.”

Se debe educar para la vida en comunidad; por lo tanto ésta debe formar parte de la institución. Los contenidos de las escuelas de educación básica y media, deben hacer referencia a los asuntos del medio, para así, comprender la realidad. El estudiante debe estar en contacto con su realidad para que descubra, comparta, discuta y reconstruya nuevos significados. En la interacción con el medio, el estudiante se sensibiliza con los problemas del entorno; por ello la metodología de los programas deberá ser abierta, dinámica, dinamizadora, y permitir que se aborden los contenidos a través de las problemáticas reales.

Es preciso aclarar lo que H. Giroux asume como contexto: espacio geográfico donde el individuo realiza sus acciones; también contempla las redes de significados –espacios culturales que incluyen elementos históricos, religiosos, psicológicos, ideológicos, etc.– que reconocen y aceptan los sujetos que comparten un mismo espacio físico.

Así, lo que un individuo interioriza a través del proceso de socialización depende del contexto en el que éste está inmerso (familiar, social, cultural y educativo). Cada individuo interactúa e interpreta de diferente manera la realidad en la que vive; esta interpretación se basa en las representaciones internas que construye. Según sean estas interpretaciones, así serán las actuaciones que realice; por ello, un individuo es más competente en la medida en que sus representaciones internas favorecen una mejor actuación sobre su vida.

“La educación debe tener presente estas relaciones y determinar cómo las condiciones estructurales de la sociedad influyen en el proceso educativo.”

1.2.1.3. Michael Apple.

Michael W. Apple, es un educador y sociólogo de la educación estadounidense. Su obra ha sido de gran influencia en el área de la Pedagogía Crítica, estudia las relaciones entre currículo y pedagogía crítica, escuela y democracia, conservatismo y educación, sociología de la educación, ideología y educación.

Es un autor muy crítico con los principios de la educación neoliberal y la utilización de los cheques escolares. Sus investigaciones parten de algunas preguntas básicas como: ¿de quién es el conocimiento que se enseña y de quién no? ¿Quién se beneficia de la educación y quién no? ¿Qué podemos hacer para que la escuela sea más crítica y más democrática?.

En 1989 salió a la luz una de sus obras más influyentes: *Ideology and Curriculum*. En esta obra el profesor Apple analiza cómo la escuela reproduce la estructura ideológica y las formas de control social y cultural de las clases dominantes de la sociedad. Entre otros temas, desarrolla cuál ha sido la evolución histórica de los estudios sobre currículo educativo y de qué modo se esconde el conflicto a través del currículo oculto.

Para Michael Apple y el profesor James A. Beane, una escuela democrática debe contar con estructuras y procesos democráticos, lo que supone la participación de la comunidad, la inclusión y la cooperación y búsqueda del bien común. Asimismo, se debe favorecer un currículum democrático en el que se incluyan distintas voces y se fomente la interpretación crítica por parte del alumnado. Sus argumentos apoyan la idea de que la democracia se aprende en el ejercicio y la práctica cotidiana dentro y fuera de la escuela.

Apple, propone un currículo humanista, rechazando los modelos que enfatizan demasiado en las asignaturas clásicas y el aprendizaje conductista. Un currículo humanista se enfoca en los resultados afectivos más que en los cognitivos.

El modelo educativo propuesto por M. Apple, basado en el constructivismo, criticismo y peritaje pretende formar alumnos conscientes y críticos. La escuela tiene una responsabilidad para formar este tipo de alumnos, debe haber un ambiente tolerante y dar espacio al conocimiento entre alumno y profesor. Aquí el profesor debe ser un facilitador social, que guía y que forma a seres críticos.

Este modelo se centra en el salón de clases como ambiente o escenario que se va a construir o diseñar a partir del entorno social como contenido, las “voces” de los estudiantes

para diagnosticar y evaluar, modelos de criticismo, peritaje e iluminativo, el maestro como facilitador social, las estrategias de aprendizaje, temas generadores, textos, tecnología, etc.

En su modelo una clase será concebida como un escenario donde convergerán todos los “actores y útiles” necesarios, que son citados anteriormente, para crear un ambiente democrático, donde lo importante no es lo que uno es, sino lo que uno crea, donde haya tolerancia para que exista un intercambio de conocimientos entre el maestro y los alumnos.

1.2.1.4. Peter McLaren.

Peter McLaren filósofo y escritor canadiense, es un especialista en psicología del aprendizaje y uno de los principales promotores de la pedagogía crítica en la búsqueda del conocimiento. Es un educador que se auto declara de izquierdas, teniendo como mentor y maestro a otro de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica como es, Paulo Freire. Sus obras poseen un potencial crítico hacia el capitalismo en todas sus expresiones. Los aportes teóricos de McLaren han trascendido las fronteras norteamericanas llevando su pensamiento a diversas regiones alrededor del mundo; sus textos han sido traducidos a numerosos idiomas y han servido como inspiración a una gran cantidad de educadores críticos. En ese sentido, Peter McLaren es hoy en día uno de los educadores críticos más consistentes en la lucha contra el neoliberalismo en el ámbito intelectual de izquierda en el mundo.

Para McLaren, en términos simples, “en la escuela el conocimiento tiene que ser pertinente, tiene que tener importancia para poder ser crítico, y tiene que ser crítico para poder ser transformador. Que el conocimiento sea pertinente o importante significa que la experiencia sea elocuente para las personas si la transformamos o si la transferimos a distintos contextos”.

McLaren afirma, que "la Pedagogía Crítica ha comenzado a proporcionar una teoría radical y un análisis de la escuela, y al mismo tiempo añade nuevos avances en la teoría social y desarrolla nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías. " En el enfoque de la pedagogía crítica el maestro es una persona crítico-reflexiva que cumple un rol político en y con su comunidad. Así mismo señala que tradicionalmente la escuela se ha negado a analizar las relaciones que existen entre poder, conocimiento y dominación.

Según McLaren, existen **diferentes enfoques de pedagogía crítica**, entre ellos, **feminista, radical, humanista, descolonizador y revolucionario**. Asegura además, que la pedagogía crítica debe ser plural, nunca neutral, es decir, se está a favor o en contra del capitalismo.

Para él, la pedagogía revolucionaria es un término que abarca todos los aspectos precisos para una mejor educación.

Para redefinir la educación, McLaren sugiere **una economía que favorezca lo local**, no se puede negar la posibilidad de las utopías concretas de lo que el mundo debería ser, así como afirma Freire, “la educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y personal **como de sueños y utopías**”. Los docentes tienen que tomar acción directa, no quedarse pasivos ante la posibilidad de una nueva educación, resulta indispensable volverse crítico, subjetivo y aprender de los estudiantes.

McLaren distingue 4 relaciones que deben tener presente los docentes: 1.) el individuo y su actividad productiva, 2.) el individuo y el producto de esa actividad productiva, 3.) el individuo y otras personas (sus propios intereses) y 4.) el individuo y la especie (lo que significa ser humano).

1.3. Paulo Freire y la pedagogía crítica.

Paulo Reglus Neves Freire (nació en Recife, el 19 de septiembre de 1921 — murió en San Pablo, el 2 de mayo de 1997) fue un educador brasileño.

Freire expuso algunas innovaciones teóricas y prácticas importantes en la pedagogía que han tenido un impacto considerable en el desarrollo de la praxis educativa actual, especialmente en lo que se refiere a la educación informal y a la educación popular.

En Latinoamérica, Freire es un importante referente, de la pedagogía crítica que aparece como una propuesta alternativa que pretende provocar transformaciones en el sistema educativo; es calificado por muchos como uno de sus fundadores. La propuesta de Paulo Freire de la educación como praxis liberadora es considerada un aporte que funda la pedagogía crítica, la que se inscribe dentro de la perspectiva teórica general de la teoría crítica.

Freire concibe el aprendizaje como un proceso vinculado a los conceptos de poder, política, historia y contexto, y promueve un compromiso con formas de aprendizaje y acción en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, con centro en el auto fortalecimiento y en la transformación social. Propone que los docentes puedan adquirir la categoría de intelectuales transformativos para lograr que “lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico”, lo que significa insertar la enseñanza directamente en la esfera política, en tanto representa una lucha por la determinación de significado en un contexto de

relaciones de poder, y utilizar una forma de pedagogía que involucre intereses políticos de naturaleza liberadora.

Su pedagogía de la liberación, está muy relacionada con la visión de los países en desarrollo y de las clases oprimidas, con el objetivo de la concienciación. Sus mayores contribuciones son en el campo de la educación popular para la alfabetización y la concienciación política de jóvenes y adultos de la clase obrera.

Sin embargo, la obra de Paulo Freire va más allá de ese espacio y atañe a toda la educación, siempre con el fundamento básico de que no existe una educación neutra. Según su visión, cualquier educación es, en sí misma, política. Él mismo llamó a su educación para adultos Pedagogía Crítica. La principal obra de Freire es Pedagogía del oprimido (1969), y es uno de los textos sobre educación que más se citan en la actualidad, especialmente en Latinoamérica y África.

Paulo Freire es el principal representante de la pedagogía de la liberación, que es un movimiento educativo. La educación liberadora es un proceso de concienciación de la condición social del individuo, que la adquiere mediante el análisis crítico y reflexivo del mundo que la rodea. Se refiere a la liberación de la pedagogía bancaria de la que somos presos desde nuestros inicios en la educación lo que nos limita la posibilidad de creación de nuestros propios conocimientos, fomentando la reproducción sin análisis ni comprensión de los temas que se nos están enseñando. Otra obra pedagógica de Paulo Freire es "La educación como práctica de la libertad".

Aunque toda la obra de Paulo Freire está transversalizada por la importancia de la práctica educativa, en "Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa", se acerca a la práctica educativa de una manera más directa, específica y actualizada, para presentar los saberes que considera indispensables en la práctica docente de educadoras y educadores críticos o progresistas y reafirma su propuesta de una pedagogía fundada en la ética y el respeto a la dignidad y autonomía del educando. Los saberes fundamentales que Freire enumera y discute, considera que "deben ser contenidos obligatorios de la organización programática docente."

Los aspectos relevantes de su pensamiento son:

- Énfasis en el diálogo: para él la educación informal es principalmente dialógica lo conversacional, más que curricular y basada en contenidos culturales preseleccionados.
- Importancia de la praxis en la actividad educativa.

- Concienciación del oprimido a través de la educación.

Los principios de la pedagogía de Paulo Freire son las palabras articuladoras del pensamiento crítico y la pedagogía de la pregunta.

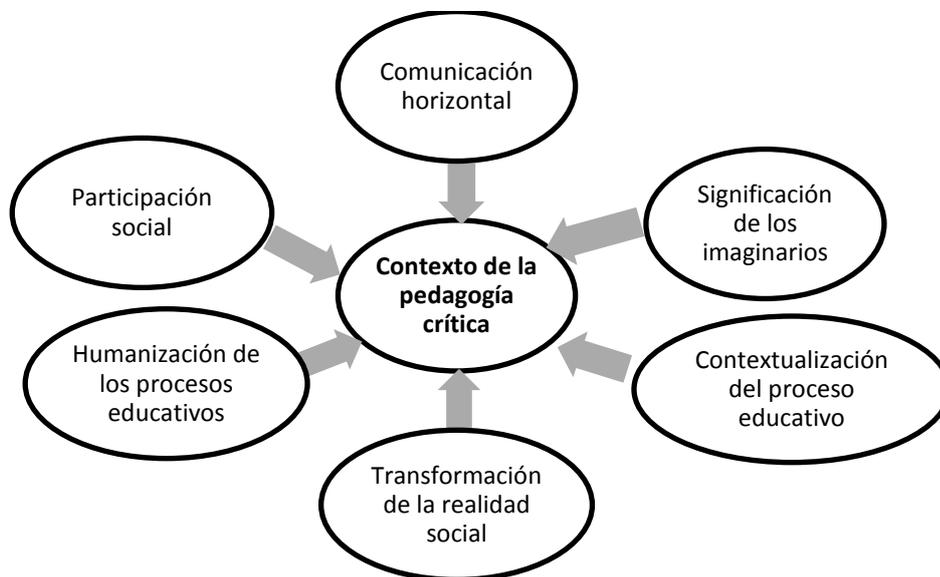
UNIDAD II: FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

2.1. Supuestos teóricos de la pedagogía crítica.

Entre los supuestos que se considera en la pedagogía crítica se señalan los siguientes: la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social.

La siguiente figura muestra gráficamente los supuestos o elementos fundamentales en los que se basa a pedagogía crítica.

Figura 1. Supuestos teóricos de la pedagogía crítica.



Fuente: La Pedagogía Crítica. Ramírez Bravo Roberto (2008), pág. 110

a. **La participación social**, implica concienciar a los miembros de la comunidad educativa y a los miembros del grupo social sobre la responsabilidad que tienen para con el presente y el futuro desarrollo de su contexto. La participación incluye el fortalecimiento del pensamiento democrático para asumir los problemas y las alternativas de solución del mismo. Participar supone estudiar las prácticas concretas de los actores comprometidos con

el micro poder y el macro poder (Gramsci, 1975); analizar la influencia de valores provenientes de una clase social específica; ser parte del éxito como también del proceso que se lleva a cabo para lograrlo.

En este marco, resurgen las prácticas cooperativas como espacios de acción social, en los que cada uno de sus miembros asume responsabilidades específicas de gestión y de consolidación de procesos autónomos. Se comprometen todos los miembros, no la pequeña minoría en nombre de todos los miembros; se implementa la participación en función del análisis de la pertinencia social de la formación; y, en función de esclarecer las prácticas educativas establecidas por el poder público –la burocracia educativa–.

b. **La comunicación horizontal**, liga las voluntades en intenciones de los sujetos en iguales condiciones de acción y de vida (Searle, 1978); es decir, en este proceso los interlocutores simbolizan y significan con base en la validación del discurso del otro, con base en la legitimación de las intervenciones y análisis de las visiones que en ellas subyacen. En esencia, la comunicación es poner en común unos signos que suscriben unas intenciones compartidas por quienes intervienen en un acto discursivo; es reconocerse éticamente y mutuamente en el discurso, sin que ello implique ausencia de diferencias (Prieto, 2004).

La reciprocidad en la intercomunicación involucra el fortalecimiento de la individualidad sobre los espacios que brinda la sociabilidad. El trabajo en el aula se plantea en un escenario de discusión con el propósito de discernir sobre el consentimiento proporcionado por la sociedad civil al estado para que diseñe e implemente modelos y estilos de vida académica y se convierta en el educador de las sociedades (Gramsci, 1974).

c. **La significación de los imaginarios simbólicos**, enlaza la reconstrucción histórica, sociocultural y política de un grupo. La reconstrucción histórica porque en ésta se dirime la manera en que se han construido los comportamientos y procedimientos que se apropia un grupo social frente a una situación o fenómeno dado; porque facilita la comprensión esencial e inteligente de los procesos: la experiencia vital del hombre es comprender las propias experiencias y las circunstancias en las que se desarrollan; comprender e interpretar las condiciones materiales y la conciencia humana como base de la estructura social (Marx, 1975). La reconstrucción sociocultural, porque el proceso pedagógico incluye el discernimiento de los alcances y de las limitaciones de los estilos de vida que se encarnan en las comunidades. La reconstrucción política, porque al igual que los anteriores casos, las ideologías no son constructos momentáneos o esporádicos, sino construcciones pautadas por los organismos de gobierno, por el colegio, por la sociedad y por los medios masivos de

comunicación. La búsqueda de significado y de sentido de las realidades y, en especial, la eliminación de la violencia simbólica, constituyen la realización del sujeto histórico (Bourdieu, 1977).

a. **La humanización de los procesos educativos**, sugiere estimular la habilidad intelectual, pero también sugiere agudizar el aparato sensorial y cultivar el complejo mundo de los sentimientos; presume crear escenarios en los que la colectividad tiende a autogobernarse y a auto instituirse, tiende hacia la ruptura de la clausura institucional (Castoriadis, 2002). La educación explicita horizontes que trascienden la cátedra, recupera la integridad orgánica del sujeto para ubicarlo en el mundo complejo de las circunstancias sociales que envuelven los diferentes comportamientos.

En este contexto, humanizar la educación no se reduce a procesos de instrucción, sino que también exige la reflexión, el análisis y el discernimiento de las propias actitudes y valores; reclama la confrontación del propio actuar con el actuar del otro para mejorar, no para censurar, excluir o descalificar. La cátedra se establece como pretexto para hurgar en ella manifestaciones de entendimiento y complementariedad social; para relacionar en ella los cambios de la política, la ideología y la sociedad en general.

e. **La contextualización del proceso educativo**, se revierte en la posibilidad de educar para la vida en comunidad; dicho fenómeno supone la confrontación de la realidad existente con la realidad estudiada; sugiere buscar la información en la sociedad para encontrar señales de identidad que abiertamente cuestionen la crisis cultural, la profunda crisis de valores manifiesta en la exclusión social, la marginación, la política oscurantista, la pseudo democracia y la dominación simbólica (Bourdieu, 1977); apunta a nuevos modelos de vida que sustituyan la noción de estado como aparato represivo propio de una élite (Carnoy, 1993). En estas condiciones, la escuela se convierte en un escenario posible de crítica que, con disciplina y esfuerzo, permite el cuestionamiento de modelos sociales predominantes; y de esta manera, marca su fuerza en la convergencia de lo educativo con lo pedagógico, lo cultural, lo sociopolítico y lo histórico.

f. **La transformación de la realidad social**, se convierte en proceso y resultado de los anteriores acontecimientos. La escuela, entendida como acontecimiento político, circunscribe a la docencia como una aventura inagotable, dinámica y apasionante en la que se recoge la problemática social para analizarla y proponer caminos conducentes a la búsqueda de soluciones. Transformar la realidad no es simplemente cambiarla o adaptarla a las necesidades inmediatas, también es conceptualarla desde la conciencia social, desde el fortalecimiento del trabajo en equipo, desde la consolidación de la investigación permanente,

desde la resignificación histórica que dé cuenta explícita de un pasado, un presente y un futuro como procesos. Es sustituir la hegemonía de un discurso político preñado de manipulación (Klaus, 1979).

Como se puede observar, los supuestos anteriores tienen una dimensión comunicativa que cruza constantemente a los mismos. En general las relaciones interpersonales se convierten en una experiencia imprescindible para la democracia y la cooperación escolar. El afecto no puede garantizar completamente la democracia, pero constituye una fuerza imprescindible para legitimar procesos de análisis y de crítica. Integra la primera experiencia de moralidad. El impulso moral nace de la relación afectiva con los demás y a su vez esta relación se convierte en el pretexto para incentivar los lazos sociales.

2.2. Características de la pedagogía crítica.

Según Henry Giroux la pedagogía crítica, es la “Teoría que propone a través de la práctica, que los estudiantes alcancen una conciencia crítica dentro de su sociedad.”

La pedagogía crítica encuentra su sustento en la teoría crítica. Esta teoría inventó una nueva manera de leer la realidad, capaz de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno; esta corriente se ha constituido en un punto de referencia en la búsqueda de una educación desde el enfoque crítico. Surge entonces, la pedagogía crítica como una pedagogía que construye y da respuesta, esto implica una reacción generada desde una reflexión consciente y responsable.

En función de lo antes expuesto se presentan algunas de las CARACTERÍSTICAS que conforman esta pedagogía:

- Es necesaria la formación de la autoconciencia para lograr crear un proceso de construcción de significados apoyados en las experiencias personales.
- La pedagogía crítica está encaminada a la transformación social en beneficio de los más débiles. La educación debe considerar las desigualdades sociales existentes en el mundo globalizado, así como adquirir un compromiso con la justicia y la equidad.
- La pedagogía crítica permite a los profesores o docentes, y a la comunidad educativa en general, identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de tal forma que éstas sean la base para la auto superación.

Recapitulando respecto a las características y lineamientos de la pedagogía crítica se puede señalar lo siguiente:

La pedagogía crítica tiene como argumento principal "enseñar a aprender". Es decir enseñar a todos los miembros de la comunidad educativa a aprender de su propia práctica, para lo cual debe tematizar los elementos "naturalizados" o inconscientes del proceso educativo; teniendo como objetivo la formación de intelectuales y profesionales con autonomía creativa, capaces de diagnosticar problemas y de plantear alternativas construyendo consensos de manera dialógica, en interacción con los actores del medio.

La pedagogía crítica es propositiva y consensual, busca institucionalizar una reflexión colectiva acerca de todas las relaciones y vivencias al interior de la comunidad educativa, puesto que tanto maestros como alumnos y administradores tienen interés y algo que aportar en la búsqueda de mejorar los procedimientos educativos, en función del contexto real inmediato de las relaciones educativas; prácticamente todas las relaciones que allí se tienen son formativas de valores, actitudes y capacidades.

La pedagogía crítica cuida porque la autoridad basada en el conocimiento sea legítima y no se sustente en el ejercicio arbitrario de un poder externo al proceso de producción colectiva de significado; enfatizando los procesos de participación en la producción colectiva de significado. Además considerar explícitamente no sólo la dimensión cognitiva del proceso educativo, sino también su dimensión expresiva y normativa.

2.3. Principios de la Pedagogía Crítica.

Los siguientes son los principios en que se fundamentan la Pedagogía Crítica:

a) La Relación Teoría y Práctica: La generación del conocimiento se fundamenta en la relación lógica o dialéctica entre teoría y práctica, donde a la par se cuestionan y enriquecen, mediante la práctica pedagógica reflexiva-crítica, en aras de hacer evidente y transformar la realidad.

La investigación-acción emancipadora se establece en esta relación, la que es concertada y consensuada entre los docentes, estudiantes y la comunidad, como un elemento mediador entre la teoría y la práctica. Así, la praxis está constituida por la acción y la reflexión del docente y los estudiantes, en la que necesariamente se requiere una teoría y supone la relación de la teoría y la práctica. Aspecto que concuerda con el pensamiento de Freire (1976), quien conceptúa, de cómo el conocer constituye un proceso lógico entre la acción y la reflexión, en la que se generan nuevas acciones.

b) La Racionalidad Crítica Dialéctica: este principio se refiere específicamente al nivel de acción autónoma y al valor de la responsabilidad que logra desarrollar el docente, en el

proceso de auto liberación de dogmas y paradigmas que en cierta medida lo ha llevado a un quehacer pedagógico erróneo y mutilado con relación a las exigencias de los nuevos tiempos. Oly Olmos de Montañez (2008), citando a Grundy, Freire, y Giroux, escribe y comenta respecto a este principio lo siguiente:

Se refiere a la acción autónoma y responsable que alcanza el docente a partir de la autorreflexión para liberarse de dogmas y así poder comprender, interpretar y significar su práctica pedagógica, mediante decisiones informadas por conocimientos y saberes producidos por el pensamiento dialéctico, el consenso, la intuición, la crítica, la construcción social del currículum (involucra conceptos de personas, diversas visiones del mundo). El docente llega a comprender que el currículum construido con una racionalidad crítica o emancipatoria y dialéctica, por los sujetos que participan en la enseñanza y el aprendizaje, "supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción" (Grundy, 1998, p.39). Asimismo, la racionalidad crítica dialéctica promueve la formación política del ser y hacer docente, pues a decir de Aristóteles, el hombre es un "animal político" y de acuerdo con Freire somos seres históricos y ese rol es un acto político. Aunado a ello, la educación tiene un carácter político (Freire, 1997, 2001; Giroux, 1998) que la orienta hacia la transformación social y el desarrollo de los pueblos en todas sus dimensiones. A partir de dicha racionalidad, el docente asume la enseñanza como una práctica social, política e ideológica para formar ciudadanos democráticos y contribuir en la construcción y transformación de una sociedad democrática.

c) La Contextualización: la Pedagogía Crítica, sin duda alguna es propedéutica y favorece la producción de conocimiento del educando. Conocimiento caracterizado por la estrecha relación con su contexto y otros escenarios, en la que se propende por el análisis de los contrastes y las afinidades entre ellos.

Es sabido que el contexto está constituido y se refiere al conjunto de elementos socio-históricos, económicos, culturales, geográficos, políticos, en los que se da la interacción del sujeto, y desde ellos interpreta y realiza una interpretación clara de la realidad con un pensamiento reflexivo y crítico.

En esta perspectiva, es deber del docente el considerar las relaciones del contexto e inferir su posible incidencia en el proceso formativo del ser humano, ante lo cual es necesario el propiciar las relaciones entre el sujeto y la realidad. Las que al ser interpretadas deben

gestar la comprensión de la realidad, para luego lograr la transformación por parte de quien se forma de la misma.

d) La Investigación-Acción Deliberativa Colaborativa: la Pedagogía Crítica forma al docente en una didáctica fundamentada en una investigación-acción deliberativa, colaborativa y autónoma. La que es llevada a cabo en unión con los colegas y sus discentes en lo relacionado con y acerca de su práctica pedagógica diaria.

Esto con la perspectiva de cualificarla sobre la base de la construcción y reconstrucción permanente de la misma y de los fundamentos teóricos que la sustentan, a partir de la reflexión crítica. En este sentido y de esta manera, se hace del tópico curricular una tarea colectiva e integradora de conocimientos, en oposición a la currícula tradicional, la cual es fragmentada.

e) La Finalidad Ética: el fin de la práctica pedagógica en la concepción de la Pedagogía Crítica, se dirige y está centrada específicamente en hacer el bien moral a través de la acción.

Los docentes deben revisar y deliberar, colaborativa y constantemente, la tradición (creencias, conceptos, pensamientos, etc.) a través de la cual alcanzan el conocimiento práctico, a fin de orientar el modo de realizar los fines éticos de la práctica pedagógica.

Lo anterior, presenta altas posibilidades de lograrse en razón de la naturaleza misma de la Pedagogía Crítica. Pues ella, parafraseando a Habermas (1984), es una ciencia práctica con fines éticos, lo cual implica considerar la relación entre la razón y la moralidad al momento de la reflexión y la acción práctica.

UNIDAD III: PEDAGOGÍA CRÍTICA Y FORMACIÓN DOCENTE

3.1. Pedagogía crítica y formación docente.

El eje de la *formación docente* se ha constituido en epicentro de debates, evaluaciones, propuestas y ajustes, teniendo como punto de coincidencia un diagnóstico crítico que dictamina a este subsistema a una necesaria e inmediata transformación con el fin de mejorar la calidad de la educación. Una de las vías fundamentales que se presentan como solución al problema actual de la formación profesional en educación, la constituye la transformación de la enseñanza actual en las áreas de formación pedagógica impartida en las facultades de educación. Se reconoce la necesidad de transformar este nivel que, en

todas sus dimensiones, muestra contradicciones internas y un marcado desfase con respecto a la realidad educativa.

Resulta evidente que el análisis de las diferentes perspectivas sobre la formación docente presenta discrepancias significativas, no sólo en los discursos político-pedagógicos, sino también en las acciones concretas de intervención en el proceso de implementación de la reforma del sistema de educación nacional.

Lo antes descrito de manera muy breve es tan solo un trasfondo a tener en cuenta en las propuestas que pretendan repensar la formación docente para su transformación. La idea que aquí se desarrolla consiste en recuperar desde una perspectiva crítica algunos aportes de Paulo Freire, y a partir de los mismos organizar y exponer los planteamientos que podrían tenerse en cuenta en tal sentido.

El argumento central gira alrededor del intento de delinear ciertos bordes desde los que se establezcan o definan posicionamientos políticos, ideológicos, epistemológicos, pedagógicos y éticos a considerar a la hora de pensar un modelo de formación docente que pueda superar efectivamente las contradicciones del sistema de opresión.

3.1.1. Lineamientos o bordes de la formación docente crítica.

Hablar de *bordes*, desde los que pueden establecerse o definirse los diferentes posicionamientos para repensar la formación docente, implica asumir que las proposiciones hechas deben ser consideradas móviles y cambiantes según las condiciones de contexto. Es decir, que se proponen enunciaciones caracterizadas tanto por su historicidad como por un estado de permanente resignificación, que rechaza todo intento de sacralización y universalización de las mismas. A su vez, significa no aceptar la posición universalista y homogeneizante de fijar esquemas rígidos, cerrados y estáticos, en la que por lo general han caído algunas teorías que consecuentemente quedaron desfasadas con respecto a una realidad que, por su propio dinamismo, cambia de un modo acelerado.

En cuanto a esta idea de historicidad, Hugo Zemelman realiza un planteo en el cual, recuperando a Gramsci, establece que el “gran problema del conocimiento social es poder construir un conocimiento que sea capaz de crecer con la historia” (Zemelman, 2001). Y aquí advertimos la idea de la realidad no sólo como inconclusa e inacabada, sino como algo a ser constantemente redefinido al compás del desarrollo de los contextos socio históricos.

Planteada esta perspectiva, la formación docente como objeto de análisis y reflexión también debe ser entendida en toda su complejidad y con la potencialidad que trae

aparejada la idea de entender que cualquier transformación que se construya en esta dimensión seguirá siendo incompleta e inacabada.

Este estado no debe inmovilizar o desesperanzar sino que, por el contrario, obliga a realizar un esfuerzo reflexivo dirigido a sortear los reduccionismos que minimizan su abordaje a la hora de proponer los cambios y que impiden el *diálogo* como la forma necesaria para la superación de este estado.

Las nociones de *conocimiento*, *educando* y *educador* conforman categorías clave en la pedagogía de Paulo Freire. Reflexionar desde estas categorías, entendiéndolas como herramientas epistemológicas, significa realizar una reflexión acerca de las situaciones concretas de la realidad para problematizarlas, desnaturalizarlas y resignificarlas. Es decir, para sembrar más dudas que certezas y para habilitar la *curiosidad epistemológica*. Para ello, se irá tejiendo una red de conceptos y relaciones que se conjugarán con los aportes hallados en la obra de Freire.

Comenzando con el análisis propiamente dicho, una de las primeras observaciones a realizar consiste en que la tarea docente no se reduce a enseñar contenidos, como una regla técnica o un mecanismo rígido y exacto, sino que el desafío radica en enseñar y aprender a pensar correctamente. Y los aportes que Paulo Freire hace en este sentido tienen un valor inestimable. Por ello retomamos su esquema reflexivo, pues en él se presenta un conjunto de saberes que Freire considera indispensables para la práctica de educadoras y educadores críticos. Estos saberes cobran mayor significación a la hora de repensar la formación docente.

En el caso del formador de formadores, se da la particularidad de que, sin dejar de ser oprimido del sistema, a veces con prácticas tradicionales, conservadoras, bancarias, se transforma en opresor de los educandos. Y en otras ocasiones se posiciona como oprimido: por ejemplo, en la exclusión para participar en las instancias de discusión y construcción de políticas educativas, donde sólo es considerado a la hora de implementar recetas o lineamientos elaborados por otros (especialistas, funcionarios del sistema y/o científicos).

La formación docente debería abrir la posibilidad para la construcción de un pensamiento epistémico. Y cuando hablamos de pensamiento, no hacemos referencia a la mera teoría, sino a una forma de estar en el mundo. Damos continuidad aquí a una perspectiva ya puesta de manifiesto con anterioridad, desde la que se entiende al pensamiento como “una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer” (Zemelman, 2001).

En un sentido análogo se encontraría la idea de *curiosidad epistemológica*, que atraviesa la propuesta de Freire, quien justamente plantea superar el pensar teórico para avanzar hacia un pensamiento epistémico desde el cual cimentar los saberes indispensables para la formación docente.

Por todo esto, se considera que los lineamientos o bordes desde los cuales es posible redefinir la formación docente desde una perspectiva crítica pueden comenzar a construirse a partir de pilares o ejes, donde se puedan atar cabos y tejer redes conceptuales que habiliten la posibilidad de pensamientos provenientes de la práctica.

3.2. Pedagogía crítica y currículo.³

El currículo, en el contexto de la pedagogía crítica, supone una visión de la sociedad: una representación particular de la cultura; unos discursos contruidos mediante mecanismos selectivos de inclusiones que legitiman determinadas formas de lenguaje, de experiencias humanas, de relaciones sociales y de formas de razonamiento (Appel, 1979).

En este marco, la estructura curricular busca disminuir los efectos de la hegemonía ideológica, los procesos de dominio intelectual y cultural y promocionar la liberación social (Gramsci, 1974).

Se preocupa por resistir a la imposición y consumo de recursos simbólicos; por generar un tipo de comunicación precisa y sin ambigüedades; por establecer el reconocimiento y la confianza entre unos y otros; por aceptarse y apoyarse mutuamente y por resolver los conflictos constructivamente.

En el desarrollo del trabajo curricular, desde la perspectiva señalada, los participantes de la comunidad educativa aprenden que el mediador ético –el docente– debe tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales:

1. *Amplitud conceptual* que le permita precisar el desarrollo de la tarea;
2. *Disposición para potenciar habilidades de pensamiento* y contenido;
3. *Autodeterminación* para diseñar los parámetros con los que se evalúa el trabajo y
4. Reconocimiento y *disciplina* para concebir la autoevaluación de la tarea.

³ Tomado de Ramírez Bravo Roberto. La Pedagogía Crítica, una manera ética de generar procesos educativos. P. 112-114

Figura 2: Condiciones básicas del maestro que aplica la pedagogía crítica.



Fuente: La Pedagogía Crítica. Ramírez Bravo Roberto (2008), pág. 112

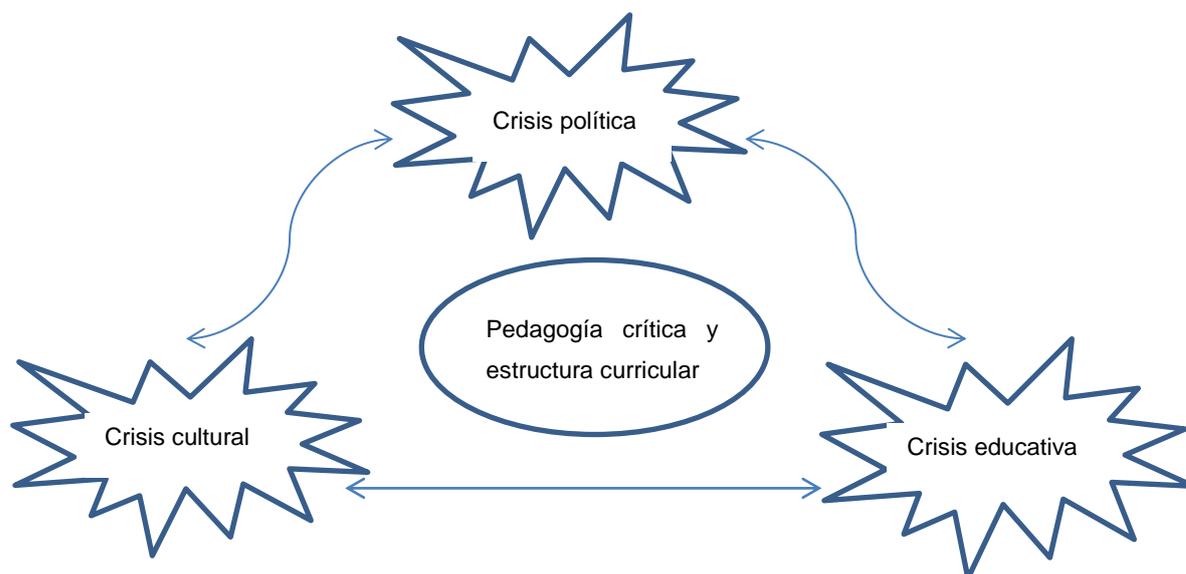
Si el sujeto se educa para la vida en comunidad, igualmente debe diferenciar entre lo que es la realidad existente en la que está inscrito y la realidad estudiada con la cual se puede confrontar.

Los currículos cerrados constituyen un obstáculo para que el estudiante entre en contacto con su realidad, descubra, comparta, discuta y reconstruya nuevos significados. En estas condiciones, el docente debe propiciar relaciones entre los sujetos y su realidad, y debe esforzarse por comprender e interpretar esas relaciones.

La escuela es un escenario de crítica que permite el cuestionamiento de modelos sociales predominantes y presenta otros alternativos.

En el contexto de la pedagogía crítica, la estructura curricular supone generar movimientos sociales como se lo muestra en la figura 3:

Figura 3: Estructura curricular y movimientos sociales.



Fuente: La Pedagogía Crítica. Ramírez Bravo Roberto (2008), pág. 113

a. **Crisis cultural**, por cuanto desacomoda las estructuras establecidas por sistemas dominantes. Reinventa los estilos de vida y las formas de organización y participación de los sujetos; desarrolla nuevas percepciones del contexto de vida individual y las confronta con el contexto de vida social; incluye paradigmas alternativos para reconocer e interpretar la cultura y los imaginarios simbólicos que gobiernan; crea nuevos modelos de vivir y de pensar para oponerse a los existentes.

En general, el currículo, desde la pedagogía crítica, se sumerge en la manera de comunicarse entre los grupos humanos, en el lenguaje, en las costumbres y tradiciones, en los hábitos, en los comportamientos y las aficiones. Es preciso señalar que, en este entorno, la cultura se la entiende como práctica simbólica sobre la cual se ejercita el pensamiento y las opciones imaginarias que, finalmente, se adquieren y se interpretan como ideas generales.

b. **Crisis política**, dado que la pedagogía reflexiona críticamente sobre las maneras mediante las cuales se legislan los comportamientos sociales, los sistemas de educación y las demás instituciones socioculturales incluyendo los sistemas de comunicación y los sistemas económicos. Analiza el contexto ideológico dominante inserto en los procesos de recepción de mensajes lanzados desde el mundo educativo formal y no formal. En general, interpreta las diversas ideologías (procesos de producción de discursos) subyacentes en la

estructura curricular, en los planes de estudio y en los propios contenidos que se prescriben como objetos de enseñanza y de aprendizaje. De esta forma, construye la conciencia de los reflejos o ecos de la representación de la vida real (Pizarro, 1979).

c. Crisis educativa, ya que el ajuste, la adaptación y lo dominante en la educación es objeto de análisis. Es una mirada reflexiva que se presenta como neutra, científica, desinteresada y técnica. Los docentes y los estudiantes, con base en la investigación, discernen y procesan los objetivos, los procedimientos y los métodos establecidos para la obtención de resultados. Así mismo, intervienen los procesos pedagógicos y didácticos y formulan categorías teóricas distintas y alternativas a las establecidas; generan procesos de organización, planificación, evaluación y autoevaluación de la enseñanza–aprendizaje. Dicho de otra manera: “[...] desarrollan teorías que especifiquen cómo se construyen y utilizan las representaciones cognitivas” (Graesser, Gernsbacher y Goldman, 2003:419); se interesan en la manera en que las personas perciben y describen el mundo académico en el curso de la interacción social (Córdor y Antaky, 2003).

En la pedagogía crítica, los conceptos de currículo, enseñanza y aprendizaje se concretan en las representaciones de la realidad (cómo es y cómo debería ser) y tienen efectos reales. El discurso sobre el currículo crea una idea social y pragmática del sujeto. El papel de la escuela, especialmente el de la escuela pública, no se interpreta sólo como espacio de reproducción ideológica y social, sino como escenario de investigación y de resistencia contra hegemónica. En este contexto, el saber escolar no elude las realidades culturales presentes en el aula, es un espacio de intercambio y de cruce cultural que genera competencia cultural e ideológica y, por tanto, capacidad para afrontar problemas diversos y respuestas alternativas.

La escuela sugiere, el desarrollo del pensamiento crítico convergente de los movimientos educativo, pedagógico, cultural, sociopolítico e histórico. Se confrontan los diferentes movimientos curriculares y educativos territoriales, nacionales e internacionales; se analizan los enfoques pedagógicos a la luz de las necesidades históricas y presentes del contexto; se reflexiona sobre los imaginarios culturales que regentan las prácticas comunicativas; se discierne sobre las ambigüedades, las injusticias y los despropósitos socioculturales a la luz de las necesidades, de las urgencias y de los deseos de grupos marginales; se reconsidera la historia para desenmarañar las falacias establecidas sobre ciertos personajes o acontecimientos sociales y se busca deshacer los seudo beneficios brindados por una determinada estirpe grupal o de coyuntura.

En este prisma conceptual, la dimensión de la educación democrática y en particular del currículo no reside sólo en los contenidos, sino en las prácticas que suponen los mismos. Es decir, los contenidos se constituyen en pretextos para el desarrollo de esta praxis.

La escuela se pregunta por qué, para qué, a quién, cómo, cuándo y dónde enseñar. Así el proceso de aprendizaje se orienta hacia la formulación de problemas y la planificación de alternativas de solución. Se produce la reconstrucción de la autonomía y los fines de la educación a partir de problemas y conflictos concretos situados en contextos socio-históricos específicos. Se fundamenta el diálogo orientado a consensos, de manera que los valores son inseparables de lo afectivo y lo cognitivo. El currículo se transforma en una acción emancipadora y negociada.

El espacio curricular no se reduce a un conjunto de áreas y de actividades con finalidades – técnico– educativas, lo que está en cuestión es el modelo cultural desde el cual se establece el ejercicio pedagógico en el marco de un sistema educativo y la posibilidad de reconstruir críticamente prácticas y experiencias que renueven el dinamismo sociocultural.

El currículo forja una relación estrecha entre lo conceptual y la acción, es una relación que va más allá de la realidad económica para formar una moralidad diferente y nueva. Se puede decir que en esta línea el problema pedagógico, además de incluir un problema didáctico, se enlaza con los problemas políticos y culturales; es decir, el papel y la responsabilidad del intelectual trasciende las marcas institucionales (Althusser, 1985), por cuanto que, aparte de robustecer el yo, también toma en cuenta al otro: conocerse a sí mismo implica ser dueño de sí mismo y, a su vez, conocer y tolerar al otro (Gramsci, 1974).

En este orden de ideas, los procesos curriculares exigen un docente que provea de estrategias para el desarrollo de una competencia exploratoria, que permita procesar signos, desmembrar significados y sentidos e identificar interdependencias.

3.3 Pedagogía crítica y didáctica.

La pedagogía crítica se la ha definido como la base ideológica de la educación, que asume la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social como fines del quehacer educativo. En este contexto se suscribe la didáctica como la disciplina en la que se concreta la teoría pedagógica.

La didáctica se hace visible directamente en el aula, en el proceso de interacción discursiva sobre un saber particular. La didáctica se pregunta sobre:

¿Cuáles son los contenidos relevantes para el proceso? ¿Cómo se debe desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Por qué se deben enseñar y aprender esos contenidos y no otros? ¿Cuáles son las incidencias que tiene enseñar y aprender ese saber? ¿Quiénes son o serán los usuarios de ese conocimiento? ¿Dónde y cuándo ese saber será de utilidad para resolver problemas individuales o sociales?

Dicho de otra manera, la didáctica se ocupa de proponer y de presentar respuestas a interrogantes propios de una disciplina y, particularmente, de proponer formas de interrelación discursiva disciplinar entre estudiantes, docentes y sociedad en general. Se preocupa por comprender, no únicamente el conocimiento, sino también por interpretar el modo de ser en la relación sujeto–saber (Ricoeur, 2006).

La didáctica no se centra únicamente en problemas o ejercicios de instrumentación para la enseñanza y aprendizaje de un saber, asume sobre todo el saber cómo objeto de enseñanza y de aprendizaje en contextos de interacción académica y social, como objeto susceptible de ser utilizado para la formación del sujeto, para la reconstrucción de la sociedad y para la reinterpretación de la cultura. Es un campo en el que la razón de la voluntad tiene concreción en la práctica (Kant, 2003); en el que el decir es hacer (Austin, 1981).

En este contexto didáctico, algunos de los elementos que se tienen en cuenta en la interrelación estudiante–saber–profesor y sociedad son los siguientes:

- ✚ *La controversia o el conflicto de intereses sobre un contenido.* Plantea el desacuerdo o polémica sobre un tema o un caso particular de la disciplina objeto de estudio.
- ✚ *El objeto o problema real.* Es el pretexto para generar conocimiento en el contexto de la disciplina especial y, sobre todo, el estímulo para generar actitudes responsables frente a la propia cotidianidad desde el saber.
- ✚ *El objetivo o fines del proceso.* Son los propósitos epistemológicos de la disciplina específica, las intenciones políticas y pragmáticas que impulsan el desarrollo de actividades particulares.
- ✚ *El o los destinatarios.* Son las personas quienes regulan y modifican el discurso y las actividades, ya que se establecen como usuarios del proyecto. En otras palabras, son los afectados por el saber en unas condiciones particulares de aplicación.
- ✚ *El lugar social.* Es el factor que condiciona el diseño y ejecución del proyecto didáctico; es la cotidianidad más cercana a los actores del proceso educativo. En conjunto con el anterior componente, establece el contexto pragmático de aplicación del saber específico.

En función de lo antes mencionado, se conjetura que la didáctica es un acontecimiento marcado por encuentros y por relaciones entre los actores y las actividades educativas.

3.4 Rol del docente y del estudiante.

La pedagogía crítica es una propuesta de enseñanza que se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad. Se preocupa por cambiar las relaciones tradicionales entre el estudiante y el docente.

Resulta un verdadero desafío establecer y poner en práctica el nuevo rol del docente y del estudiante, enmarcado en la pedagogía crítica; sin embargo a continuación se enuncia de manera general estos roles.

Rol del docente en la Pedagogía Crítica:

- Reconocer a sus alumnos como personas con historias propias, con saberes previos, producto de sus experiencias.
- Respeto por los saberes de los educandos, a través de un reconocimiento que no implique quedarse en esos saberes que sólo justifican la reproducción del sistema injusto y desigual, sino que habilite la partida desde ellos, para la superación de las situaciones límites.
- Los docentes coparticipan con sus estudiantes en la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios produciendo un conocimiento nuevo.
- Provocar un dialogo significativo (método dialógica), fundamentado en las experiencias de profesores y de alumnos. Es decir el diálogo como la relación indispensable en el acto cognoscente que conduce al descubrimiento de la realidad de modo crítico.
- Participar en la construcción de un sujeto diferente, que no es ni oprimido ni opresor, sino un hombre nuevo liberándose permanentemente, enseñando y aprendiendo al enseñar. Es decir, partir de los saberes de los educandos.
- Brindar las condiciones de posibilidad para la creatividad, sin que por ello esté separada de una exigencia ética y estética.
- Reconocer la autonomía de las personas. Pues a través de la autonomía se da la posibilidad de la inserción en la comunidad y la condición para alcanzar la emancipación social.
- Ser un agente de cambio.

Rol del Estudiante en la Pedagogía Crítica:

- Ser reflexivo sobre su actuar.
- Participativo, crítico y analítico.
- Compartir diálogos con el docente, aprendizajes previos, producto de su experiencia.
- Echarse a andar desde la curiosidad ingenua y en el mismo proceso de caminar en el mundo, avanzar hacia una curiosidad crítica.
- Alcanzar una conciencia crítica dentro de su sociedad.
- Desarrollar una conciencia crítica, como herramienta para reflexionar y desarrollar una manera de examinar su vida y experiencias.

RESUMEN

- La pedagogía crítica es una opción que facilita el trabajo escolar en función del reconocimiento del sujeto como agente de cambio social. Es un espacio conceptual en el que los problemas individuales o colectivos toman vigencia para ser analizados a la luz de la teoría y de la práctica; es la posibilidad de humanizar la educación.
- El currículo se diseña y se implementa como una alternativa que cuestiona los modos de vida académica y los estilos de vida que han generado el estado y la sociedad como tal.
- La didáctica se gesta como el diálogo, estudiante–saber–profesor y sociedad, con perspectivas funcionales, como el reencuentro de la academia con las dificultades y los proyectos colectivos.
- La Pedagogía Crítica se erige como instancia coadyuvadora en la formación de una sociedad crítica, reflexiva y autónoma en estos tiempos posmodernos y/o de globalización, caracterizados por la exclusión y deshumanización en todos los niveles.
- Uno de los objetivos fundamentales de la pedagogía crítica es discernir sobre los imaginarios simbólicos que oprimen a un grupo social; descubrir sus sentidos y evidenciarlos en la teoría y en la práctica; y reconstruir nuevas formas de interpretar la vida, la sociedad, el modo de comportarnos y la forma de interactuar.

BIBLIOGRAFÍA DEL CURSO PROPUESTO

Apple, M. W. (2003), *The estate and the politics of knowledge*, Nueva York, Routledge.

Apple, M. W. (2000), *Official knowledge*, 2a. ed. Londres, Routledge.

Apple, M. W. (1996), *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*, Paidós.

Apple, M. W. (1995), *Education and power*, Nueva York, Routledge.

Apple, M. W. (1986), *Teachers and texts: a political economy of class & gender relations in education*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul.

Apple, M. W. (1979), *Ideology and curriculum*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul.

Barco, S. (1996), "La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica", en Alicia R. W. de Camilloni, Ma. Cristina Davini, Gloria Edelstein, Edith Litwin, Marta Souto y Susana Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

Carr, W. y S. Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.

Contreras, J. (1990), *Enseñanza, curriculum y profesorado*, Madrid, Akal.

Coraggio, J. L. (1994), *Pedagogía crítica: eje de desarrollo de la enseñanza superior*, Buenos Aires, Instituto Fronesis. Recuperado de: http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr_institucional/biblioteca_digital/articulos_pdf_biblioteca_digital/bd_C-11.pdf

Duhalde, M. (2008) *Pedagogía crítica y formación docente. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson. Fernandes de Alencar (compiladores)*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhald.pdf>

Farahmandpur, R. (2005), "Prólogo a la cuarta edición", en P. McLaren, *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI.

Freire, P. (2006), *Pedagogía de la autonomía*, 11a. ed., México, Siglo XXI.

Freire, P. (2005), *Pedagogía de la esperanza*, Madrid, Siglo XXI de España Editores.

Freire, P. (1985) *The politics of education: culture, power and liberation*, Massachusetts, Bergin & Garvey.

Freire, P. (1970), *Pedagogy of the oppressed* [Pedagogía del oprimido], Nueva York, Herder & Herder.

Freire, P. (1965). *Educação como prática da liberdade* [La educación, práctica de la libertad], Río de Janeiro, Paz e Terra.

Giroux, H. (2010), "*Lessons from Paulo Freire*", en *The Chronicle of Higher Education*, (Octubre 17, 2010).

Giroux, H. (2009), "*The challenge and promise of critical pedagogy in the new information age: an interview with Henry Giroux*", en *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm. 3, Universidad de Salamanca, pp. 243-255. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3973/3995

Giroux, H. (1988), *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*, Nueva York, Bergin & Garvey, (Critical Studies in Education and Culture Series).

Giroux, H. (1988b), "*Critical pedagogy, cultural politics, and the discourse of experience*", en *Teachers as intellectuals*, Massachusetts, Bergin & Garvey.

Giroux, H. y P. McLaren (1998), "*Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia*", en *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, Miño y Dávila, pp. 137-170.

Giroux, H. y P. McLaren (1987), "*Teacher education as a counterpublic sphere*", en Thomas S. Popkewitz (ed.), *Critical studies in teacher education*, Londres, The Palmer Press, pp. 266-297.

Giroux, H. y P. McLaren (1986), "*Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling*", en *Harvard Educational Review*, vol. 56, núm. 3, pp. 213-239.

Jackson, P. (1992), *Handbook of Research on Curriculum*, Nueva York, McMillan.

Kincheloe, J. (2008), *Critical pedagogy*, 2a ed., Nueva York, Peter Lang.

Libaneo, J. C. (1982), *Tendencias pedagógicas en la práctica escolar*, Brasil, Universidad Católica de Goiás/Universidad Federal de Goiás.

López, G. (2010). *Apuntes sobre la pedagogía crítica: su emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad*. Colombia

Macedo, D. (2001), "La perspectiva antimétodo: una perspectiva freireana", en Ana María Araujo Freire (coord.), *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*, Barcelona, Graó.

McLaren, P. (2005), *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI/CESU-UNAM.

McLaren, P. (2005b), *Capitalists and conquerors: a critical pedagogy against empire*, Nueva York, Rowman & Littlefield Publishers.

McLaren, P. (1998), "La postmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño", en H.A. Giroux y P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, Miño y Dávila, pp. 11-39.

McLaren, P. y J. L. Kincheloe (2007), *Critical pedagogy: where are we now?*, Nueva York, Peter Lang Publishing.

McNeil, John (1990), *Curriculum*, Nueva York, Harper Collins.

Moore, T. W. (1987), *Introducción a la filosofía de la educación*, México, Trillas.

Pansza, M., E. Pérez y P. Morán (1996), *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika.

Ramírez, R. (2008), *Pedagogía Crítica: Una manera ética de generar procesos educativos*, Folios No. 28

Young, R. (1993), *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Barcelona, Paidós Ibérica.

Anexo 5. Registro fotográfico



Foto 1. Entrada principal del Instituto Superior tecnológico Daniel Álvarez Burneo



Foto 2. Edificio Principal de la institución. Sección Bachillerato Técnico



Foto 3. Docentes de Bachillerato Técnico llenando Cuestionario



Foto 4. Docentes de Bachillerato Técnico llenando Cuestionario



Foto 5. Docentes de Bachillerato Técnico llenando Cuestionario



Foto 6. Docentes de Bachillerato Técnico llenando Cuestionario