



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
ECUADOR
SEDE IBARRA**

ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA

**TITULACIÓN DE MAGISTER EN GERENCIA Y LIDERAZO
EDUCACIONAL**

Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús, provincia de Imbabura, de la ciudad de Ibarra, período lectivo 2012 – 2013.

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

AUTOR: Acosta Ortiz, Nelly Patricia.

DIRECTOR: Miranda Realpe Franklin Javier Mgs.

CENTRO UNIVERSITARIO - IBARRA

2014

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Magíster.

Franklin Miranda

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

Que el presente trabajo de fin de maestría : “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús, provincia de Imbabura de la ciudad de Ibarra, período lectivo 2012 – 2013” realizado por Acosta Ortíz Nelly Patricia, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, abril de 2014

f.....

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Acosta Ortiz Nelly Patricia declaro ser autora de la presente trabajo de fin de maestría, “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús, provincia de Imbabura de la ciudad de Ibarra, período lectivo 2012 – 2013”, de la Titulación de Maestría en Gerencia Y Liderazgo educacional, siendo Franklin Javier Miranda director del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

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

f.

Autor Acosta Ortiz Nelly Patricia

Cédula1001890696

DEDICATORIA

La familia es el tesoro maspreciado que puede tener una persona, es el regalo maravilloso de Dios, es el complemento de la vida, Con mucho amor, para Mi esposo Edwin y Mis hijos Andrés y Andrea, bendición Divina de Mi Dios.

Nelly

AGRADECIMIENTO

No hay nada mas gratificante que permitir la existencia de Dios en nuestras vidas, gracias a Él soy, estoy y tengo personas maravillosas a mi lado, gracias a mis padres, esposo e hijos quienes son parte de mi proyecto de vida.

Un agradecimiento especial a todas aquellas personas que fueron y son parte de esta etapa de mi vida.

A mi esposo , a mi hijo y a mi hija gracias por mi apoyo y mi fortaleza para terminar mis estudios de maestrante.

Nelly

ÍNDICE DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA.....	II
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	III
DEDICATORIA.....	IV
AGRADECIMIENTO.....	V
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	VI
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	5
1. 1. Necesidades de formación	6
1.1. 1 Concepto.....	6
1.1.2. Tipos de necesidades formativas	7
1.1.3 Evaluación de necesidades formativas.....	9
1.1.4 Necesidades formativas del docente	9
1.1.5 Modelos de análisis de necesidades	11
1.2 Análisis de las necesidades de formación.....	13
1.2.1 Análisis Organizacional.....	13
1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección	13
1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo	15
1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad Educativa.....	15
a) Los recursos Humanos	15
1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos).....	16
1.2.1.5 El bachillerato ecuatoriano, características,	19
Demandas de organización, regulación.....	19
1.2.1.6 Reformas educativas.....	21
1.2.1.7 Metas Educativas 2021	22
1.3 Análisis de la persona.....	31
1.3.1 Formación profesional.....	31
1.3.1.1 Formación inicial.....	31
1.3.1.2 Formación profesional docente.....	32

• Los docentes como sujetos, no como beneficiarios.....	32
• Visión estratégica y estrategia de largo plazo.....	32
• Articular formación inicial y en servicio.....	32
• Recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión.....	33
1.3.1.3 Formación Técnica.....	33
1.3.2 Formación continua.....	33
1.3.2.1 Formación Profesional Continua (FTE).....	33
1.3.2.1 Importancia de la formación continua.....	34
1.3.3 Formación del profesorado y su incidencia en el aprendizaje.....	34
1.3.4 Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación.....	35
1.3.5 Características de un buen docente.....	37
1.3.6 Profesionalización de la enseñanza.....	39
1.3.7 La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo educativo.....	40
1.3.7.1 Sistema educativo.....	40
1.3.7.2 La Educación Formal corresponde a los niveles inicial, parvulario, básico, medio y superior.....	40
1.3.7.3 Estructura actual del sistema de educación según la Ley General de Educación.....	40
1.3.8 La tecnología de la Información y la comunicación – TIC. En los procesos formativos.....	42
1.3.8.1 Las tecnologías y la sociedad de la información y el conocimiento.....	42
1.3.8.2 Educación y formación.....	43
1.4 Análisis de la tarea educativa.....	47
1.4.1 La función del gestor educativo.....	47
1.4.2 La función del docente.....	48
1.4.3 La función del entorno familiar.....	48
1.4.4 La función del estudiante.....	50
1.4.5 Cómo enseñar y cómo aprende.....	52
1.4.5.1 Nuevas oportunidades para enseñar.....	53
1.4.5.2 Nuevas formas de aprender.....	54
1.5 Cursos de formación.....	54
1.5.1 Definición e importancia en la capacitación docente.....	54
1.5.2 Ventajas e Inconvenientes.....	56
1.5.3 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.....	57
1.5.4 Importancia en la formación del profesional de la docencia.....	58
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA.....	60
2.2 Participantes.....	62
2.2.1 Recursos.....	63
2.2.1.1 Talento Humano.....	63
2.2.1.2 Materiales.....	63
2.2.1.3 Económicos.....	63
2.3 Diseño y métodos de Investigación.....	64
2.3.1 Diseño de la Investigación.....	64

2.3.2	Métodos de la Investigación	65
2.4	Técnicas e instrumentos de investigación	66
2.4.1	Técnicas de Investigación.....	66
2.4.2	Instrumentos de investigación	66
2.5	Procedimiento	66
CAPÍTULO III: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....		68
Contexto		69
Participantes.....		70
Necesidades de Formación Docentes.....		75
Cursos Y Capacitaciones.....		80
Respecto a la Institución Educativa		90
En lo relacionado a su práctica pedagógica		93
CAPÍTULO IV: CURSO DE FORMACIÓN/CAPACITACIÓN DOCENTE		102
4.1 Tema del curso.....		103
4.2 Modalidad de Estudios:.....		103
4.3 Objetivos:		103
4.3.1	General.....	103
4.3.2	Específico	103
4.4 Dirigido a:		103
4.4.1	Nivel Formativo de los destinatarios.....	103
4.4.2	Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.	103
4.5 Descripción del curso		104
4.5.1	Contenidos del Curso.	104
4.5.2	Descripción del Currículo Vitae del Tutor	105
4.5.3	Metodología.....	105
4.5.4	Evaluación	106
4.6 Duración del Curso		107
4.7 Cronograma de actividades a desarrollarse.....		107

4.8 Costos del Curso.....	109
4.9 Certificación	109
4.10 Bibliografía.....	110
CONCLUSIONES.....	111
RECOMENDACIONES.....	112
BIBLIOGRAFÍA.....	113
ANEXOS	115

INDICE DE TABLAS

TABLA 1. TIPOS DE NECESIDADES FORMATIVAS.....	7
TABLA 2 MODELO DE NECESIDADES.....	13
TABLA 3. PARTICIPANTES DE LA ENCUESTA.....	62
TABLA 4 RECURSOS HUMANOS	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
TABLA 5 RECURSOS ECONÓMICOS.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
TABLA 6 TIPO DE INSTITUCIÓN.....	69
TABLA 7 TIPO DE BACHILLERATO QUE OFRECE	69
TABLA 8 GESTIÓN DEL NUEVO BACHILLERATO	69
TABLA 9 GÉNERO	70
TABLA 10 ESTADO CIVIL.....	71
TABLA 11 EDAD	71
TABLA 12 CARGO QUE DESEMPEÑA.....	72
TABLA 13 TIPO DE RELACIÓN LABORAL.....	72
TABLA 14 TIEMPO DE DEDICACIÓN.....	73
TABLA 15 LAS MATERIAS Y LA RELACIÓN PROFESIONAL.....	73
TABLA 16. EXPERIENCIA EN LA MATERIA.....	74
TABLA 17 NIVEL DE FORMACIÓN ACADÉMICA.....	75
TABLA 18. ÁMBITO EDUCATIVO	76
TABLA 19. OTRAS PROFESIONES.....	77
TABLA 20. TITULACIÓN POSTGRADO.....	78
TABLA 21. PROGRAMAS DE FORMACIÓN.....	78
TABLA 22. CURSOS DE FORMACIÓN.....	79
TABLA 23. CURSOS ASISTIDOS	80
TABLA 24. TOTAL DE HORAS	80
TABLA 25. ÚLTIMO CURSO	81
TABLA 26. AUSPICIO DEL CURSO.....	81
TABLA 27. CURSOS IMPARTIDOS	82
TABLA 28. CAPACITACIÓN	82
TABLA 29. MODALIDAD DE LA CAPACITACIÓN	83
TABLA 30. PREFERENCIAS EN HORARIO	83
TABLA 31. TEMÁTICAS DE CAPACITACIÓN.....	84
TABLA 32. OBSTÁCULOS PARA NO RECIBIR CAPACITACIÓN.....	85
TABLA 33. MOTIVOS POR LOS QUE SE IMPARTEN CURSOS.....	86
TABLA 34. MOTIVOS PARA ASISTIR A CURSOS	88
TABLA 35. DESARROLLO DEL CURSO.....	89
TABLA 36. CURSOS PROPICIADOS.....	90
TABLA37. CURSOS PLANIFICADOS	90
TABLA 38. CURSOS EN FUNCIÓN DE:	91
TABLA 39. PROMOCIÓN DE CURSOS	92
TABLA 40. LA PERSONA EN EL CONTEXTO INFORMATIVO	93
TABLA 41. LA ORGANIZACIÓN Y LA FORMACIÓN.....	96

TABLA 42. LA TAREA EDUCATIVA	97
TABLA 43. TAREA EDUCATIVA	101

INDICE DE GRÁFICOS

ILUSTRACIÓN 1. ESTADÍSTICA DEMOGRÁFICA	62
ILUSTRACIÓN 2. GESTIÓN DEL NUEVO BACHILLERATO.....	69
ILUSTRACIÓN 3. GÉNERO	70
ILUSTRACIÓN 4. ESTADO CIVIL	71
ILUSTRACIÓN 5. EDAD	71
ILUSTRACIÓN 6. TIPO DE RELACIÓN LABORAL	72
ILUSTRACIÓN 7. TIEMPO DE DEDICACIÓN	73
ILUSTRACIÓN 8. EXPERIENCIA EN LA MATERIA.....	74
ILUSTRACIÓN 9. NIVEL DE FORMACIÓN ACADÉMICA	75
ILUSTRACIÓN 10. ÁMBITO EDUCATIVO.....	76
ILUSTRACIÓN 11. OTRAS PROFESIONES	77
ILUSTRACIÓN 12. TITULACIONES POSGRADOS	78
ILUSTRACIÓN 13. PROGRAMAS DE FORMACIÓN	78
ILUSTRACIÓN 14. CURSOS DE FORMACIÓN	79
ILUSTRACIÓN 15. CURSOS ASISTIDOS.....	80
ILUSTRACIÓN 16. TOTAL DE HORAS.....	80
ILUSTRACIÓN 17. ÚLTIMO CURSO.....	81
ILUSTRACIÓN 18. AUSPICIO DEL CURSO.....	81
ILUSTRACIÓN 19. CURSOS IMPARTIDOS.....	82
ILUSTRACIÓN 20. CAPACITACIÓN	82
ILUSTRACIÓN 21. MODALIDAD DE LA CAPACITACIÓN	83
ILUSTRACIÓN 22. PREFERENCIAS EN HORARIO	83
ILUSTRACIÓN 23. TEMÁTICAS DE CAPACITACIÓN	84
ILUSTRACIÓN 24. OBSTÁCULOS PARA NO RECIBIR CAPACITACIÓN	85
ILUSTRACIÓN 25. MOTIVOS POR LOS QUE SE IMPARTEN CURSOS	87
ILUSTRACIÓN 26. MOTIVOS PARA ASISTIR A CURSOS.....	88
ILUSTRACIÓN 27. DESARROLLO DEL CURSO	89
ILUSTRACIÓN 28. CURSOS PROPICIADOS	90
ILUSTRACIÓN 29. CURSOS PLANIFICADOS.....	90
ILUSTRACIÓN 30. CURSOS EN FUNCIÓN DE:.....	91
ILUSTRACIÓN 31. PROMOCIÓN DE CURSOS.....	92
ILUSTRACIÓN 32. EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	94
ILUSTRACIÓN 33. ASPECTO DE PROFESIONALIZACIÓN.....	100
ILUSTRACIÓN 34. ORGANIZACIÓN Y LA FORMACIÓN	100
ILUSTRACIÓN 35. LA TAREA EDUCATIVA	101

RESUMEN

La presente investigación resulta de la investigación sobre las necesidades de formación de los docentes del Bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús, esta aportará en el mejoramiento del perfil de los docentes de la Unidad Educativa investigada.

El objetivo es conocer las necesidades de formación docente para aplicar actividades desarrolladas en una propuesta socializada a los docentes.

Para intervenir en la solución de estas necesidades de los docentes es preciso elaborar una propuesta que ayude a fortalecer las necesidades diagnosticadas en los resultados que arrojan las encuestas.

Los docentes de la unidad investigada tienen títulos de tercer y cuarto nivel; el caso es que algunos tienen títulos docentes, se evidencia la falta de aplicación de una buena didáctica en clase. Esto desencadena la falta de aplicación de estrategias en el proceso de clase sin que la estudiante aprenda a saber, ser y hacer.

La información se adquiere a través de la aplicación de un cuestionario que evidenció cual es la necesidad de los docentes.

Es indispensable aplicar un curso de formación sobre didáctica general, la cual va a enriquecer al docente y sobre todo a satisfacer su necesidad de formación.

Palabras claves: Necesidades de formación, tarea educativa, estrategias y técnicas.

ABSTRACT

This investigative project is the result of researching about the needs of teachers' training of "Sagrado Corazón de Jesús" School, which all that will contribute with improving the profile of teachers in the investigated school.

The objective of this researching is to know the different needs of teachers' training to implement activities developed in a proposal which was socialized to the teachers who were part of the investigation.

To give a solution to these teachers' needs is important to develop a proposal to implement a plan to help strengthen the needs diagnosed in the survey results.

The Teachers have investigated in this school most of them have third and fourth level titles, the fact few teachers don't have titles according how to teach, this unleashes, the lack of implementation of mythology strategies, process management class and special directed towards an objective is that the student learns to know, knowing how to be and knowing how to do.

It is essential to have a training course about general didactics, which will enrich to teachers and special satisfy their need for training.

Keywords: needs' training, Educative task, strategies and techniques

INTRODUCCIÓN

El docente del bachillerato debe ser un agente activo, participativo e innovador, necesita dar respuestas a los diferentes modelos educativos que ofrecen de manera diversa. De acuerdo a este enfoque los docentes tienen grandes necesidades en su que se presentan en las prácticas educativas a partir del ambiente laboral con el objetivo de desarrollar su espacio educativo. Partiendo de la consideración socializadora de la educación, el docente necesita recurrir a determinados referentes que le guíen, fundamenten y justifiquen su actuación a fin de que pueda plantear o enfrentar los retos enmarcados en las condiciones de calidad, equidad y eficiencia, en su práctica profesional.

En Colombia Marina Camargo Abello y otros docentes más hicieron una investigación en la Universidad de la Sabana sobre las "Realidades y necesidades formativas de los docentes en todos los niveles educativos, en los cuales se determinan como importantes la dimensión educativa, la dimensión profesional y la dimensión humana. Es de vital importancia investigar las necesidades de los docentes de la Unidad educativa Sagrado corazón de Jesús, el conocer las necesidades de formación de los docentes beneficiará directamente a las autoridades, profesoras y estudiantes; indirectamente se beneficiarán los padres de familia y la sociedad y por supuesto se beneficiará la suscrita que es quien realizó la investigación.

La formación profesional constante y dinámica es un estado normal del maestro actual, la dinámica pedagógica y los cambio tecnológicos exigen a los docentes estar en un continuo sistema de capacitación o preparación con el objetivo de actualizar sus conocimientos, técnicas, estrategias motivacionales.

Es importante conocer las necesidades de formación de los docentes de la unidad educativa investigada, determinará niveles de conocimiento de los docentes, falencias o vacíos que dejan una brecha entre el conocimiento teórico práctico del estudiante. Conocidos estos niveles a través de un resultado de encuestas aplicadas, realizaré un aporte profesional para mejorar la calidad de la educación. La Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús, es una institución en la que se puede aplicar la presente investigación porque el nivel cultural, social y económico

de los docentes lo permite, son docentes dispuestos a prepararse en pro de las mejoras de la misma. Estas capacitaciones se organizarán en función de los resultados de las encuestas.

Esta investigación analiza las diversas dimensiones de la docencia en torno a los diferentes roles que juega en la educación, el papel que ha desempeñado en los múltiples modelos didácticos y a partir de ello la necesidad de formación tanto didáctica como disciplinaria y la importancia de generar la integración de ambientes institucionales que permitan agrupar familias profesionales y trabajo colegiado.

La investigación fue posible realizar en la institución seleccionada, gracias a la apertura de las autoridades y de los docentes. Es importante destacar que es una institución ubicada en la zona central de la ciudad, su ubicación y su número de docentes fue el óptimo para realizar la presente investigación, sin embargo el hecho de que los maestros no estuvieran en un horario continuo hizo que se necesite más tiempo para aplicar las encuestas.

Entre los objetivos planteados en la presente investigación tenemos:

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

Para sustentar esta investigación se diseñó el curso taller de formación “DIDÁCTICA APLICADA” el cual ayudará a suplir las necesidades que sienten los maestros y que requieren para mejorar su calidad educativa. La educación es un estado humano el cual ayuda al las personas y a la sociedad a progresar al mismo ritmo que camina la tecnología, solo participando de cursos de formación lograremos mejorar la calidad de la educación.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1. 1. Necesidades de formación

1.1. 1 Concepto.

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

Desde la ciencia psicología se conceptualiza a la necesidad como un estado carencial que la persona siente e intenta resolver llevando a cabo distintos tipos de conductas y acciones , según sea el tipo de necesidad, a fin de recuperar el equilibrio inicial.

En el ámbito de la educación de adultos el término necesidad puede referirse a una norma, un medio, una situación organizacional o un estado individual que requiere de cierta atención.

Así la necesidad de formación se considera la diferencia entre las capacidades que son necesarias para desempeñar de forma efectiva las tareas del puesto y las que realmente posee la persona. Estas capacidades humanas son los conocimientos, las habilidades y las aptitudes.

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

Se puede establecer una diferencia entre la detección o evaluación de necesidades formativas y el análisis de necesidades. Éste último se refiere al procedimiento de documentación de información que incluye, tanto la identificación de la necesidad, como a la identificación de las causas de la necesidad.

Las conceptualizaciones de necesidad son tan variadas como lo son las posiciones ideológicas o prácticas desde donde se puede servir para tener una idea de esta diversidad, puede servir.

Algunos autores identifican la necesidad con la relación que se establece entre dos situaciones. Así, F:J: Tejedor selecciona un concepto de necesidad en referencia a “la discrepancia existente entre la situación corriente y la situación deseada del desarrollo educacional, que enfatiza en la igualdad educacional y en el adecuado desarrollo práctico y que puede ser eventualmente mejorable a corto plazo como resultado de un estudio sistemático” (Gairín)

La necesidad de formación de los docentes, debe estar constante y permanente, ella motivará al maestro para la búsqueda de una preparación o actualización de conocimientos que fortalecerán su capacidad como profesional.

1.1.2. Tipos de necesidades formativas

El término necesidad hace referencia a la existencia de un desajuste entre dos situaciones, una de ellas actual y la otra potencial, futura o simplemente deseable. Así lo consideran Kaufman (1982) o Witkin et al. (1996), para quienes la necesidad es una discrepancia entre los resultados actuales y los que son deseables o convenientes. También Alvira (1991) juzga como usual esa acepción de la necesidad que la equipara a una discrepancia entre lo que es y lo que debe ser. En la misma orientación conceptual se sitúa la mayoría de las definiciones al uso, como lo muestra, por ejemplo, la de Blair y Lange (1990).

Sin embargo, esta acepción superficial no evita los inconvenientes de la polisemia —o polimorfía, como prefiere denominarla Zabalza (1995), recogiendo la opinión de Burton y Merrill (1977)—. En el propio lenguaje común se somete ya este término a variaciones notables de significado. Más aún cuando se aplica a campos como la educación, el trabajo social, la economía. (Santana)

El tipo de necesidades formativas pudiera estar determinado por la carencia de un aspecto determinado de cada maestro o maestra, se podría decir de acuerdo a ajustes que pueden ser actuales o futuras (Kaufman) los cuales estarán supeditados a las necesidades o motivaciones que se presenten en situaciones vivenciadas por los docentes.

Tabla 1. Tipos de Necesidades Formativas

AUTORES	TIPOS DE NECESIDADES
D'Hainaut (1979)	De las personas, del sistema; particulares, colectivas; conscientes, inconscientes; actuales, potenciales; según el ámbito de vida.
Hewton (1988)	Del alumnado, del currículum, del profesorado, del centro docente como organización.
Bradshaw (1972)	Normativa, sentida, expresada o demandada, comparativa, prospectiva.
Moroney (1977)	Normativa, percibida, expresada, relativa.
Colen (1995)	Del sistema, del profesorado

Fuente: Manuel Reyes Santana

Elaborado por: Nelly Acosta

Las necesidades normativas que exponen los autores anteriormente citados determinan que de acuerdo a los intereses del ser humano existen varios tipos de necesidades en función de cada dimensión en la cual es partícipe. Tomar en cuenta los tipos de necesidades que posee cada grupo es definitivo para descubrir la necesidad formativa y en función de ella buscar la mejor estrategia para lograr que determinada persona alcance un nivel alto en el desempeño.

La clasificación de las necesidades se puede hacer a partir de diferentes criterios, entre ellas las necesidades de acuerdo al origen.

Necesidades de la Institución,- Son analizadas por la institución o la entidad que la promueve, organiza y, en su caso, certifica la formación, en función de su actividad y de los proyectos que quiere llevar a cabo. Pueden darse diferentes situaciones:

- Que las necesidades detectadas desde la institución se identifiquen con exigencias normativas.
- Que comprendan las necesidades percibidas para mejorar el desarrollo en los proyectos que la institución realiza.

- Qué estén dando respuesta a demandas de profesionales del ámbito sociocultural de diferentes entidades,

En cualquier caso es importante que se describa con claridad cuál es el objetivo de nuestro análisis y el marco desde el que de éste se realiza. (contanda, 2003)

1.1.3 Evaluación de necesidades formativas.

Antes de desarrollar los programas formativos se debe conocer qué necesidades formativas tienen los trabajadores de la institución, con la finalidad de desarrollar una formación eficaz que cubra las necesidades detectadas, teniendo en cuenta, además las variables que pueden condicionar la formación, ya valoradas en la etapa anterior. En el resultado final de esta fase se evidenciará las necesidades formativas y preferencias de los docentes, que serán la base de la posterior toma de decisiones.

Cuando de evaluaciones se trata, es fácil confundir finalidad y función, con los riesgos consiguientes. “La finalidad básica de la evaluación de necesidades es proporcionar conocimientos sobre una situación que afecta a una persona o grupo en relación con un nivel deseable formativo y de acción. Las funciones asociadas a ese conocimiento pueden, sin embargo, resultar muy variadas.” (Sales, 2012)

Se puede decir que la finalidad de dotarnos de conocimientos y comprensión sobre el estado formativo constituye un elemento intrínseco o esencial en el proceso de evaluación de necesidades formativas, mientras que las funciones para las que puede ser empleada la información obtenida gracias al proceso evaluador son extremadamente variables. Sin embargo, no difieren de las funciones que pueden asociarse a cualquier otro proceso evaluador.

1.1.4 Necesidades formativas del docente

Las necesidades de formación formuladas por los docentes se encuentran ancladas en su práctica pedagógica e en el trabajo que realizan a nivel institucional. En este sentido, es posible entender la solicitud recurrente de una formación más práctica, que pareciera ser opuesta a la

teórica, aunque en realidad lo que hacen es asignar un lugar destacado a la formación que pueda vincularse al trabajo de los estudiantes.

El papel protagónico que los docentes desempeñan en la formación de niños y jóvenes es exaltado o visto por ellos de una manera sublimada y, al mismo tiempo, tratado con la crudeza y crítica que les suscita tener que ver, por un lado, con los problemas económicos y sociales de la sociedad, que afectan el desarrollo de los estudiantes; y por otro, con las dificultades de una profesión cuya imagen y reconocimiento en la sociedad no se compadece con el papel que se le asigna en el discurso.

Lo expuesto complejiza la labor del docente quien no sólo cumple roles y funciones cambiantes y múltiples, de acuerdo con la diversidad de los contextos en que ejerce su labor y con los movimientos de la sociedad, sino que requiere condiciones y cualidades para el ejercicio idóneo de su profesión y para una relación de calidad con sus estudiantes. Estos aspectos están presentes en los análisis de los docentes sobre la formación y en las demandas que ellos hacen de mayor cualificación personal, educativa y profesional. (otros., 2007)

En un proceso formativo e-learning, hay varios elementos que conforman la interacción entre profesor- alumno. De esta manera, habría que analizar varios puntos:

- El rol del docente.
- El rol del alumno.
- Las características del mensaje (contenidos educativos).
- Las técnicas que posibilitan la transmisión.
- Las tecnologías como transformadoras de interacciones.

En el 2003, Castaño estudió sobre el rol del Docente y argumenta que El “Rol del docente”, es el papel que desempeña éste en un proceso formativo en el que intervienen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, cuáles son las necesidades formativas derivadas de este nuevo papel. Únicamente formando de manera adecuada al docente, podrá obtenerse calidad en dicho proceso.

De esta manera, el profesor que enseña con tecnologías de la información y la comunicación debería tener en cuenta que está ocupando un nuevo rol, apunta que el proceso de innovación tecnológica exige un perfil del enseñante con funciones como:

- Asesor y guía de autoaprendizaje.
- Motivador y facilitador de recursos.
- Diseñador de nuevos entornos de aprendizaje con TICs.
- Adaptador de materiales desde diferentes soportes.
- Evaluador de los procesos que se producen en estos nuevos entornos y recursos.
- Concepción docente basada en el autoaprendizaje permanente sobre o soportado con TIC.

El docente, por lo tanto, ya no es un mero transmisor de saberes técnicos, sino que se convierte en un tutor, un “acompañante” en el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido al trabajador, de modo que la enseñanza esté centrada, fundamentalmente, en el alumno, como auténtico protagonista del proceso.

Ante el nuevo rol del profesor, sus competencias básicas se ven modificadas obligadamente,, los avances el nuevo estudiante, si así se lo puede llamar, el cambio de su concepción frente a la realidad de la vida son factores que han obligado al docente actual a esa modificación de competencias. E cambio de esas competencias es la base para lograr una educación de calidad.

1.1.5 Modelos de análisis de necesidades

Según Carlos Marcos M. 2009 describe varios modelos de necesidades:

Modelo de Allison Rossett. Destaca cuatro elementos básicos: situaciones desencadenantes, tipo de información que se busca, fuentes de información y herramientas para la obtención de datos.

Modelo de Kaufman. Señala nueve etapas para efectuar la evaluación de las necesidades: tomar la decisión de planificar, identificar los síntomas de los problemas, determinar el campo de planificación, identificar los medios y procedimientos para evaluar las necesidades,

seleccionando los más adecuados, determinar las condiciones existentes, determinar las condiciones necesarias, conciliar las posibles discrepancias entre los participantes de la planificación y diseñar un proceso de evaluación constante.

Modelo de Thomas Gilbert Es conocido por sus estudios sobre la ingeniería del rendimiento humano. Su propuesta se basa en el análisis de seis factores que deben examinarse y evaluarse antes de comenzar cualquier proceso de formación:

- Factores referidos al ámbito personal: conocimientos, capacidad y motivación.
- Factores referidos al entorno: información, incentivos y recursos.

Modelo de Michel Applegarth Los pasos a seguir son: identificar adecuadamente la necesidad de un individuo, expresar la necesidad correctamente, convertir la necesidad en objetivo de formación, diseñar una solución que cumpla ese objetivo, llevar a efecto esa solución y evaluar que el individuo ha demostrado el nivel deseado.

Modelo de Robert Mager. Se apoya en que tanto los problemas de rendimiento como sus soluciones pueden ser detectados si se formulan, de forma sistemática, una serie de cuestiones en cinco áreas de indagación: describir el problema, analizar los problemas rápidos, comprobar las consecuencias, incrementar el nivel de competencia y desarrollar soluciones.

Modelo de McKillip. Destaca la importancia del Análisis de necesidades como herramienta para los servicios humanos y la educación. Describe cinco pasos: identificar usuarios y usos, describir la población objetivo y el centro de servicios, identificar necesidades, evaluarlas y comunicar los resultados. (M, 2009)

Según Carlos Marcos M. Hace un análisis de varios modelos de necesidades formativas entre las citadas tenemos las de Rosett, Kaufman, Thomas Gilbert, Michell Applegarth, Robert Mager y Mackpillin, quienes con sus diferentes etapas describen que es necesario una planificación en donde se toma en cuenta las situaciones, elementos herramientas y como estas pueden ser evaluadas en función del servicio humano y la educación, en conclusión, estos autores tienen criterios concatenados en función a la importancia de las necesidades de formación de los docentes.

Tabla 2 Modelo de Necesidades

MODELOS DE NECESIDADES	CARACTERÍSTICA
Modelo de Allison Rossett.	Se sustenta en situaciones, apoyadas en la información como herramientas para determinar las necesidades.
Modelo de Kaufman	Se apoya en una planificación que aplica su proceso, para socializar la planificación y diseñar un proceso de evaluación constante.
Modelo de Thomas Gilbert	Nos dice que cualquier necesidad de formación se debe examinar y evaluar antes de comenzar.
Modelo de Michel Applegarth	Señala que en función de la necesidad hay que plantearse un objetivo, cumplirlo y demostrar que el docente llegó al nivel deseado.
Modelo de Robert Mager	Analiza si los problemas de rendimiento y si son tratados de tal manera que se haya dado solución.
Modelo de McKillip.	Destaca la importancia del Análisis de necesidades como herramienta para los servicios humanos y la educación.

Fuente: Carlos Marcos M. 2009

Elaborado por: Nelly Acosta

1.2 Análisis de las necesidades de formación

1.2.1 Análisis Organizacional

1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección

Existe un consenso de que la educación, con la multiplicidad de métodos, procedimientos, actividades y núcleos teórico-metodológicos que la sustentan, está inmersa y fundamentada en un sistema de valores. Este es un juicio firmemente establecido por la teoría y la praxis educativas. Tal correspondencia es apreciable en el plano del cambio educativo como agente causal o resultante de la variabilidad axiológica, o sea, el cambio que se produce en cualquier dimensión del proceso pedagógico engendra ineluctablemente una variación valorativa y en sentido contrario, cualquier cambio operado en el sistema de valores, genera modificaciones en la naturaleza del sistema educativo. Esta relación es perceptible en el

conjunto de aspectos que conforman la realidad educacional, cuya progresión al perfeccionamiento proyecta la necesidad de mantener control y estímulo sobre el orden de valores que cimienta la estructura del sistema.

Esta interactividad, desde las perspectivas de su estudio y fundamentación educativa, puede plantearse desde tres concepciones distintas.

La primera, consistente en la asunción de que no son las acciones educativas en cuanto tales, ni la educación conceptualmente formulada, las que merecen una estimación de valor. Su repercusión axiológica depende de su instrumentalidad; esta proposición de naturaleza pragmática denota que el valor de la educación radica en que propicie el resultado deseado, en que sea útil para el cumplimiento de los objetivos planteados. Es indudable que el instrumentalismo, como método al servicio de la filosofía de la práctica defendida filosófica, sociológica y psicológicamente por los científicos norteamericanos Charles Peirce, John Dewey y William James; respalda epistemológicamente esta concepción.

La segunda plantea que los valores en la educación tienen sus raíces en su esencia perfectible y optimizadora, fenómeno que en la práctica educativa ofrece la posibilidad de impugnar los códigos axiológicos existentes y, en esta contrastación, establecer normativas valorativas y juicios de valor más cercanos a la realidad educativa. Esta perspectiva aduce que si la educación es optimización, su función práctica se resume en concretar o actualizar valores mediante un sistema de regulación que, a juicio de Sarvisens (1984: 47), haga óptimo el sistema: "cuando la diferencia entre el valor real de su acción efectiva y el valor ideal de su objetivo o nivel de actuación tiende a desaparecer

La tercera concepción refiere la implicación de lo educativo con el sistema de valores que tipifica la realidad sociocultural, lo que infiere el valor educacional de proyectar estas cualidades como vía para lograr la regulación social, el comportamiento formal y la conducta personal, mediante el conocimiento y la práctica de normas que establecen los hombres en la sociedad, recursos para mantener el equilibrio entre el universo cultural, el orden social, los requerimientos naturales y la expresión del individuo como ser social. (Burbano p, 2005)

1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo

Las metas del Desarrollo Organizacional pueden resumirse, de manera no exhaustiva, en los siguientes grandes apartados:

Toda organización pretende alcanzar objetivos. Un objetivo organizacional es una situación deseada que la empresa intenta lograr, es una imagen que la organización pretende para el futuro.

Al alcanzar el objetivo, la imagen deja de ser ideal y se convierte en real y actual, por lo tanto, el objetivo deja de ser deseado y se busca otro para ser alcanzado. **(Elizabeth, 2004)**

1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad Educativa

Los recursos institucionales son parte de la actividad educativa, para ejecutar un proceso educativo de calidad se debe tomar en cuenta tres recursos indispensables: Humanos, Financieros y estructurales.

- a) Los recursos Humanos.- Son los más importantes , toda administración cuenta con seres humanos, la gestión educativa sin este recurso no funcionaría a pesar de los adelantos tecnológicos. Dan el equilibrio a los otros dos para que el proceso administrativo se lleve a cabo correctamente y así se logre la meta u objetivos planteados de las actividades educativas. El recurso humano debe manejar Competencias que le permitan desempeñarse de manera eficiente y eficaz en los procesos sistemáticos de aprendizaje, en el campo del marco elegido y manejar idóneamente los procedimientos, métodos a operar. Lo que una persona sabe, sabe hacer y sabe porque lo hace. La comunicación es muy importante en el recurso humano, para mantener un buen equipo humano el primer paso a seguir es un diagnóstico, la planeación , acciones, control, evaluación y seguimiento para luego proceder al reclutamiento. La selección del personal es el siguiente paso en el que se aplicará niveles de efectividad, eficiencia, productividad y ética.

- b) Los recursos materiales.- Son los recursos tangibles que la Institución puede utilizar para el logro de sus objetivos y actividades educativas. Entre los recursos pueden ser insumos, materiales maquinaria, elementos de oficina, papelería, instrumentos o herramientas. Contar con los recursos materiales adecuados es un elemento clave en el buen desarrollo

de las actividades educativas. Se debe tener en cuenta que los recursos materiales deben ser adecuados para los recursos humanos con los que cuenta la institución. Mantener exceso de recurso material es antieconómico. Es necesario que se organice un departamento de recursos materiales la función de este sería planear, coordinar, controlar, evaluar, determinar y presentar.

- c) Los recursos financieros.- Supone un control presupuestal y significa llevar a cabo toda la función de tesorería. Dentro de este recurso se encuentra la Gestión Educativa, esta es el conjunto de operaciones, actividades y criterios de conducción del proceso educativo. Una buena gestión educativa demandará realizar, durante todo el proceso educativo, las acciones que son necesarias para lograr los objetivos educativos por ello la Gestión Educativa es entendida como la Conducción Educativa (otros M. O.)

Los Recursos Institucionales son de gran importancia para el desarrollo de las instituciones educativas, una buena administración busca un equilibrio en cada uno de los recursos, no se puede accionar poniendo énfasis a un solo recurso las puntas triangulares de los tres recursos que debe tener una institución se deben desarrollar al mismo nivel logrando desarrollarse de tal manera que cuando se termine el periodo o proceso educativa todos lleguen al punto central del triángulo que marcan estos tres recursos.

1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos)

Sin perjuicio la participación sociopolítica que en la gestión de un centro de liderazgo que corresponda al consejo escolar, y la participación técnico- profesional que con carácter general se encomienda al equipo directivo un centro educativo ha de contar con la emergencia de un direccionamiento activo y personalizado entrado en la figura del director como tal la promoción de la calidad de la educación a través de cuantas posibilidades se deriven de un ejercicio profesional impregnado de tal orientación. Tal tipo de liderazgo ofrece rasgos característicos propios. Estos rasgos característicos propios originan tipos de liderazgo que a constitución se describe.

- a) Liderazgo Carismático.- El director es una persona cuyo atractivo es personal – profesional determina que otras personas se sientan a gusto a su lado y que potencie la aproximación confiada al mismo de cuantas personas se encuentran próximas a su entorno.
- b) Liderazgo afectivo.- En las relaciones que mantenga con todas las personas , al institución educativa y con otras ajenas a la misma, el director ha de mostrar en todo momento una especial delicadeza para tratar a cada uno con extrema consideración y aprecio, reforzando en lo posible la dignidad de todas las personas y haciéndola acreedoras a manifestaciones de estimación. Esta potenciación de relación interpersonal emocionalmente positiva se traducirá en comportamientos acordes.
- c) Liderazgo anticipador.- Al director como líder en la institución le corresponde la responsabilidad última de plasmar , comprometer y difundir la misión educativa u orientación básica de la institución: se debería, por tanto, "procurar la institucionalización de la visión, si se pretende que el liderazgo de transformación tenga éxito" Este sentido de misión que se ha de estar cargando de fuerte contenido social y pedagógico, ha de ser compartido por los miembros de la comunidad educativa. Y ha de difundirse al entorno próximo par que sea oportunamente conocido.
- d) Liderazgo profesional.- Según el mimo, el director impulsa la trayectoria del centro de sus miembros hacia aquellos aspectos específicos cuyo funcionamiento y mejora inciden en la calidad institucional. Ello supone que el director se implique activamente y totalmente con las tareas de los profesores en este sentido, y con loas preocupaciones que en tal ámbito puedan tener los padres y los alumnos.
- e) Liderazgo Educativo Participativo.- Supuesto que la misión básica de un líder es la de promover la floración del potencial de los miembros de su grupo, el líder a de promover la participación activa de cuantos están implicados en el proyecto global del centro "La mejor manera de e incentivar a los individuos a este trabajo inteligente y solidario es estimularlos a que aporten su esfuerzo cooperativo en proyectos en los que están implicados a través de su participación en la toma de las decisiones que e adopten a lo largo de las distintas fases" (Gento, S. 1994
- f) Liderazgo Educativo Cultural.- Este tipo de Liderazgo nos sitúa ante el impulso que el director del centro ha de brindar a la consolidación de la cultura particular o perfil específico

de su propio centro. Esta cultura propia que en la concepción filosófica del mismo y que se consolidará a través de su propia tradición, requiere, para su afirmación, que sea asumida por todos los miembros de la comunidad educativa.

- g) Liderazgo. Educativo Formativo.- Siendo una de las características esenciales del auténtico líder la promoción de la formación continua de sus colaboradores, cuando este liderazgo se ejerce por el director de un centro de liderazgo, esta orientación formativa se orientará hacia los aspectos peculiares de esta institución. Esta formación en ejercicio de los profesores, habrá de estar preferiblemente vinculada a la propia institución o centro educativo en que actúan y deberá enmarcarse en los contextos más amplios del desarrollo curricular y de la propuesta organizativa; pero deberá fundamentalmente dirigirse a la mejora de la educación.
- h) Liderazgo Educativo de Gestión.- Representa el tipo con menos carga específica de carácter pedagógica. Para lograr auténticas instituciones educativas de calidad, parece obligado que las funciones de este tipo de liderazgo se reduzcan y en todo caso, se supediten a las de mayor contenido de liderazgo.
- i) Liderazgo Pedagógico del Profesor.- El profesor, en el ámbito de su actuación en aula, ha de actuar también como un auténtico líder promotor de la actividad formativa en sus alumnos. Aunque no ha podido, sin embargo, demostrarse que las características personales de los profesores tengan una repercusión significativa sobre el entendimiento de sus alumnos, a pesar de que la relación ha sido ampliamente estudiada, determinadas condiciones del profesor que tienen que ver con su actuación profesional si repercuten en esta última y , a través de ella, en la calidad educativa en general (Martín Molero.)
(Samuel)

El docente necesita adquirir una capacidad de liderazgo en el caso de que no la tuviere, es pertinente que adquiera esta capacidad, en todas las actividades del proceso de enseñanza se necesita liderar las actividades educativas. Cada docente deberá desarrollar un tipo de liderazgo acorde del rol que desempeñe en el proceso educativo, pero hay que tomar en cuenta que ciertos tipos de liderazgo no son favorables para optimizar aprendizajes con los

estudiantes. Cada docente necesita conocer a su grupo para ser participe activo de un liderazgo que le dé como respuesta una satisfacción en los aprendizajes de los estudiantes.

1.2.1.5 El bachillerato ecuatoriano, características,

Demandas de organización, regulación.

A) Características

a) Está compuesto por un conjunto de asignaturas que componen un tronco común de estudio para todos los jóvenes que estudian el bachillerato ecuatoriano.

b) También consta de asignaturas optativas que permiten, por un lado, contextualizar el currículo de estudio a las necesidades regionales, locales y, por otro lado, es la manera de escoger una de las modalidades del bachillerato: Bachillerato General Unificado, Bachillerato Internacional, Bachillerato en Ciencias y Bachillerato Técnico.

Teniendo en consideración que hasta el 2015 las instituciones educativas del País deben contar con uno de los bachilleratos, es decir, Bachillerato General Unificado, Bachillerato Técnico o Bachillerato Internacional

c) Estas tres modalidades de bachillerato brindan a los estudiantes del Ecuador la posibilidad de acceder a diferentes estadios posteriores a la obtención de título de bachiller; es decir, les permite acceder a estudios superiores, a carreras cortas o incluso al sistema laboral del país, por contar con las bases mínimas necesarias que demanda el sistema laboral.

Red curricular del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano. La malla curricular organizada por las categorías de asignaturas antes descritas, por carga horaria y por cursos, se determina de la siguiente manera: Al término del Bachillerato, el único título que extenderá el Ministerio de Educación será el de BACHILLER DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR.

Constituye un conjunto de competencias que describe al graduado respecto de su saber conocer, saber ser, saber hacer, saber compartir y saber emprender.

B) Organización

- Permite y alienta a los colegios a experimentar e innovar los currículos del bachillerato. Si bien el mencionado artículo asegura también que se busca “organizar el bachillerato dentro de parámetros comunes para todo el país”, el resultado de dicha apertura a la innovación ha sido que los contenidos curriculares de los bachilleratos ecuatorianos, inclusive aquellos que son del mismo tipo, tengan muy poco en común.
- Conocer sus derechos y deberes respetando los derechos de las demás personas.
- Interiorizar los valores de una sociedad democrática, igualitaria, tolerante, pluralista e inclusiva, basada en el cumplimiento de la ley.
- Practicar la discusión fundamentada en razones, la resolución pacífica de conflictos, la cooperación y la solidaridad entre las personas y los grupos humanos.
- Aceptar y celebrar la diversidad cultural, y propender al diálogo y la convivencia armónica entre las diferentes culturas.
- La discriminación o el maltrato hacia cualquier persona debido a su sexo, edad, cultura, etnia, raza, religión o creencia, nacionalidad, estatus civil, nivel socio-económico, u orientación sexual.
- Adquirir hábitos sobre el cuidado de la salud humana, el consumo socialmente responsable, el respeto a los derechos de los animales y de la naturaleza.
- Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad.
- Analizar con sentido crítico la información obtenida a través de medios de comunicación social, Internet y otras fuentes.
- Adquirir conocimientos de la realidad social en la que viven, así como del funcionamiento de los sistemas políticos y económicos a nivel nacional e internacional.
- Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas áreas y disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- Utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural.
- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.

- Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.
- Comprender y expresarse de forma correcta, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, de haberla, en la lengua ancestral de la comunidad lingüística a la que pertenezcan.
- Comprender y expresarse en al menos una lengua extranjera.
- Afianzar el hábito de la lectura y del estudio crítico de la literatura ecuatoriana, hispana y universal.
- Desarrollar hábitos de disciplina, esfuerzo, iniciativa, responsabilidad, estudio y trabajo individual y en grupo.

C) Regulación

El Ministerio de Educación, ha emprendido una reforma generada desde el núcleo mismo del sistema, que es el centro educativo como espacio y posibilidad de aprendizajes. En el establecimiento educativo se concreta de manera pública la educación y allí hay que propiciar y potencializar los factores de calidad, equidad, interculturalidad y universalidad. De este modo se plantea una redimensión de la reforma educativa que no arranca sólo de las condiciones jurídicas o de administración del sistema, sino y fundamentalmente, de la práctica a nivel institucional. (AMIE, 2010)

1.2.1.6 Reformas educativas

El crecimiento económico se apoya cada vez más en las calificaciones de las personas, más específicamente en las habilidades para implementar innovaciones tecnológicas, insertarse en redes dinámicas, realizar adaptaciones organizativas, y favorece a los países que cuentan con dichas capacidades. Frente al requerimiento de una mano de obra capaz de adquirir nuevas calificaciones y adaptarse a los rápidos cambios tecnológicos a lo largo de su vida laboral, los sistemas de educación y formación deben adecuarse a las nuevas exigencias.

Calidad, equidad y reformas en la enseñanza aunque se han producido avances importantes en las últimas décadas, no parece previsible que con la misma dinámica pueda lograrse el enorme

salto educativo requerido para responder a los retrasos históricos. Son precisos nuevos modelos y estrategias para lograr la transformación de las estructuras educativas y sociales.

El presente libro analiza los retos actuales de la educación en Iberoamérica, la orientación de los cambios necesarios, los desafíos que supone la diversidad, la interculturalidad y la equidad, el sentido de los aprendizajes escolares y su evaluación, la centralidad de una educación para la ciudadanía democrática y el papel de la institución escolar.

Hace falta una nueva visión sobre el sentido de la educación y sobre las reformas necesarias que contribuya a lograr una educación equitativa y de mayor calidad en sociedades más justas, cultas y libres. La serie de libros dedicada a las reformas educativas y a la calidad de la enseñanza se plantea con este objetivo central. (Andes, 2008)

1.2.1.7 Metas Educativas 2021

A) **Meta general primera:** Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora

Meta específica 1. Elevar la participación de los diferentes sectores sociales y su coordinación en proyectos educativos: familias, universidades y organizaciones públicas y privadas, sobre todo de aquellas relacionadas con servicios de salud y promoción del desarrollo económico, social y cultural.

- Indicador 1. número de proyectos en los que diferentes sectores sociales participan y que se aplican de forma integrada.
- Nivel de logro: cada año aumenta el número de proyectos innovadores que se desarrollan de forma coordinada en un territorio (municipio, departamento, región), en los que participan varios sectores sociales.

B) **Meta general segunda:** Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación

Meta específica 2. Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela.

- indicador 2. porcentaje de familias con dificultades socioeconómicas que reciben apoyo para garantizar la asistencia habitual de sus hijos a las escuelas.
- Nivel de logro: en 2015, al menos el 30% de las familias que se sitúan por debajo del umbral de pobreza recibe algún tipo de ayuda económica que garantiza el desarrollo integral de los niños y su asistencia a la escuela, y el 100% la recibe en 2021.

Meta específica 3. Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afro descendientes, a las alumnas y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación.

- Indicador 3. porcentaje de niños de estos colectivos escolarizados en la educación inicial, primaria y secundaria básica.
- Nivel de logro: el porcentaje de niños de minorías étnicas, poblaciones originarias y afro descendientes, residente en zonas urbanas marginales y zonas rurales, y de género femenino, es al menos igual a la media del alumnado escolarizado en la educación inicial, primaria y secundaria básica.
- Indicador 4. porcentaje de alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afro descendientes que realiza estudios de educación técnico profesional (etp) y universitarios.
- Nivel de logro: aumenta en un 2% anual el alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afro descendientes que accede a la etp, y en un 1% el que accede a la universidad.

Meta específica 4. Garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios.

- indicador 5. porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios que dispone de libros y materiales educativos en su lengua materna.
- Nivel de logro: las escuelas y los alumnos reciben materiales y libros en su lengua materna y sus maestros los utilizan de forma habitual.

- Indicador 6. porcentaje de maestros bilingües trabajando en las aulas bilingües con estudiantes que hablan en su mismo idioma originario.
- Nivel de logro: todos los maestros que trabajan en aulas bilingües dominan el mismo idioma originario de sus estudiantes.

Meta específica 5. Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones y las ayudas precisas.

- Indicador 7. porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en la escuela ordinaria.
- Nivel de logro: en 2015, entre el 30% y el 60% del alumnado con necesidades educativas especiales está integrado en la escuela ordinaria, y entre el 50% y el 80% lo está en 2021.

C) **Meta general tercera:** Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo

Meta específica 6. Aumentar la oferta de educación inicial para niños de 0 a 6 años.

- Indicador 8. porcentaje de niños de 0 a 6 años que participan en programas educativos.
- Nivel de logro: en 2015 recibe atención educativa temprana entre el 50% y el 100% de los niños de 3 a 6 años, y el 100% la recibe en 2021. en 2015, entre el 10% y el 30% de niños de 0 a 3 años participa en actividades educativas, y entre el 20% y el 50% lo hace en 2021.

Meta específica 7. Potenciar el carácter educativo de esta etapa y garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella.

- Indicador 9. porcentaje de educadores que tienen el título específico de educación inicial.
- Nivel de logro: en 2015, entre el 30% y el 70% de los educadores que trabajan con niños de 0 a 6 años tiene la titulación establecida, y entre el 60% y el 100% la tiene en 2021.

D) **Meta general cuarta:** Universalizar la educación primaria y la secundaria básica, y ampliar el acceso a la educación secundaria superior.

Meta específica 8. Asegurar la escolarización de todos los niños en la educación primaria y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactorias.

- Indicador 10. porcentaje de escolarización y de finalización de la educación primaria.

- Nivel de logro: en 2015, el 100% del alumnado está escolarizado en educación primaria, y entre el 80% y el 100% la termina a la edad correspondiente. en 2021, más del 90% de los alumnos termina la educación primaria a la edad establecida.
- Indicador 11. Porcentaje de escolarización y de finalización de la educación secundaria básica.
- Nivel de logro: en 2015, entre el 60% y el 95% de los alumnos están escolarizados en educación secundaria básica, y entre el 70% y el 100% lo está en 2021. entre el 40% y el 80% del alumnado termina la educación secundaria básica en 2015, y entre el 60% y el 90% la concluye en 2021.

Meta específica 9. Incrementar el número de jóvenes que finalizan la educación secundaria superior.

- Indicador 12. porcentaje de alumnado que completa la educación secundaria superior
- Nivel de logro: las tasas de culminación de la educación secundaria superior se sitúan entre el 40% y el 70% en 2015, y entre el 60% y el 90% en 2021.

E) **Meta general quinta:** Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar

Meta específica 10. Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos.

- Indicador 13. porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas en las pruebas nacionales e internacionales.
- Nivel de logro: disminuye en al menos un 20% el número de alumnos situados entre los dos niveles bajos de rendimiento en las pruebas de llece 6.º grado, pisa, timms o pirls en las que participan diferentes países. aumentan en la misma proporción los alumnos en los dos niveles altos en dichas pruebas.

Meta específica 11. Potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas.

- Indicador 14. actualización de la educación en valores y para la ciudadanía en los currículos de las diferentes etapas educativas.

- Nivel de logro: en 2015 se han reformulado los currículos de las diferentes etapas educativas y está reforzada la educación en valores y para la ciudadanía en las distintas áreas y materias.

Meta específica 12. Ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que la educación artística y la educación física tengan un papel relevante, y estimule el interés por la ciencia, el arte y el deporte entre los alumnos.

- Indicador 15. tiempo semanal de lectura en las distintas etapas.
- Nivel de logro: hay establecidas al menos tres horas de lectura obligatoria en educación primaria y dos horas en educación secundaria básica.

- Indicador 16. frecuencia de uso del computador en la escuela por los alumnos para tareas de aprendizaje.
- Nivel de logro: en 2021, los profesores y los alumnos utilizan el computador de forma habitual en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Indicador 17. Tiempo semanal dedicado a la educación artística y a la educación física en las escuelas.
- Nivel de logro: Hay establecidas al menos tres horas dedicadas a la educación artística y la educación física en la educación primaria, y dos horas en la educación secundaria básica.

- Indicador 18. porcentaje de alumnos que elige formación científica o técnica en los estudios postobligatorios.
- Nivel de logro: En 2015 aumentó la elección de los alumnos por los estudios científicos y técnicos en un 10%, y en un 20% en 2021

Meta específica 13. Mejorar la dotación de bibliotecas y de computadores en las escuelas.

- Indicador 19. porcentaje de escuelas con bibliotecas.
- Nivel de logro: en 2015, al menos el 40% de las escuelas dispone de bibliotecas escolares, y el 100% cuenta con ellas en 2021.

- Indicador 20. razón de alumnos por computador.

- Nivel de logro: en 2015 la proporción entre computador y alumno es de entre 1/8 y 1/40, y de entre 1/2 y 1/10 en 2021.

Meta específica 14. Ampliar el número de las escuelas de tiempo completo en primaria.

- Indicador 21. porcentaje de escuelas públicas de primaria de tiempo completo.
- Nivel de logro: en 2015, al menos el 10% de las escuelas públicas de educación primaria es de tiempo completo, y entre el 20% y 50% lo es en 2021.

Meta específica 15. Extender la evaluación integral de los centros escolares.

- Indicador 22. porcentaje de escuelas que participan en programas de evaluación.
- Nivel de logro: en 2015, al menos entre el 10% y el 50% de los centros escolares participa en programas de evaluación, y entre el 40% y el 80% lo hace en 2021.

F) **Meta general sexta:** Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional (etp)

Meta específica 16. Mejorar y adaptar el diseño de la educación técnicoprofesional de acuerdo con las demandas laborales.

- Indicador 23. porcentaje de carreras técnico-profesionales cuyos currículos son diseñados por competencias teniendo en cuenta la demanda laboral.
- Nivel de logro: en 2015, entre el 20% y el 70% de los centros de formación técnico-profesional organiza las carreras en función de las competencias derivadas de la demanda laboral, y entre el 50% y el 100% lo concreta en el 2021.

- Indicador 24. Porcentaje de alumnos que realiza prácticas formativas en empresas.
- Nivel de logro: en 2015, entre el 30% y el 70% de los alumnos de educación técnico-profesional realiza prácticas en empresas o instituciones laborales, y entre el 70% y el 100% lo hace en 2021.

Meta específica 17. Aumentar y mejorar los niveles de inserción laboral en el sector formal de los jóvenes egresados de la educación técnico-profesional.

- Indicador 25. porcentaje de jóvenes procedentes de la etp que acceden al empleo al finalizar sus estudios y en puestos afines con su capacitación.

- Nivel de logro: en 2015, entre el 30% y el 60% de los egresados de la etp consigue una inserción laboral acorde con la formación obtenida, y entre el 50% y el 75% la logra en 2021.

G) **Meta general séptima:** Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida

Meta específica 18. Garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades.

- Indicador 26. porcentaje de población alfabetizada.
- Nivel de logro: antes de 2015, la tasa de alfabetización en la región se sitúa por encima del 95%.
- Indicador 27. porcentaje de personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas que continúa estudiando.
- Nivel de logro: entre el 30% y el 70% de las personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas continúa cursando estudios equivalentes a la educación básica.

Meta específica 19. incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia.

- Indicador 28. porcentaje de jóvenes y adultos que participa en programa de formación y capacitación continua presenciales y a distancia.
- Nivel de logro: en 2015, el 10% de las personas jóvenes y adultas participa en algún curso de formación, y el 20% lo hace en 2021 (en las cuatro semanas previas a la fecha de realización de la encuesta correspondiente).

H) **Meta general octava:** Fortalecer la profesión docente

Meta específica 20. mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria.

- Indicador 29. porcentaje de titulaciones de formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad.
- Nivel de logro: en 2015 están acreditadas, al menos, entre el 20% y el 50% de las titulaciones de formación inicial, y entre el 50% y el 100% en 2021.

- Indicador 30. porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia superior al nivel de la clasificación internacional normalizada de la educación (cine, nivel 3), y porcentaje de profesorado de secundaria con formación universitaria y pedagógica.
- Nivel de logro: conseguir que al menos entre el 40% y el 80% de cada uno de los colectivos de profesorado estén acreditados en 2015, y entre el 70% y el 100% en 2021.

Meta específica 21. favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.

- Indicador 31. porcentaje de escuelas y de docentes que participa en programas de formación continua y de innovación educativa.
- Nivel de logro: en 2015, al menos el 20% de las escuelas y de los profesores participa en programas de formación continua y de innovación educativa, y al menos el 35% lo hace en 2021.

l) **Meta general novena:** Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica

Meta específica 22. apoyar la creación de redes universitarias para la oferta de posgrados, la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región.

- Indicador 32. porcentaje de becas de movilidad de los estudiantes e investigadores entres los países iberoamericanos.
- Nivel de logro: en 2015, en toda la región, las becas de movilidad de estudiantes e investigadores alcanzan a 8.000, y a 20.000 en 2021.

Meta específica 23. Reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región.

- Indicador 33. porcentaje de investigadores en jornada completa.
- Nivel de logro: en 2015, el número de investigadores en equivalentes de jornada completa se sitúa entre el 0,5% y el 3,5% de la población económicamente activa, y en 2021 alcanza entre el 0,7% y el 3,8%.

- Indicador 34. porcentaje de inversión en i+d en la región con respecto al pib.
- Nivel de logro: en 2015, el porcentaje de inversión del pib en i+d se sitúa entre 0,3% y el 1,4% del pib (media de la región en 0,93%), y en 2021 alcanza entre el 0,4% y el 1,6% (media de la región en 1,05%).

J) **Meta general décima:** Invertir más e invertir mejor

Meta específica 24. Aumentar el esfuerzo económico de cada país para el logro de las metas educativas 2021.

- Indicador 35. elaboración en el año 2010 de un plan de financiamiento por cada país para el logro de las metas y actualizarlo periódicamente.
- Nivel de logro: se aprueba un plan en cada país, se evalúa y se adapta cada tres años.

Meta específica 25. incrementar la solidaridad internacional con los países que manifiestan mayores dificultades.

- Indicador 36. coordinar un fondo solidario para la cohesión educativa en el año 2011, con un plan de acción hasta 2021.
- Nivel de logro: se desarrolla y coordina el fondo solidario, el cual aporta entre el 20% y el 40% de lo que comprometen los países y las regiones con mayor retraso educativo para el cumplimiento de las metas.

K) **Meta general décimo primera:** Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto «metas educativas 2021»

Meta específica 26. fortalecer los sistemas de evaluación de cada uno de los países.

- Indicador 37. reforzar los institutos de evaluación, los sistemas de planificación y las unidades de estadística de los países.
- Nivel de logro: en 2015 todos los países han consolidado sus institutos de evaluación y las unidades de planificación y de estadística.

Meta específica 27. asegurar el seguimiento y la evaluación del proyecto metas educativas 2021.

- Indicador 38. crear el instituto de seguimiento y evaluación de las metas educativas y su consejo rector, en el que participen los representantes de los sistemas de evaluación de los países.
- Nivel de logro: el instituto de seguimiento y evaluación de las metas educativas presenta, cada dos años y por país, un informe general sobre el cumplimiento de las metas.

Meta específica 28. fortalecer la participación de los distintos sectores sociales en el desarrollo y en la supervisión del proyecto metas educativas 2021.

- Indicador 39. crear el consejo asesor de las metas educativas 2021.
- Nivel de logro: el consejo elabora, al menos, un informe cada dos años sobre el desarrollo del proyecto metas educativas 2021. (Pilar, 2009)

1.3 Análisis de la persona

1.3.1 Formación profesional.

Por formación profesional se entiende todos aquellos estudios y aprendizajes encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral, cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar el conocimiento y habilidades de los actuales y futuros trabajadores a lo largo de toda la vida.

Para ello, y dependiendo de la especificidad de cada país, suelen encontrarse tres subsistemas de formación profesional

1.3.1.1 Formación inicial

Formación Profesional Específica o Inicial: destinada, en principio, al colectivo de alumnos del sistema escolar que decide encaminar sus pasos hacia el mundo laboral, cuyo objetivo es la inserción laboral.

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

formación inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales. (Gastón, 2005)

1.3.1.2 Formación profesional docente.

Según Del Morán 2000 las instituciones y programas de formación docente han sido la mejor “escuela demostrativa” de la escuela transmisora, autoritaria, burocrática, que desdeña el aprendizaje. Construir una escuela diferente implica, por eso, un compromiso prioritario con la transformación del modelo tradicional de formación docente. Como mínimo, dicho compromiso es uno de coherencia: no es posible continuar pidiendo a los docentes que realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su propia formación. Tanto en el nivel de contenidos como de enfoques, métodos, valores y actitudes, debe existir coherencia entre lo que los educadores aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo enseñen) en las aulas.

- Los docentes como sujetos, no como beneficiarios. El diseño de políticas, planes, programas de formación docente requiere la participación activa de los docentes, sus organizaciones, no únicamente como destinatarios sino como sujetos que aportan saber, experiencias esenciales para el diagnóstico, la propuesta, la ejecución, y como sujetos que tienen la oportunidad de aprender y avanzar ellos mismos en ese proceso.
- Visión estratégica y estrategia de largo plazo. Formar Talento humano es inversión y tarea de largo plazo, que exige esfuerzos sistemáticos y sostenidos. Esto implica una visión estratégica que supere la mentalidad cuantitativista (número de cursos, horas, créditos, etc.) y de corto plazo (modernamente encarnada en la cultura del proyecto), dentro de la cual la propia formación docente pase a ser pensada como una estrategia.
- Articular formación inicial y en servicio. Se ha dicho repetidamente que formación inicial y en servicio deben ser vistas como parte de un mismo proceso, superando la tradicional separación (e incluso moderna disyuntiva) entre una y otra.

- Recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión. La práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, como lo advierten los propios docentes (Díaz, 2002)

1.3.1.3 Formación Técnica

En el marco de una educación para todos, la educación y la formación técnica y profesional es un instrumento esencial para la superación de la pobreza. Los países tienen el gran reto de preparar a los jóvenes para enfrentar los rápidos cambios tecnológicos, económicos y laborales de sus sociedades.

El rol de la UNESCO es apoyar a sus Estados Miembros para afrontar este desafío. La Organización aconseja estándares que consideran todos los aspectos del proceso educativo que, además de una enseñanza general, entrañan el estudio de tecnologías y ciencias afines y la adquisición de conocimientos prácticos, actitudes, comprensión y conocimientos teóricos referentes a ocupaciones de diversos sectores de la vida económica y social.

La OREALC/UNESCO Santiago trabaja con los países de la región para apoyarlos en la revisión y mejoramiento de sus políticas y propuestas curriculares, de acuerdo con los principios del desarrollo sostenible, promoviendo temas transversales como la educación para el emprendimiento. La Oficina Regional de Educación ofrece su apoyo mediante acciones destinadas a orientar políticas, la formación de capacidades, la promoción y fortalecimiento de un diálogo regional y la investigación y producción de conocimiento.

1.3.2 Formación continúa

1.3.2.1 Formación Profesional Continua (FTE).

Destinada al colectivo de trabajadores en activo, cuyo objetivo es la adquisición de mayores competencias que le permitan una actualización permanente del trabajador al puesto de trabajo que desempeña u optar a otro, lo que en definitiva se resume como un aumento de su empleabilidad

1.3.2.1 Importancia de la formación continua.

Existe consenso en que la formación debe estar unida a la capacitación en servicio. Sin embargo, el especialista en formación docente Luis Roggi, señala que “no hay ningún país en Latinoamérica que haya pensado en aplicarlo en todo el territorio, excepto en Argentina donde los institutos claramente deben incluir entre sus funciones la capacitación en servicio. En la región no se ha logrado que la política de capacitación en servicio sea coincidente en sus fundamentos teóricos a la formación docente. Es decir que formación docente y capacitación en servicio tengan una misma orientación pedagógica aun cuando estén dadas en diferentes instituciones. Lo que ha pasado es que los institutos de formación docente en América Latina no han recibido los recursos para hacerse cargo de la capacitación porque el dinero ha ido siempre a los organismos centrales que no se desprendieron de la capacitación”.

1.3.3 Formación del profesorado y su incidencia en el aprendizaje

Es indiscutible el papel del profesorado como elemento determinante de la calidad educativa. Esta consideración pone de manifiesto la necesidad de todo sistema educativo de atender a la formación y actualización de sus docentes. La Educación Superior se encuentra en un momento de cambios de gran relevancia, donde el profesorado adquiere un protagonismo especial (Knight, 2005); cambiando planes de estudios y metodologías docentes, renovando estrategias pedagógicas, aunando esfuerzos y estableciendo nuevos cauces de participación y diálogo entre profesores y estudiantes, entre directivos y servicios. Los profesores son los responsables básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende, de la aplicación correcta de los procesos de innovación metodológica.

El profesorado, por tanto, se convierte a la vez, en director y ejecutor, de toda reforma propugnada desde la Administración Educativa. Como proponen Martínez y Carrasco (2006), éste papel protagonista del docente hace imprescindible su preparación ante los retos e innovaciones que se están produciendo en el ámbito universitario. Como apuntan Medina y Domínguez (1989), es fundamental proporcionar al profesorado una formación, centrada en su lugar de trabajo, donde se le capacite para analizar el sistema educativo y desarrollar su práctica como una labor de innovación.

Se debe fomentar, desde las instituciones responsables de la formación permanente del profesorado, la capacidad de innovación, reflexión y crítica del trabajo diario, de manera que el docente se conciba como diseñador y planificador y se comprometa con el cambio. Se trata de fomentar aquellas capacidades que nos ayuden a superar los factores que obstaculizan la renovación metodológica y pedagógica, como pueden ser, la falta de incentivos al reconocimiento de la labor docente, la escasa valoración de la docencia para la promoción, la falta de formación, la rutina, el miedo al cambio, el envejecimiento del propio profesorado y el desconcierto que provoca todo el proceso del EEES. En esta línea y siguiendo a De Miguel (2006) y Escudero (2003), la preparación del profesor ha de estar encaminada hacia aspectos muy concretos como: el análisis de las bases y criterios que fundamentan el proceso de reforma y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, la comparación de distintas reformas en otras universidades nacionales y europeas y la adquisición de una metodología de diseño, desarrollo e innovación del currículum.

La formación permanente es un buen recurso para acercar al profesorado hacia un modelo docente reflexivo, indagador y creativo, capaz de responder a su realidad educativa y atender eficazmente a todo el alumnado. Pero sólo es un recurso, que, aunque al alcance de todos (aunque no todos lo alcancen), no tiene el poder suficiente para producir cambios, si no se da una transformación de la mentalidad docente. No basta con la adaptación, hay que creérselo. (Lucas, 2009)

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

Es de importancia fundamental que los docentes reciban una formación profesional de la mejor calidad luego de haber culminado la escuela secundaria completa. La capacitación profesional de los docentes en el ámbito universitario es un requisito previo tanto para la calidad de la educación cuanto para el progreso social; la enseñanza es un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esto significa que, entre otras cosas tienen que entenderse como elementos integrantes de la formación docente: el reclutamiento de quienes hayan culminado la secundaria completa o tengan calificaciones equivalentes antes de iniciar su formación como docentes, una formación inicial a nivel universitario previa al ejercicio profesional, una fase de inducción o introducción a la carrera y el desarrollo profesional de los docentes a lo largo de su vida profesional;

La condición de los docentes está en declive en todo el mundo. Es de crucial importancia detener esta tendencia para que la carrera docente sea lo más atractiva posible a los mejores estudiantes; Es fundamental también asegurar que todas las categorías de docentes - educación para la primera infancia, primaria, secundaria y superior- reciban una formación profesional inicial y continua de alta calidad; La formación docente debe incluir el conocimiento y el uso de las nuevas tecnologías; Es particularmente importante que los docentes aprendan, como parte de su formación inicial y a lo largo de su carrera, a trabajar en equipo con sus colegas y el resto del personal; (Ana, 1995)

Los conocimientos y las aptitudes que requieren los docentes se pueden identificar en cuatro campos:

Conocimientos y aptitudes para enseñar. Formación en la teoría y práctica pedagógica. Formación en las tareas que conforman las aptitudes necesarias para el docente de hoy en día: el trabajo como miembro de un equipo educativo, el contacto con los padres y las instituciones locales, las actividades de investigación activa, la participación en la organización y la conducción de un establecimiento, entre otras;

Un conocimiento en profundidad de las asignaturas a enseñar. Los docentes no solo deben conocer bien sus asignaturas sino también saber cómo incorporar información nueva y adicional.

La formación en una amplia gama de actitudes, conocimientos y habilidades que no forman parte directamente de las materias a enseñar pero que son parte necesaria e integral de toda educación. El uso adecuado de las ciencias de la computación y las tecnologías modernas de la comunicación; los derechos humanos; la igualdad entre los géneros; las condiciones socioeconómicas y de pobreza; la integración del discapacitado; el multiculturalismo; las acciones en contra de las drogas; la información sobre el SIDA;; la discriminación; los problemas del medio ambiente; la ética profesional; las relaciones internacionales

El conocimiento del desarrollo fisiológico y psicológico del niño, el adolescente y el adulto de ambos sexos, el conocimiento en las ciencias educativas, por ejemplo la pedagogía, la psicología y la sociología educativas (Ana, 1995)

La formación de un profesional docente es una constante transformación de saberes y aprenderes, parte desde cuando inicia su inserción laboral al campo educativo y tiene acceso a un empleo, convirtiéndose en un sujeto participante del progreso tanto del estudiante como de la sociedad. Una participación sistemática con procesos que forman estudiantes productivos que aplique los conocimientos en proyectos reales y tangibles.

1.3.5 Características de un buen docente

Castaño. C en 1994 analiza cinco áreas a tomar en cuenta en el perfil del buen maestro:

1. Está comprometido con sus alumnos y con su aprendizaje.
 1. Conoce su materia, y cómo enseñarla a sus alumnos.
 2. Es responsable de planear y supervisar el aprendizaje de sus alumnos.
 3. Piensa frecuentemente sobre su práctica docente y aprende de su experiencia
 4. Es miembro de una comunidad de aprendizaje.

Los maestros están comprometidos con sus alumnos y con su aprendizaje (Para un maestro marista significa los valores de "presencia y amor al trabajo")

Los buenos maestros están dedicados a hacer accesible el conocimiento a todos sus alumnos. Actúan con el convencimiento de que todos sus alumnos pueden aprender. Los tratan equitativamente, reconociendo sus diferencias individuales, que distinguen a un alumno de los demás, y toman en cuenta estas diferencias en su práctica docente. Adaptan su enseñanza basándose en la observación y conocimiento de los intereses de sus alumnos, de sus habilidades, destrezas, conocimientos, circunstancias familiares y las interrelaciones con sus compañeros.

Los buenos maestros entienden cómo se desarrollan y aprenden sus alumnos. Incorporan las teorías cognitivas de la inteligencia en su práctica. Están conscientes de la influencia del contexto y de la cultura en el comportamiento. Desarrollan la capacidad cognitiva de sus

alumnos y su respeto por aprender. Igualmente, promueven la autoestima de los alumnos, la motivación, el carácter, la responsabilidad cívica y su respeto por las diferencias individuales, culturales.

Los buenos maestros conocen su materia y la forma de enseñarla.

Los buenos maestros tienen una rica comprensión de las materias que enseñan y conocen cómo construyen el conocimiento de la misma sus alumnos, cómo se organiza, se vincula a otras disciplinas y se aplica en situaciones reales. Al mismo tiempo que representan la sabiduría colectiva de nuestra cultura y sostienen el valor del conocimiento disciplinario, también desarrollan las capacidades críticas y analíticas de sus estudiantes.

Los buenos maestros dominan la forma específica sobre cómo guiar y mostrar el conocimiento en su materia a sus alumnos. Son conscientes del conocimiento previo y las preconcepciones que traen sus alumnos al curso y de las estrategias y materiales que pueden ser recursos adecuados. Comprenden dónde probablemente pueden surgir las dificultades y modifican su práctica de acuerdo a ellas. Su repertorio didáctico les permite crear diversos métodos para las materias que enseñan, y están dispuestos a ayudar a sus alumnos cómo identificar y resolver sus propios problemas.

Los buenos maestros son responsables de administrar y supervisar el aprendizaje de sus alumnos.

Los buenos maestros pueden valorar el progreso individual de cada alumno así como la del grupo total. Emplean múltiples métodos para medir el crecimiento y comprensión de sus estudiantes y pueden explicar con claridad el desempeño de éstos a sus padres.

Los buenos maestros reflexionan sistemáticamente sobre su práctica y aprenden de su experiencia.

Los buenos maestros son modelos de personas educadas, ejemplifican las virtudes que buscan inspirar a sus alumnos (curiosidad, tolerancia, honestidad, justicia, respeto por la diversidad y aprecio de las diferencias culturales) y las capacidades que son prerrequisitos para el

crecimiento intelectual: la habilidad de razonar y tomar diversas perspectivas, ser creativo y correr riesgos, y adoptar una orientación de experimentar/resolver problemas. (Castaño, 1994)

1.3.6 Profesionalización de la enseñanza

El movimiento de la profesionalización trata de renovar los fundamentos epistemológicos del oficio docente. Toda área educativa está inmersa en una amplia corriente de profesionalización de los agentes de la educación en general y de los docentes en particular. La profesionalización de la enseñanza y de la formación para la enseñanza, constituye por tanto, un movimiento casi internacional y, al mismo tiempo, un horizonte común hacia el que convergen los dirigentes políticos del área de la educación, las reformas de las instituciones educativas y las nuevas ideologías, de la formación y de la enseñanza.

La cuestión de la epistemología de la práctica profesional se encuentra, evidentemente, en el centro de ese movimiento de profesionalización. De hecho, en el mundo del trabajo, lo que distingue las profesiones de las otras ocupaciones es, en gran parte, la naturaleza de los conocimientos que están en juego. A continuación se describe algunas características principales del conocimiento profesional tal como se manifiestan en los últimos veinte años en la biografía sobre las profesiones (Zapata M. García 2000)

- En su práctica los profesionales deben apoyarse en su conocimiento, especializados y formalizados, en todas las ciencias incluyendo de la educación.
- Estos conocimientos especializados deben adquirirse a través de una clara formación de alto nivel en la mayoría de los casos, de naturaleza universitaria o equivalente.
- Los conocimientos profesionales son esencialmente pragmáticos, es decir facilitar el aprendizaje de un alumno que se encuentra en dificultades.
- Sólo los profesionales poseen la competencia y el derecho a utilizar sus conocimientos.
- Solo los profesionales de la educación tienen el conocimiento y experiencia para evaluar a sus colegas.
- Esos conocimientos exigen también autonomía y discernimiento por parte de los profesionales; es decir, no se trata solo de conocimientos técnicos a base de modelos, cuyos modos operativos y sean conocidos.

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

1.3.7.1 Sistema educativo.

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

1.3.7.2 La Educación Formal corresponde a los niveles inicial, parvulario, básico, medio y superior.

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

1.3.7.3 Estructura actual del sistema de educación según la Ley General de Educación.

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

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

a) Procurar el desarrollo integral de niños y niñas por medio de la estimulación armónica y equilibrada de todas las dimensiones de su personalidad; y,

b) Revalorizar y fomentar el rol educativo de la familia y la comunidad a través de la participación activa de los padres como primeros responsables del proceso educativo de sus hijos.

La Educación Parvularia.- Comprende normalmente tres años de estudio y los componentes curriculares propiciarán el desarrollo integral en el educando de cuatro a seis años, involucrando a la familia, la escuela y la comunidad.

La acreditación de la culminación de educación parvularia, aunque no es requisito para continuar estudios, autoriza, en forma irrestricta, el acceso a la educación básica. La Educación Parvularia tiene los objetivos siguientes:

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

La Educación Básica.- Tiene los objetivos siguientes:

- a) Contribuir al desarrollo armónico de la personalidad del educando en sus espacios vitales tales como: la familia, la escuela, la comunidad, tanto nacional e internacional.
- b) Inculcar una disciplina de trabajo, orden, responsabilidad, tenacidad y autoestima, así como hábitos para la excelencia física y conservación de la salud.
- c) Desarrollar capacidades que favorezcan el desenvolvimiento eficiente en la vida diaria a partir del dominio de las disciplinas científicas, humanísticas, tecnológicas, así como de las relacionadas con el arte.
- d) Acrecentar la capacidad para observar, retener, imaginar, crear, analizar, razonar y decidir;
- e) Mejorar las habilidades para el uso correcto de las diferentes formas de expresión y comprensión;
- f) Promover la superación personal y social, generando condiciones que favorezcan la educación permanente;

- g) Contribuir a la aprehensión, práctica y respeto a los valores éticos, morales y cívicos, que habiliten para convivir satisfactoriamente en la sociedad.
- h) Contribuir al desarrollo autodidáctico para desenvolverse exitosamente en los procesos de cambio y de la educación permanente;
- i) Promover el respeto a la persona humana, al patrimonio natural y cultural, así como el cumplimiento de sus deberes y derechos.

La Educación Media.- Ofrecerá la formación en dos modalidades educativas: una general y otra técnico vocacional, ambas permitirán continuar con estudios superiores o incorporarse a la actividad laboral.

Los estudios de Educación Media culminarán con el grado de bachiller, el cual se acreditará con el título correspondiente. El bachillerato general tendrá una duración de dos años de estudio y el técnico vocacional de tres. El bachillerato en jornada nocturna tendrá una duración de tres y cuatro años respectivamente. La Educación Media tiene los objetivos siguientes:

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

La Educación superior.- Se regirá por una Ley Especial y tiene los objetivos siguientes: formar profesionales competentes con fuerte vocación de servicio y sólidos principios morales; promover la investigación en todas sus formas; prestar un servicio social a la comunidad; y cooperar en la conservación, difusión y enriquecimiento del legado cultural en su dimensión nacional y universal. (Wilson, 2013)

1.3.8 La tecnología de la Información y la comunicación – TIC. En los procesos formativos.

1.3.8.1 Las tecnologías y la sociedad de la información y el conocimiento

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (ordenadores, equipos multimedia, redes locales, Internet, T.V. digital...) que podríamos definir de forma operativa como sistemas y recursos para la elaboración, almacenamiento y difusión digitalizada de información, basados en la utilización de tecnología informática, están provocando profundos cambios y transformaciones de naturaleza social y cultural, además de económicos. Hasta tal punto el impacto social de las nuevas tecnologías es tan poderoso que se afirma estamos entrando en un nuevo periodo o etapa de la civilización humana: la llamada "sociedad de la información y del conocimiento".

1.3.8.2 Educación y formación

En el marco de su reflexión sobre las relaciones entre trabajo, instrucción y clase social, Henri de Saint-Simon planteó dos célebres preguntas referidas a los contenidos mínimos que deberían incluirse en la formación de la clase obrera del siglo XIX:

"1) ¿Cuáles son los conocimientos de mayor utilidad para la industria, que pueden enseñarse a niños con conocimientos escolares básicos, en un lapso de 18 a 30 meses? 2) ¿Cómo ajustar el método escolar a la enseñanza de esos conocimientos?" (cit. por Puiggrós, 1984: 81).

Los interrogantes de Saint Simon marcaron un hito en la reflexión social y pedagógica de su tiempo. No se trataba sólo de lo enunciando formalmente en ellas, esto es, la definición de un programa de enseñanza y su organización didáctica. Lo que estaba en juego detrás, como punto ciego cargado de presupuestos, era una delimitación técnica para la reflexión pedagógica y una posición respecto al proyecto escolar de la naciente sociedad industrial europea. De modo implícito, lo que se anunciaba tras estas preguntas era una nueva orientación temática, basada en el binomio educación/trabajo. En torno a esta distinción se introducía el debate sobre los alcances de la instrucción pública: su restricción a una formación técnica, acorde a las demandas de la industria, o la conformación de un programa educativo amplio, que incluyera la formación moral y cultural de los sujetos, como requisito para el desarrollo del orden social capitalista (Puiggrós, 1994: 81-82).

Pese a la distancia histórica que nos separa de Saint-Simon, el debate de fondo al que conducen sus preguntas mantiene aún vigencia, si bien demanda ser pensado desde nuevos escenarios y sentidos. Luego de las fracturas sufridas por el proyecto escolar ilustrado y el

abrupto ingreso en una modernidad tardía marcada por la globalización, cabe preguntar: ¿qué conocimientos debieran promoverse, de cara a los retos planteados por la "sociedad de la información y el conocimiento"?, ¿qué características básicas debería incluir un proyecto escolar de formación, una vez asumida la crisis moderna de la escuela?

Aquí nos encontramos que la revolución tecnológica imprime nuevas orientaciones en el discurso y las prácticas educativas. El creciente prestigio del conocimiento tecnológico, su posición estratégica en el marco de las transformaciones de las sociedades actuales, lo convierte en un objeto de interés y competencia por su adquisición:

"En su forma de mercancía informacional, indispensable para la potencia productiva, el saber ya es, y lo será aún más, un envite mayor, quizá el más importante, en la competición mundial por el poder. Igual que los Estados-naciones se han peleado por dominar territorios, después para dominar la disposición y explotación de materias primas y de mano de obra barata, es pensable que se peleen en el porvenir por dominar las informaciones." (Lyotard, 1984: 17).

"La perspectiva de un mercado de competencias operativas está abierta. Los etentadores de este tipo de saber son y serán objeto de ofertas, y hasta de políticas de seducción. Desde este punto de vista, lo que se anuncia no es el fin del saber, al contrario, la). Enciclopedia de mañana son los bancos de datos. Estos exceden la capacidad de cada utilizador." (Lyotard, 1984: 95

El mercado absorbe así, no sólo el consumo básico, sino la cultura, la religión, la política, la educación, ámbitos que se someten de este modo a la lógica cultural del capitalismo tardío (Lyon, 1996: 117). En este contexto, las consecuencias sobre la propia concepción de formación no dejan de expresarse.

"El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación (Bildung) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancía mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor. El saber es y será producida para ser vendido y es y será consumido para

ser valorado en una nueva producción: en los dos casos para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su 'valor de uso'." (Lyotard, 1984: 16).

El papel reconocido al conocimiento como una forma de ilustración, se separa de su dimensión filosófica integral (phrónesis o prudencia, en la Paideia griega; Bildung, en la tradición cultural alemana), para asumir una forma codificada y transferible como técnica, algoritmo, fundamento o recurso de operación. Así, la formación tiende a reducirse cada vez más a esquemas de orientación práctica, saberes "contextuados" y habilidades específicas. En suma, concepciones, actitudes y habilidades vinculados con una profesión, un rol o una tarea. Dentro de esta concepción, el prestigio del conocimiento deriva de su poder técnico, su flexibilidad como portador de valor de cambio, su performatividad y convertibilidad (Lyon, 1996: 83).

A su vez, la educación se convierte cada vez más en un problema de acceso adecuado a las redes y no un proceso de construcción mediante el diálogo. El propio modo de información computarizado, conlleva tendencias individuales que hacen difícil su uso comunal. Si bien en ocasiones enriquece los modos de comunicación existentes, en muchos otros tiende a sustituirlos (Lyon, 1996: 89). Con todo, del mismo modo en que una "sociedad de la información" no se convierte automáticamente en una "sociedad de conocimiento", la transmisión tecnológica de saber no resuelve por sí sola las dificultades inherentes al proceso de aprender, ni garantiza per se la formación de los ciudadanos. Si bien la sociedad de la información, como ninguna otra, pone al alcance de los individuos un cúmulo de información, la adecuada y oportuna decodificación de estos mensajes sigue remitiendo ineludiblemente al problema de la formación de los sujetos. El aprendizaje, asimismo, continúa siendo un proceso que, desarrollándose siempre socialmente, exige además importantes dosis de esfuerzo, en tanto implica una conquista personal.

"Cualquier saber es compartible; nadie, en cambio, puede conocer por otro, cada quien debe conocer por cuenta propia. El conocer es intransferible... Si A conoce X y B sabe que A conoce X, no se sigue que B también conozca X. Sólo hay una forma indirecta de transmitir el conocimiento: colocar al otro en una situación propicia para que él mismo lo adquiera. [Así] conocer es un asunto estrictamente personal." (Villoro, 1994: 211)

Una situación similar se presenta en relación con el conocimiento de carácter tecnológico. No se trata de negar su importancia crucial, de cara al tema de una adecuada inserción laboral en

el mercado de trabajo. El problema reside más bien en el hecho de pretender que este tipo de formación se convierta progresivamente en el núcleo principal del proceso formativo. O más aún, en la base de toda la educación destinada a un sujeto. En este sentido, cabe recordar que, incluso de cara a las exigencias de un mercado de trabajo cambiante, resulta más defendible una formación de carácter global que permita el aprendizaje continuo de diversos procedimientos, que la mera habilitación en un limitado conjunto de técnicas que pronto se volverán obsoletas (Merchiers, 1990).

"Si la enseñanza debe asegurar no sólo la reproducción de competencias, sino su progreso, sería preciso, en consecuencia, que la transmisión del saber no se limitara a las informaciones, sino que implicara el aprendizaje de todos los procedimientos capaces de mejorar la capacidad de conectar campos que la organización tradicional de los saberes aísla con celo." (Lyotard, 1984: 96).

Esta capacidad de "conectar" diversos campos de acción supone el desarrollo de aptitudes y estrategias de pensamiento adecuadas para favorecer un considerable nivel de autonomía en la comprensión de los procesos y la toma de decisiones, en un campo de actividades determinadas (Castells, 1997: 275). Supone, como tal, un proceso formativo que no puede reducirse al aprendizaje llano de una técnica. Por lo demás este tipo de aprendizaje no está, per se, reñido con el desarrollo de procesos automatizados en la propia industria tecnológica:

"No debe resultar sorprendente que las tecnologías de la información hagan precisamente esto: reemplazar el trabajo que puede codificarse en una secuencia programable y realizar el trabajo que requiere análisis, decisión y capacidad de reprogramación en tiempo real, en un grado que sólo el cerebro humano puede dominar..." (Castells, 1997: 271).

"Aunque... se ha utilizado la maquinaria automatizada y luego los ordenadores para transformar a los trabajadores en robots de segunda clase, no es (este) el corolario de la tecnología, sino el de una organización social del trabajo que... ahoga la plena utilización de la capacidad productiva generada por las nuevas tecnologías."

(Castells, 1997: 270). (sánchez, 2003)

1.4 Análisis de la tarea educativa

1.4.1 La función del gestor educativo

En los sistemas públicos y privados la función directiva, en los últimos 25 años, manifiesta cambios de gestión que articulan de manera sistémica saberes y procesos de administración, dirección y liderazgo.

De igual manera, esta situación es propia de las instituciones y organizaciones educativas y de sus gestores educativos, a quiénes se exige sustentar su función directiva en una articulación entre los elementos mencionados con los conceptos de la gestión educativa y la fundamentación pedagógica.

La función directiva es definida como “un proceso dinámico de una persona sobre otra u otras personas que orientan su acción hacia el logro de metas y objetivos compartidos, de acuerdo con la toma de decisiones que le confiere su poder” (Venciana, J. M. 2002)

En el caso del sector educativo, esto significa que 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.

Para ello, 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.

Por su parte, Kotter (1997) considera que un directivo es quien dirige la planificación de todos los procesos en una organización.

Según Mark Moore (2002), de la Escuela Kennedy de Gobierno de la Universidad de Harvard, el directivo es “un creador de valor público”, es decir, tiene la capacidad de ofrecer un servicio de calidad a los ciudadanos para mejorar sus condiciones de vida e incidir en el desarrollo local, regional o nacional. En el caso del sector educativo, la creación de valor público se evidencia en

la prestación de un servicio educativo de calidad, que contribuye a la formación política, democrática y participativa de los ciudadanos para la construcción del proyecto de Nación y, que responde además, a las necesidades e intereses de la comunidad educativa y del entorno.

Esta creación de valor público en el ámbito educativo implica para el gestor educativo su actuación en tres esferas de gestión interrelacionadas:

1.4.2 La función del docente

La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.

La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. (Villa, 1988)

1.4.3 La función del entorno familiar

La familia constituye un elemento fundamental de la persona como tal, puesto que nos formamos en una identidad desde el seno de una familia, lo vivido en el seno de un ambiente familiar ejerce su influencia para la identidad personal de los componentes de ella.

Se tiene que destacar que la familia es un importante instrumento educativo ya que ejerce una gran influencia en la formación del ser, así el hombre puede alcanzar su completo desarrollo intelectual, psicológico y físico. En la creación del individuo y su búsqueda del "yo" la familia ejercerá un fuerte impacto.

La familia es el principal agente o factor de la Educación, incluso podemos decir que es el factor fundamental del ser humano. Su función educadora y socializadora está en base a que como institución, supone un conjunto de personas que aceptan, defienden y transmiten una serie de valores y normas interrelacionados a fin de satisfacer diversos objetivos y propósitos.

La meta de la familia es socializar al individuo. En los primeros años de vida el niño está todo el tiempo en contacto con la familia, y se van poniendo los cimientos de su personalidad antes de recibir cualquier otra influencia. Los padres en este proceso de socialización actúan como modelos que los hijos imitan.

Tras los primeros años de influencia familiar, viene la Educación institucional escolar, que cobra gran importancia.

Hay un abandono de la educación familiar en la cultura urbana, esto se debe a aspectos como el trabajo de ambos cónyuges, las distancias, los horarios y el pluriempleo, etc. Y va siendo reemplazada en la faceta educativa por la escuela, las amistades, etc.

El aprendizaje es, junto a la interiorización del otro uno de los dos grandes mecanismos de socialización. El aprendizaje consiste en la adquisición de reflejos, de hábitos, de actitudes, que se fijan en la persona y dirigen su comportamiento. Los procedimientos que se utilizan ahora son: imitación, ensayos y errores, y aplicación de recompensas y castigos a las pulsiones del sujeto.

El proceso de socialización consiste en el hecho de que el individuo aprende por el contacto con la sociedad. El proceso de aprendizaje social se desenvuelve con la gente y entre la gente y por consiguiente, implica siempre relaciones sociales. Se halla el proceso condicionado, por la comunicación de índole interpersonal. Los agentes de socialización están representados por la familia, la escuela, los grupos de edad, los medios de comunicación social, las asociaciones y los grupos. Unos y otros, van dejando su huella en el individuo, en mayor o menor grado, según las circunstancias espacio - temporales en que se efectúe la inserción de las relaciones entre los hombres.

La socialización es un proceso que dura toda la vida e implica una influencia recíproca entre una persona y sus semejantes. La aceptación de las pautas de comportamiento social tiene importancia en el plano objetivo, por la socialización transmite la sociedad su cultura de generación en generación; y en el plano subjetivo nos encontramos ante un proceso que tiene lugar en la persona.

El agente de socialización primero en el orden temporal, y de gran importancia es la familia. En nuestra sociedad, las agrupaciones familiares desempeñan un papel casi insignificante en la vida social del individuo. Los padres ya no aparecen exclusivamente responsables de la Educación de sus hijos; esta función debe ser compartida con el Estado.

De la familia extensa se ha pasado a la familia nuclear. Se habla de una situación de crisis, pero lo cierto es que aun con todos estos cambios, la familia sigue siendo un apreciable agente de socialización ya que a lo largo de su vida, el hombre va compartiendo valores con los miembros de su grupo.

La escuela es uno de los agentes socializadores más eficaces, porque el niño se ve juzgado por patrones diferentes a los del hogar. (María, 1993)

1.4.4 La función del estudiante

Presentamos algunas pautas sobre el rol del estudiante debe cumplir en este modelo académico. De la misma manera que haremos con el rol del docente, esperamos contar con una publicación que profundice este tipo de aspectos a fin de que el estudiante cuente con una referencia lo suficientemente completa para cumplir sus objetivos.(Barrón R y otros 2002)

- Convertirse en el principal actor de su formación.
- Debe conocer a plenitud las competencias que va a recibir en una determinada asignatura para verificar su recepción.
- Comprometerse en el nuevo modelo de estudio tanto personal como institucionalmente.
- Empoderarse de la planificación semestral propuesta por el docente y respetarla así como hacerla respetar.

- Revisar el "plan docente de materia", propuesto por el profesor,, ya que este será visto como un contrato que dará las pautas para el cumplimiento de las actividades durante el periodo de estudios.
- Se debe considerar la, metodología de estudio ECTS que fija tres pasos: La preparación previa, la clase dada por el docente y la lectura científica, trabajos, deberes, investigaciones entre otras actividades extra clase.
- Realizar la lectura previa consiste en obtener los conocimientos básicos para poder acudir a la clase con suficiente información.
- La hora clase consiste en una interacción directa docente-estudiante de tal forma que se den preguntas sustentadas y respuestas creativas.
- Luego de la clase el alumno está en la obligación de profundizar lo estudiado por medio de la lectura científica, trabajos e investigaciones.
- Si se tiene dudas acerca de lo estudiado, el estudiante podrá asistir a una tutoría individual o en pequeños grupos, previamente establecida en horarios determinados donde se interactuará directamente con el docente.
- Se debe mantener un ritmo y estilos propios de estudio para su continuo desarrollo.
- Debe estar en la capacidad de aceptar o refutar ideas expuestas por el docente debido a su preví análisis.
- La hora clase es el momento en el cual el docente brinda al estudiante el conocimiento, pero es este último quien se responsabiliza de la dinámica de la misma de acuerdo su preparación previa.
- El modelo requiere de una constante lectura a lo largo del periodo de estudios para el fortalecimiento de los conocimientos recibidos.
- Tomar en cuenta que el proceso de evaluación variará de acuerdo a la materia a tratar, por ello se debe conocer los indicadores de evaluación presentados en el plan docente de materia.
- El modelo permite al alumno a más de su conocimiento teórico el fortalecimiento de su práctica por media la gestión productiva.
- Las prácticas de gestión productiva se realizaran en cuatro niveles y serán dotadas por cada una de las escuelas difiriendo de acuerdo a los requerimientos de las mismas.
- Existirán posibilidades de becas académicas manteniendo la organización actual de la Universidad.

- Este modelo exige mayor investigación por parte del estudiante para mantenerse a la par con la mejora continua de las tecnologías de información.

El estudiante debe organizar adecuadamente su tiempo en base a las materias en las que se matricule y a las competencias que debe desarrollar. .(Barrón R y otros 2002)

1.4.5 Cómo enseñar y cómo aprende

La educación tiene dos componentes esenciales, la enseñanza y el aprendizaje. Hasta el momento las instituciones educativas han enfatizado los aspectos ligados a la enseñanza en desmedro de aquellos ligados al aprendizaje. Este desequilibrio proviene, de las dificultades propias de la incorporación de las nuevas ciencias del aprendizaje en el terreno educativo. Se ocupan más de los métodos de enseñanza que del proceso mismo del aprendizaje.

Estos métodos pueden variar según las culturas y las sociedades pero la capacidad de aprender es universal y se extiende a toda la especie humana. El ejemplo más evidente es el aprendizaje de las lenguas: hay muchas lenguas y todos los niños son capaces de aprender cualquier lengua.

La psicolingüística es la ciencia que se ocupa, entre otras cosas, de la adquisición del lenguaje, pero ninguna madre necesita ser especialista para enseñar a hablar a su hijo. Las cosas se complican cuando queremos enseñar física o metafísica, en estos casos necesitamos a los expertos, a los docentes. Pero creemos que las acciones de enseñar no pueden alcanzar la universalidad y la objetividad de las ciencias. No forman parte de la ciencia sino del arte.

La educación se podría concebir, en este sentido, como la combinación del arte de enseñar con la ciencia de aprender. Los esfuerzos de las instituciones se han concentrado principalmente en la enseñanza y se ha descuidado la investigación básica de los procesos del aprendizaje humano. Lo que nos falta es una ciencia de aprender, lo que debemos corregir es el arte de enseñar. Cuando decimos que los docentes del futuro deberán estar formados en la ciencia de aprender afirmamos también que lo deberán estar en el arte de enseñar. Y de enseñar con las nuevas tecnologías, lo que no es fácil.

Muchas veces se someten a una dicotomía insoportable, hay horas para aprender y otras para enseñar, esta alternancia es funesta puesto que enseñar y aprender son las dos caras de la misma educación. Por eso "doceno discamos", decían los antiguos, "enseñando aprendemos". ¿Podríamos afirmar acaso la recíproca, que "aprendiendo enseñamos"? Ahora, por primera vez en la historia, la respuesta es afirmativa. Ello se debe a que poseemos instrumentos prodigiosos para aprender. Son las nuevas tecnologías digitales de la informática y de las telecomunicaciones. A su vez son instrumentos magníficos para enseñar.

1.4.5.1 Nuevas oportunidades para enseñar

A diferencia de lo que se pueda pensar, en contra de las dramáticas evidencias actuales, la docencia en todos sus niveles, a nuestro entender, se podría convertir en una de las actividades más procuradas y mejor remuneradas del siglo XXI pues la demanda está creciendo en forma explosiva y la oferta actual es insatisfactoria y escasa. Somos más de cinco mil millones de habitantes en el planeta, seremos seguramente siete mil millones en una generación.

No habrá escuela ni universidad que soporte este cambio cuantitativo de escala, por una parte, ni la transformación cualitativa en el mundo del trabajo, por otra. Advertimos, en efecto, que el actual sistema educativo carece de instrumentos para generar por sí mismo la transformación que exige imperiosamente una sociedad globalizada. Y estos cambios son de naturaleza tecnológica. Lo que realmente provocará un cambio sustancial y masivo en la educación será la contribución de los enormes recursos materiales y humanos provenientes de las telecomunicaciones.

En realidad, pocos educadores imaginan que la transformación vendrá de las telecomunicaciones. Aún no somos capaces de prever este inmenso salto que se está preparando ante nuestros ojos entrecerrados y ante nuestras mentes adormecidas. Pero si seguimos haciendo "más de lo mismo", enseñando de la misma manera a las nuevas generaciones, fracasaremos. La sociedad, lo estamos viendo, tomará medidas drásticas para que eso no suceda: en primer lugar excluirá de su seno a los docentes e instituciones educativas que no se hayan renovado, en segundo lugar inventará sistemas educativos independientes de los programas formales como sucede ya con algunas iniciativas de

educación "doméstica" (home Schilling) y de educación "a medida" (chárter). Y, lo que es más importante, premiará a quienes acepten el desafío de la globalización del conocimiento.

1.4.5.2 Nuevas formas de aprender

Durante siglos se ha enseñado sin preocuparse por conocer la intimidad de los procesos de aprendizaje. Los cerebros de los alumnos (de toda edad) son "cajas negras" para el educador. Es urgente que ahora "se abran" al conocimiento. Por un ejemplo. Con la invención de la escritura una parte del cerebro se hizo cargo de este aprendizaje, lo llaman el "córtex de la lectura", cuyos mecanismos son objeto de estudio de las neurociencias cognitivas.

Los nuevos circuitos neuronales de la lectura no se heredan, cada individuo debe desarrollarlos por sí mismo. Hasta el siglo XX la mayor parte de la población mundial carecía de estos "recursos" cerebrales decisivos para la vida moderna. Hoy ya son minoría y, con certeza, los analfabetos desaparecerán por completo con el avance de la educación global como han desaparecido los enfermos de viruela con el adelanto de la medicina.

Pero así como desaparecen algunas patologías pueden aparecer nuevas enfermedades. De la misma manera, cuando los "hipertextos" sean un soporte común del conocimiento humano emergerá, seguramente, un analfabetismo de un nuevo tipo, "el analfabetismo digital", por falta de desarrollo de un córtex de "lectura hipertextual". Será conveniente proyectar, desde ahora, las acciones pertinentes para aliviar esta situación. (García Carlos Mrcelo, 2009)

1.5 Cursos de formación

1.5.1 Definición e importancia en la capacitación docente

La capacitación docente no es simplemente actualizar y usar conocimientos. La manera cómo los conocimientos son impartidos y utilizados en la clase, en el mundo real es primordial para el proceso de enseñanza- aprendizaje. Existen varios aspectos de la capacitación docente que pueden incrementar la calidad de educación y comprometer de mejor manera la motivación intrínseca de cada educador con una mirada al presente y al futuro.

Estos aspectos son diversos, y están en relación con las necesidades del contexto en el cual se desarrolla el hecho educativo, así se incluyen contenidos sobre la teoría de educación, la metodología de enseñanza - aprendizaje, la introducción de las tecnologías de la información y comunicación, entre otros.

La teoría de la educación está relacionada directamente con el conocimiento de los aportes de los estudiosos de la educación y desde ese conocimiento determinar qué elementos teóricos se ajustan al entorno social. El educador debe tener en mente que sus conocimientos están ayudando a construir una nueva sociedad, activa desde los principios y derechos del ser humano. El docente debe estar preparado para introducir a los alumnos a un mundo de interculturalidad diversa, respeto y tolerancia.

De esta manera, los alumnos conocerán, analizarán y reflexionarán sobre otras culturas y realidades mediados por un trabajo interactivo y participativo, en donde se pueden identificar los principios pedagógicos, la formación, el aporte creativo y el testimonio y ejemplo del educador.

La capacitación docente también debe de hacerse en el ámbito metodológico. Uno de los factores olvidados en la capacitación de los maestros es el área de la lectoescritura. El docente debe de guiar la lectura en el aula de clase de una manera teórica y práctica (comunicación de ideas y análisis), convirtiendo a la lectura no sólo una situación cotidiana de clase, sino de la vida de los docentes y estudiantes.

Una lectura eficaz en las aulas de clase, lleva al alumno a ser más crítico y más analítico, analizando las verdades y encontrando maneras de hacerlas suyas y con ellas construir nuevas ideas. El aspecto metodológico también abarca el uso de tecnologías de información. La mayor de estas tecnologías en nuestros días es la Internet. Los educadores deben enseñar a los alumnos el uso de la Internet como un medio de información, y evitar su uso como una fuente de plagio de información.

La capacitación del docente debe de estar orientada no sólo a incrementar o actualizar los conocimientos del docente, sino a encontrar nuevas maneras de utilizarlos en el mundo de hoy. A más de concentrarse en los aspectos analíticos, deductivos e hipotéticos del conocimiento contrastando con las situaciones de la realidad concreta, el elemento básico que lleva a estos

cambios a tener resultados positivos no puede ser ignorado y este elemento clave es el desarrollo humano.

Importancia.

Es de gran importancia la permanente capacitación para los que trabajan en la docencia, revisar la práctica cotidiana del trabajo en las Instituciones educativas, reflexionar sobre el mismo y aplicar los conocimientos adquiridos. Es decir, replantearse la tarea docente, reflexionar sobre los distintos momentos de planificación, de la puesta en práctica de lo propuesto, los diferentes instrumentos de evaluación, de las prácticas inter-institucionales, inter-disciplinarias, del trabajo en equipo, etc. (Mario, 2013)

1.5.2 Ventajas e Inconvenientes

En estos momentos, la capacitación docente se lleva a plantear algunos interrogantes y reflexiones; ya que ella asume un rol protagónico como forma de solucionar gran parte de los males por los que atraviesa la educación.

Se le pide a ella que dé respuesta a los fracasos de los mitos acuñados durante años. El primero de ellos: "la letra con sangre entra"; que dio lugar a su versión opuesta, más reciente y actual: "el aprendizaje como placer", que pretende hacer aparecer al maestro como SHOWMAN.

Estas formas de aprender jugando casi sin darse cuenta, "indolora", pueden ser eficaces para el aprendizaje de un técnico o la adquisición de una destreza física, pero no sirven para realizar aprendizajes profundos o lograr un sujeto que se cuestione a sí mismo y al mundo en el que vive y que sea capaz de pensar sobre la racionalidad de los medios y sobre todo, la de los fines. Por otra parte, el ingreso de medios tecnológicos al ámbito escolar, resultaría inútil si únicamente se los usara en forma lúdica para convencer a sus alumnos de que aprender es tan divertido como mirar televisión. Los niños, que no son tontos, intuyen que esto no es cierto.

Los maestros tampoco lo son, y viven a diario la fuerte contradicción en la que están inmensos y sometidos. Ya se trata de convertir a los hombres en sujetos autónomos, sino de satisfacer

sus deseos inmediatos, de divertidos al menor costo posible. El individuo posmoderno, conglomerado desenvuelto de necesidades pasajeros y aleatorias, ha olvidado que la libertad era otra cosa que la potestad de cambiar de cadenas y la propia cultura algo más que una pulsión satisfecha.

1.5.3 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.

La capacitación de los educadores en el nivel local podrá realizarse a través de los siguientes mecanismos docencia, investigación, asesoría, consultoría y Tutoría, o mediante una combinación de los mismos. La docencia, puede ejecutarse a través de cursos, talleres, seminarios y actividades de autoaprendizaje

- **Cursos**

Constituyen una sucesión programada de actividades de enseñanza-aprendizaje, generalmente de tipo presencial, en las que se enfatizan aspectos conceptuales Asume características muy formales en su organización

- **Talleres**

Son actividades prácticas de carácter intensivo, que conducen a la apropiación, aplicación y validación de conocimientos y metodologías, enfatizando el desarrollo de habilidades, Destrezas, valores y actitudes positivas para la ejecución creativa Se realizan frecuentemente en periodos relativamente cortos, de 8 a 40 horas, pueden ser desarrollados durante el año lectivo, en periodo de vacaciones o en fines de semana Generalmente se espera que lo que se aprende en un taller sea llevado inmediatamente a la práctica.

- **Seminarios**

Se caracterizan por el énfasis en la pronunciación o ampliación de un tema, con la contribución de todos los participantes Se centran en aspectos conceptuales y teóricos y su duración, puede variar

En algunos casos se organizan como actividades permanentes que pueden durar 6 o 12 meses, de otra forma son intensivos y pueden desarrollarse durante el periodo de vacaciones o durante el año lectivo.

- Pasantía

Puede ser una actividad de capacitación que se cumple a través de la docencia. Consiste en la participación de un docente o administrador institucional, en actividades similares a las suyas, en otra institución, con el propósito de intercambiar experiencias, observar y adoptar prácticas nuevas o verificar la aplicación de nuevos principios para mejorar su propia práctica profesional.

- Autoaprendizaje

Se ha diseñado para la apropiación de conceptos o para el desarrollo de habilidades, destrezas, valores y actitudes referidas a un tema determinado. Dependiendo de su propósito asumen determinadas características y se presentan a través de medios diferentes.

- Asesoría

Usada frecuentemente en el marco de proyectos de amplias dimensiones que abordan diferentes aspectos de la educación. En este caso los temas para la capacitación surgen de las demandas que plantea el desarrollo del proyecto y los candidatos a la capacitación serán los grupos de trabajo o los individuos que asumirán aspectos específicos en su ejecución. Se entiende por asesoría la asistencia de una persona (o un equipo) que domina un campo científico o tecnológico determinado, a otras que están en proceso de aplicación de ese campo a situaciones reales. La asistencia proporciona conocimientos o informaciones de inmediata aplicación, sugiere estrategias y asiste en su proceso de ensayo, validación y evaluación de resultados.

(Jordi, 2005)

1.5.4 Importancia en la formación del profesional de la docencia

Es de gran importancia la permanente capacitación para los que trabajamos en la docencia, revisar la práctica cotidiana del trabajo en las Instituciones educativas, reflexionar sobre el mismo y aplicar los conocimientos adquiridos. Es decir, replantearse la tarea docente, reflexionar sobre los distintos momentos de planificación, de la puesta en práctica de lo propuesto, los diferentes instrumentos de evaluación, de las prácticas inter-institucionales, interdisciplinarias, del trabajo en equipo, etc.

A su vez, como partícipes activos del proceso de enseñanza – aprendizaje, permitir una mayor profesionalización y calidad educativa.

Surge entonces un mayor compromiso, como profesionales de la educación, en una enseñanza de los saberes del currículo de modo significativo para lograr una adecuada comprensión y adquisición de los conocimientos científicos por parte de nuestros alumnos.

“En el proceso de reconversión del rol profesional el perfeccionamiento cumple un papel muy importante, entendido como una instancia para la creación de condiciones para que el docente pueda comprender los problemas presentados en su práctica y elaborar respuestas adecuadas para cada una de las situaciones en las cuales le corresponde actuar, y asumir responsabilidades cualitativamente diferentes.”

De aquí que capacitarse permanentemente sobre nuestra tarea educativa, además de contribuir a la permanente formación de los docentes desde la reflexión y el análisis sistemático de la Educación, promueve la consolidación de equipos docentes eficientes y eficaces en su tarea de educadores, sin dejar de atender sus características particulares, lo que estaría en el orden de la propuesta curricular de cada Institución.

Se entiende que de esta forma, los docentes pueden cambiar las actitudes equivocadas, así como desarrollar mayor conciencia de sí y de los otros, además de promover las habilidades interpersonales. Generar un espacio de reflexión que pretende ser promotor de una educación integral, desde donde la educación podrá llenar rectamente su cometido fundamental: procurar en los alumnos la asimilación sistemática y crítica de la cultura y los conocimientos requeridos, junto a la dimensión comunitaria, propia de todos los procesos humanos. (Miguel, 2005)

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1 Contexto

La Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús es una Institución que a partir de su creación y sus innovaciones educativas se les ha otorgado los permisos correspondientes como acuerdos que evidencian su legalidad. Fundada el 6 de enero de 1989. La sección primaria fue aprobada el 20 de septiembre de 1942, la secundaria el 1 de octubre de 1948 y el bachillerato está aprobado con decreto 1734 el 11 de agosto de 1999.

La identidad del Instituto de Hermanas Bethlemitas Hijas del Sagrado Corazón de Jesús, tiene su origen en la contemplación del Misterio de la Encarnación. Misterio del Hijo de Dios que se hace hombre, se manifiesta en Belén y en su entrega hasta la muerte.

La Unidad Educativa “Sagrado Corazón de Jesús” es una Institución Educativa Católica de carácter privado, dirigido por las Hermanas Bethlemitas Hijas del Sagrado Corazón de Jesús, la Congregación tiene Derecho Pontificio, reconocida y aprobada por el Decreto Laudatorio del 20 de febrero de 1891.

El Instituto Bethlemita, es célula viva, que asume la Evangelización y lo realiza de acuerdo a su Carisma específico y a las necesidades de tiempos y lugares, especialmente a través de la educación. Es tarea del educador iluminar desde la fe, el saber humano, enriquecerlo, profundizarlo y al mismo tiempo descubrir los valiosos aportes que las diferentes disciplinas pueden ofrecer al desarrollo de la personalidad de la niñez y juventud.

La Congregación realiza el servicio educativo con la aceptación de la interculturalidad; la acción educativa se hace presente entre los hermanos de otras religiones no cristianas, se realizan acciones a favor de la paz, la promoción y el respeto de la dignidad humana, así como la cooperación en la defensa de la creación y el equilibrio ecológico.

2.2 Participantes

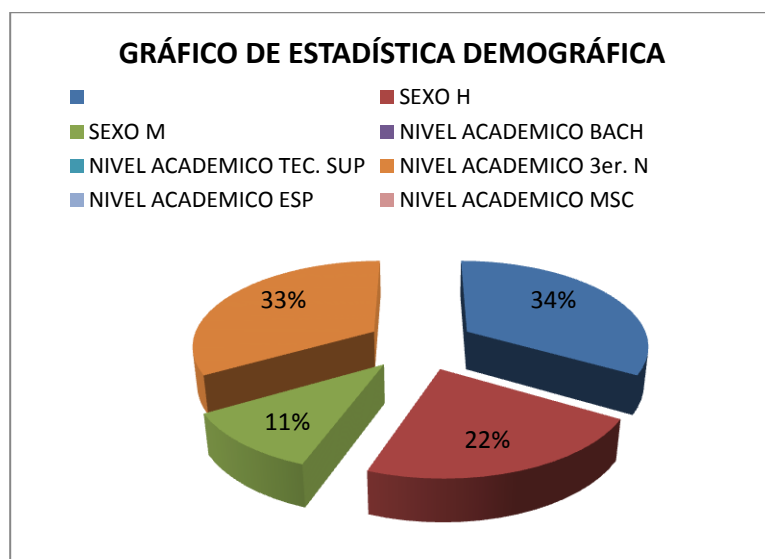
Las personas que participaron en el presente trabajo de investigación fueron 25 maestros de la Unidad educativa Sagrado Corazón de Jesús, quienes aportan su contingente profesional en el bachillerato, las autoridades y quien está presentando el mismo.

Tabla 3. Participantes de la encuesta

EDAD		SEXO		NIVEL ACADEMICO				
		H	M	BACH	TEC. SUP	3er. N	ESP	MSC
20-30	3	2	1			3		
31-40	9	3	6			6	1	
41-50	9	4	5			6	1	2
51-60	2		2			4		
61 >	1		1			1		

Análisis: Los docentes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús en su mayoría están entre los 30 a 50 años, en su mayoría tiene título de tercer nivel.

Ilustración 1. Estadística Demográfica



Fuente: Encuesta Docentes U.E. Sagrado Corazón de Jesús

Elaborado por Nelly Acosta

Analisis de Datos

En el presente gráfico se puede observar que en relación al total de encuestados pocos docentes tienen una preparación profesional de tercer nivel

2.2.1 Recursos

2.2.1.1 Talento Humano

- Docentes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.
- Autoridades de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

2.2.1.2 Materiales

- Computadora
- Material de escritorio
- Textos de consulta

2.2.1.3 Económicos

Tabla 4 Recursos Económicos

MATERIALES	COSTOS
Material de escritorio	300
Movilización	700
Empastados	150
TOTAL	1280
Imprevistos 15%	192
TOTAL	2622

TECNOLÓGICOS	COSTOS
Uso de computadora	100
Internet	30
TOTAL	130

RECURSOS	COSTO
MATERIALES	2622
METODOLÓGICOS	130
TOTAL	2922
IMPREVISTOS 15%	438
TOTAL	3360.30

2.3 Diseño y métodos de Investigación

2.3.1 Diseño de la Investigación

La investigación propuesta es de tipo investigación acción, porque permite tener conocimiento de una realidad la cual tiene como objetivo principal un cambio, con la investigación-acción se indagó introspectiva y colectivamente con objeto de mejorar las prácticas educativas, Se trata de una forma de investigación para enlazar la experiencia con programas de acción social que respondan a los problemas sociales principales.

Dado que los problemas sociales emergen de lo habitual, la investigación-acción inicia el cuestionamiento del fenómeno desde lo habitual, transitando sistemáticamente, hasta lo filosófico. Mediante la investigación-acción se pretende tratar de forma simultánea conocimientos y cambios sociales, de manera que se unan la teoría y la práctica. (Lewin)

Con la investigación acción se observó que existen necesidades de formación en los docentes encuestados, resultados obtenidos después del diagnóstico realizado según encuestas; determinando la existencia de una propuesta, aplicación y evaluación.

Pasos:

- 1.- Problematización: Se determina la problemática que es la falta de manejo de proceso de clase
- 2.- Diagnóstico: Los docentes tienen formación profesional, pero no todos tienen formación docente.
- 3.-Diseño de una Propuesta de Cambio: Una vez realizado el análisis se detecta la necesidad de organizar, planificar y ejecutar un curso de formación relacionado con la didáctica.
- 4.- Aplicación de Propuesta Se aplicará el curso.
- 5.- Evaluación: todo este proceso, que comenzaría otro ciclo en la espiral de la investigación – acción, va proporcionando evidencias del alcance y las consecuencias de las acciones emprendidas, y de su valor como mejora de la práctica. (BISQUERA.)

2.3.2 Métodos de la Investigación

Analítico: Con este método se analizó minuciosamente el nivel de preparación de los docentes y sus necesidades, razones por las cuales no han accedido a una mejor preparación.

Sintético: Este método permite conocer el problema global de la falta de capacitación de los docentes y cuales han sido sus efectos.

Inductivo: Este método se aplicó en el momento del análisis sobre la falta de la preparación de los docentes del centro educativo en el que apliqué las encuestas, lo primero que apliqué fue la observación en el momento que los docentes aplicaron la prueba, luego la comparación para abstraer ideas

Deductivo: Con este método se permite hacer una aplicación, para luego que se proceda a una comprensión de los datos obtenidos

Hermenéutico: A través de este pude explicar e interpretar los datos sobre aspectos definidos dentro de la investigación.

Estadístico: Este método fue aplicado en el momento de la recolección de datos, en el análisis y la interpretación de los mismos

2.4 Técnicas e instrumentos de investigación

2.4.1 Técnicas de Investigación

La encuesta: A través de la encuesta se recauda datos con el cuestionario que ya estaba diseñado. Los encuestados respondieron a un conjunto de preguntas que ayudaron en la investigación.

2.4.2 Instrumentos de investigación

Cuestionario: En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, en el presente estudio se utilizó el cuestionario. El objetivo del presente cuestionario es conocer las necesidades de los docentes en cuestión de educación estuvo diseñado de tal forma que arrojó datos que fueron útiles para la investigación.

En el instrumento aplicado encontramos temas como metodología, necesidades docentes, análisis de la formación y cursos de la formación.

Cuestionario que se aplicó a los docentes, previo a la validación correspondiente, no obstante ha sido contextualizado al entorno nacional por parte del equipo de planificación del presente proyecto y fundamentalmente considerando la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su respectivo reglamento.

2.5 Procedimiento

Paso 1: Visité a la Hermana María Fátima Freire Rectora de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús llevando el oficio para que me permitan realizar mi investigación. La Hermana me recibió muy atenta y firmó el oficio como constancia de haber sido aprobada para que pueda hacer la investigación.

Paso 2. Una vez gestionada la autorización para que se me permita hacer la investigación, solicité en secretaría general la información de los docentes y la fecha y la hora en la cual el personal docente podría contestar los cuestionarios.

Paso 3: Con esta información procedí al fotocopiado para tomar las encuestas al Centro Educativo Sagrado Corazón de Jesús.

Paso 4: Una vez receptadas las encuestas procedí a la tabulación

Paso 5: Una vez tabulados los datos con un formato enviado por el departamento de investigación de la UTP, procedí a llenar la matriz.

Paso 6: Llena la matriz se envió los datos al departamento de investigación a través de las páginas necesidades

Paso 7: Completa esta información se desarrolló el marco teórico de informe.

Paso 8 se reorganizó el informe, se envió.

CAPÍTULO III: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Contexto

Tabla 5 Tipo de Institución

Pregunta 1.3 Tipos de Institución		
	f	%
Fiscal	0	0
Fiscomisional	0	0
Municipal	0	0
Particular	24	100
No contesta	0	0
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

Análisis de resultados.

La Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús es una Institución educativa particular. No tiene ninguna coyuntura o convenio con el estado.

Tabla 6 Tipo de Bachillerato que ofrece

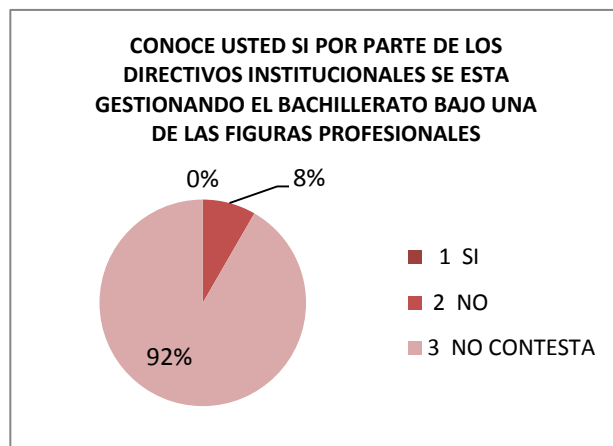
Pregunta 1.3 Tipos de bachillerato que ofrece		
	f	%
bachillerato en ciencias	24	100
bachillerato técnico	0	0
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

Análisis de resultados.

El bachillerato que oferta La Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús es un bachillerato en ciencias.

Pregunta 1.4.2 Conoce si por parte de los directivos institucionales se está gestionando el bachillerato bajo una de las figuras profesionales referidas anteriormente			
	f	%	
1 SI	0	0	
2 NO	2	8,33	
3 NO CONTESTA	22	91,7	
TOTAL	24	100	



Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

Análisis de resultados.

Los docentes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús desconocen si se está elaborando o planificando o gestionando algún bachillerato.

Participantes

Tabla 8 Género

Pregunta 2.1 Género		
Género	f	%
Masculino	10	41,7
Femenino	14	58,3
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la encuesta Dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús

Análisis de resultados.

Haciendo el análisis de docentes por género en la unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús hay más mujeres docentes que varones.

Ilustración 3. Género 45

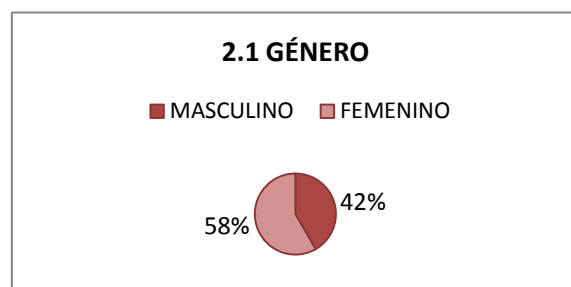


Tabla 9 Estado Civil

Pregunta 2.3 Estado Civil		
	f	%
2 Soltero	8	33,3
3 Casado	15	62,5
4 Viudo	0	0
5 Divorciado	1	4,17
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

Análisis de resultados.

De acuerdo a los resultados obtenidos sobre el estado civil de los docentes que laboran en la Unidad educativa Sagrado Corazón de Jesús se puede observar que la mayoría son casados.

Ilustración 6. Estado civil

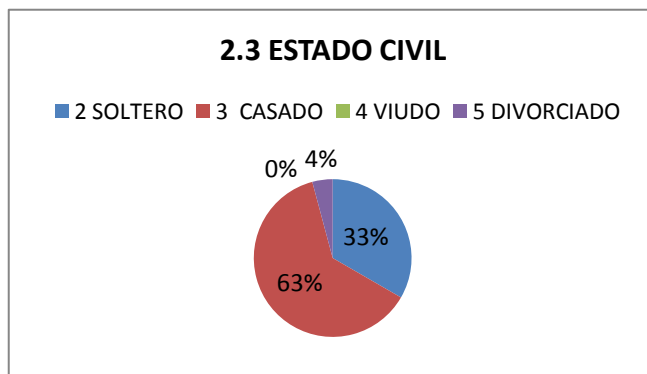
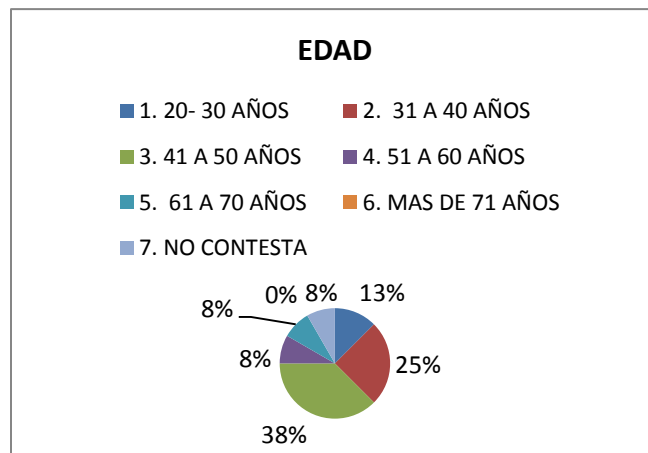


Tabla 10 Edad

.Pregunta 2.2 Edad		
EDAD (EN AÑOS CUMPLIDOS)	f	%
1. 20- 30 Años	3	12,5
2. 31 A 40 Años	6	25
3. 41 A 50 Años	9	37,5
4. 51 A 60 Años	2	8,33
5. 61 A 70 Años	2	8,33
6. Mas De 71 Años	0	0
7. NO CONTESTA	2	8,33
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la encuesta

Ilustración 7. Edad



dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa
Sagrado Corazón de Jesús

Análisis de resultados.

Los docentes de la Unidad Educativa Investigada fluctúan en una edad de treinta a cincuenta años lo que determina que es una población adulta que y que se supone ha tenido el tiempo suficiente para prepararse.

Tabla 11 Cargo que desempeña

Pregunta 2.3 Cargo que desempeña		
	f	%
6. Docente	24	100
7. Tecnico Docente	0	0
8. Docente Con Funciones Administrativas	0	0
9 No Contesta	0	0
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

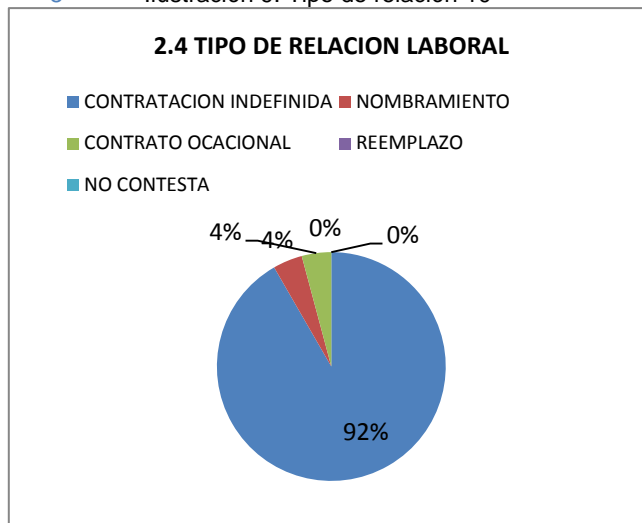
Análisis de resultados.

Analizando las repuestas obtenidas por los docentes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús sobre la función que desempeñan aseveran que todas solo tienen funciones de docentes.

Tabla 12 Tipo de relación laboral

Pregunta 2.4 Tipo de relación laboral		
Tipo de relación laboral	f	%
Contratación indefinida	22	91,7
Nombramiento	1	4,17
Contrato ocasional	1	4,17
Reemplazo	0	0
no contesta	0	0
TOTAL	24	100

8 Ilustración 9. Tipo de relación 10



Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la encuesta

Dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

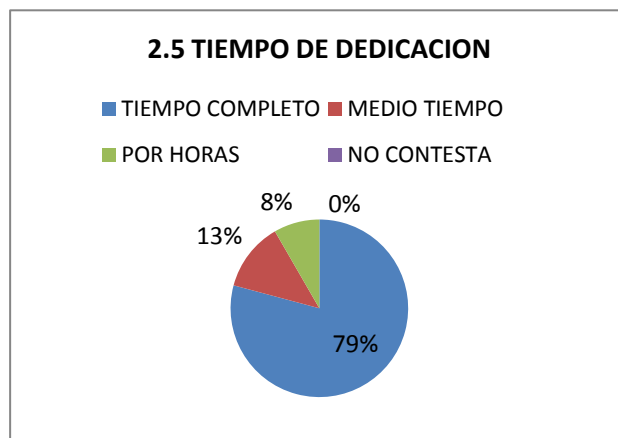
Análisis de resultados.

De acuerdo al tipo de relación laboral, la mayoría de los maestros tienen un contrato indefinido, lo que representa una estabilidad que en cierta forma hace que el docente tome una posición de tranquilidad.

Tabla 13 Tiempo de Dedicación

Pregunta 2.5 Tiempo de Dedicación		
	f	%
Tiempo completo	19	79,2
Medio tiempo	3	12,5
Por horas	2	8,33
No contesta	0	0
TOTAL	24	100

Ilustración 11. Tiempo de dedicación



Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la encuesta

dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa

Sagrado Corazón de Jesús.

Análisis de resultados.

El número de docentes y su tiempo de dedicación a la Institución encuestada hacen referencia con la tabla No. 4.13 según la contratación.

Tabla 14 Las materias y la relación profesional

Pregunta 2.6 Las materias que imparte tienen relación con su formación profesional.		
	f	%
15. Si	24	100
16. No	0	0
17. No Contesta	0	0
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

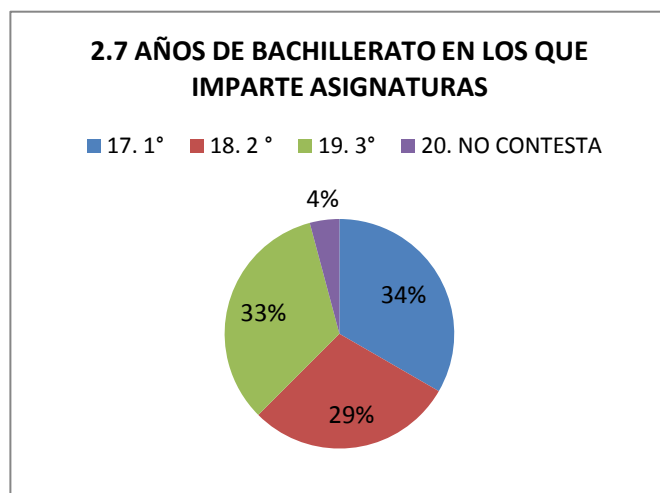
Análisis de resultados.

Los docentes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús poseen un buen nivel profesional y tiene relación su título profesional con la asignatura o materia que imparten..

Tabla 15. Experiencia en la materia

Pregunta 2.7 Años de bachillerato que imparte asignaturas		
	f	%
17. 1 Bachillerato	8	33,3
18. 2 Bachillerato	7	29,2
19. 3 Bachillerato	8	33,3
20. No Contesta	1	4,17
TOTAL	24	100

Ilustración 12. Experiencia en la materia



Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

Análisis de resultados

Del total de los docentes encuestados están distribuidos equitativamente en primero, segundo y tercero de bachillerato, promediando las asignaturas que cada curso recibe se puede analizar que pocos maestros son compartidos entre los cursos.

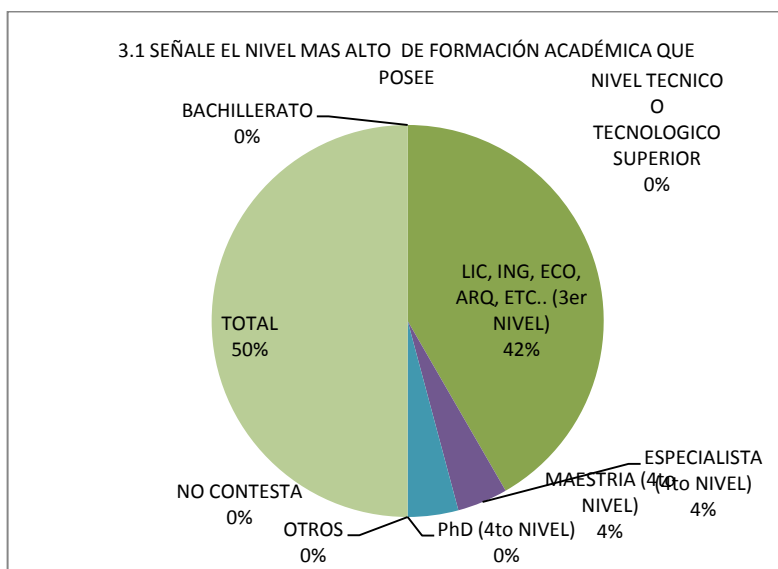
Necesidades de Formación Docentes

Tabla 16 Nivel de formación académica

Pregunta 3.1 Señale el nivel más alto de formación académica que posee		
	f	%
Bachillerato	0	0
Nivel Tecnico O Tecnologico Superior	0	0
Lic, Ing, Eco, Arq, Etc.. (3er Nivel)	20	83,3
Especialista (4to NIVEL)	2	8,33
Maestría (4to NIVEL)	2	8,33
Phd (4to NIVEL)	0	0
Otros	0	0
No Contesta	0	0
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

Ilustración 13. Nivel de Formación académica



Análisis de resultados

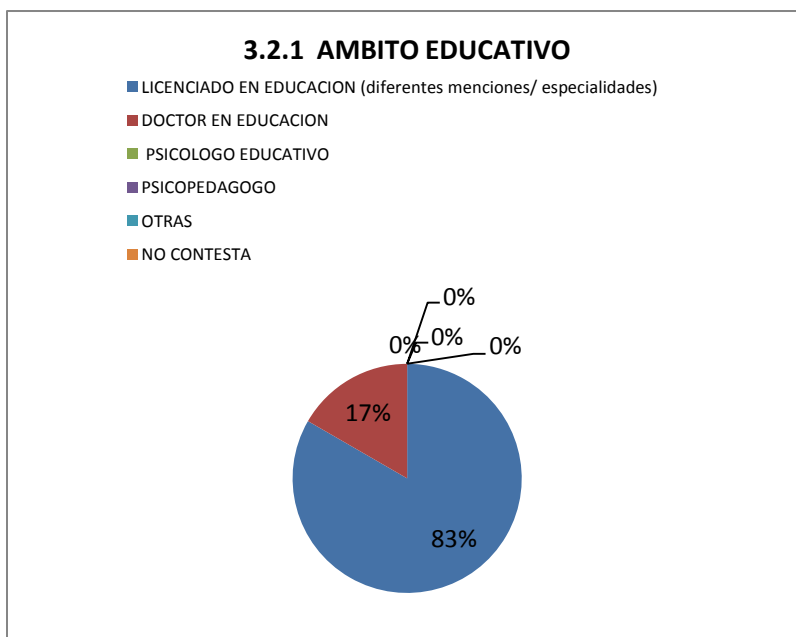
Observando la gráfica se puede analizar que los docentes de la Institución tienen una formación académica y que la mayoría tiene título de tercer nivel.

Tabla 17. Ámbito Educativo

Pregunta 3.2.1 Ámbito educativo		
	f	%
Licenciado en Educación (Diferentes Menciones/ Especialidades)	20	83,3
Doctor En Educación	4	16,7
Psicólogo Educativo	0	0
Psicopedagogo	0	0
Otras	0	0
No Contesta	0	0
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

Ilustración 14. Ámbito Educativo



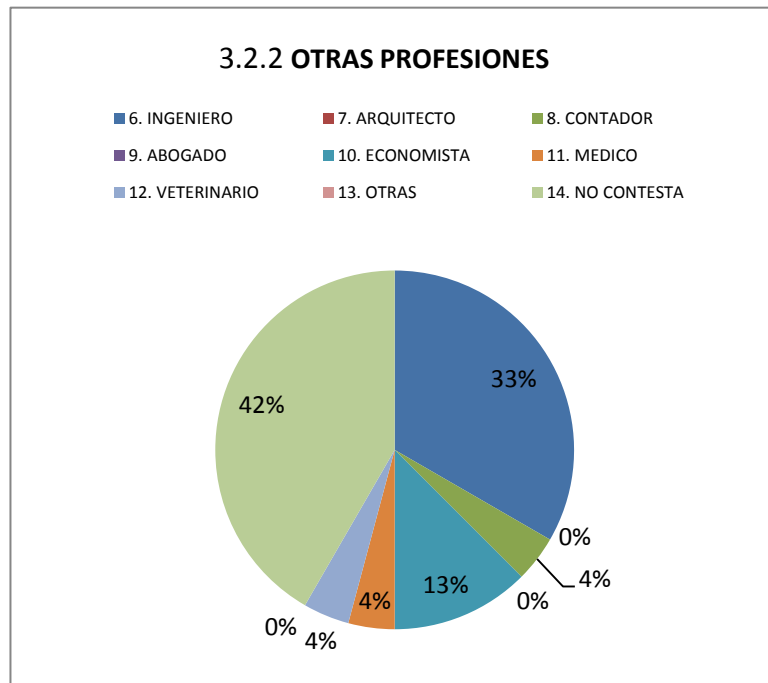
Análisis de resultados

Según resultados de la pregunta de las profesiones en el ámbito educativo, se determina que la mayoría tienen una licenciatura en educación.

Tabla 19. Otras Profesiones

Pregunta 3.2.2 Su Titulación Tiene Relación Con:		
	F	%
6. Ingeniero	8	33,3
7. Arquitecto	0	0
8. Contador	1	4,17
9. Abogado	0	0
10. Economista	3	12,5
11. Medico	1	4,17
12. Veterinario	1	4,17
13. Otras	0	0
14. No Contesta	10	41,7
TOTAL	24	100

Ilustración 15. Otras Profesiones



Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús

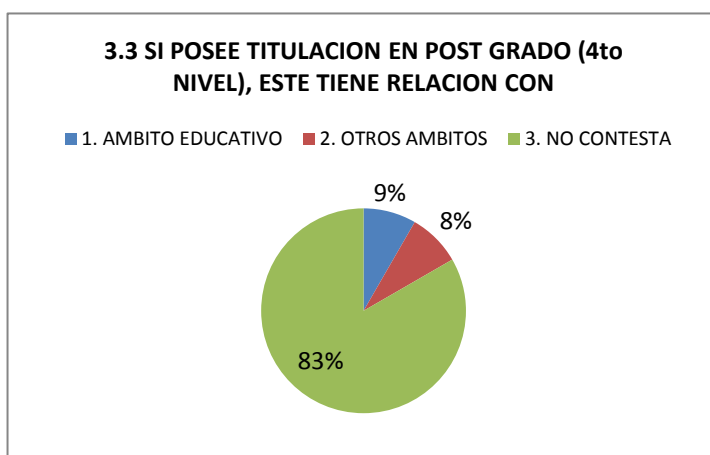
Análisis de resultados.

Al analizar el aspecto de formación profesional en relación a su titulación, los docentes de la institución tienen títulos de diferentes profesiones. Es necesario que los docentes se preparen en temas relacionados a las didácticas.

Tabla 20. Titulación postgrado

Pregunta 3.3 Si posee titulación en post grado este tiene relación con		
	f	%
1. Ámbito Educativo	2	8,33
2. Otros ámbitos	2	8,33
3. No Contesta	20	83,3
TOTAL	24	100

Ilustración 16. Titulaciones posgrados



Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

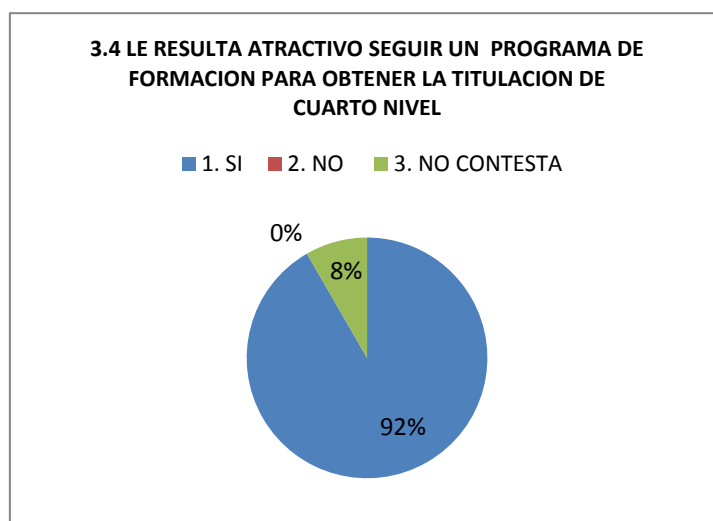
Análisis de resultados

Son pocos los docentes que se han preparado con un post grado en el ámbito educativo

Tabla 21. Programas de Formación

Pregunta 3.4 Le resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel		
	f	%
1. Si	22	91,7
2. No	0	0
3. No Contesta	2	8,33
TOTAL	24	100

Ilustración 17. Programas de Formación



Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

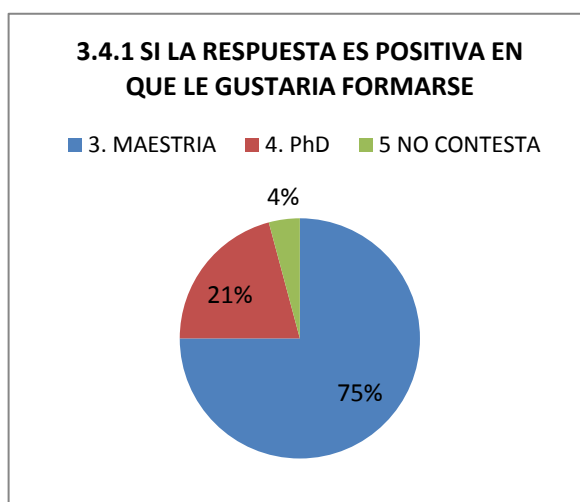
Análisis de resultados

Con las necesidades de formación que tienen los docentes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús a la mayoría le parece muy atractivo seguir un programa de formación de cuarto nivel.

Tabla 22. Cursos de Formación

Pregunta 3.4.1 En qué le gustaría capacitarse.		
	f	%
3. Maestría	18	75
4. Phd	5	20,8
5 No Contesta	1	4,17
TOTAL	24	100

Ilustración 18. Cursos de Formación



Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

Análisis de resultados.

A la mayoría de los docentes encuestados de la Unidad Educativa les gustaría seguir un curso de formación de maestría.

Cursos Y Capacitaciones

Tabla 23. Cursos asistidos

Pregunta 4.1.1 Número de cursos que asistió en los últimos años		
	f	%
2 Cursos	4	16,7
4 Cursos	1	4,17
5 Cursos	1	4,17
8 Cursos	1	4,17
10 Cursos	1	4,17
0 No Contesta	16	66,7
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

Análisis de resultados

El nivel de formación de los docentes encuestados es muy escaso, no es frecuente.

Tabla 24. Total de Horas

Pregunta 4.1.2 Totalización de horas		
	f	%
0. No Contesta	15	62,5
1. 0 A 25 Horas	0	0
2. 26 A 50 Horas	2	8,33
3. 51 A 75 Horas	0	0
4. 76 A 100 Horas	2	8,33
5. Más De 100 Horas	5	20,8
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

Análisis de resultados. El resultado de la pregunta evidencia que los cursos de formación recibidos por los docentes de la Unidad Educativa no llegan a las 100 horas

Ilustración 19. Cursos asistidos

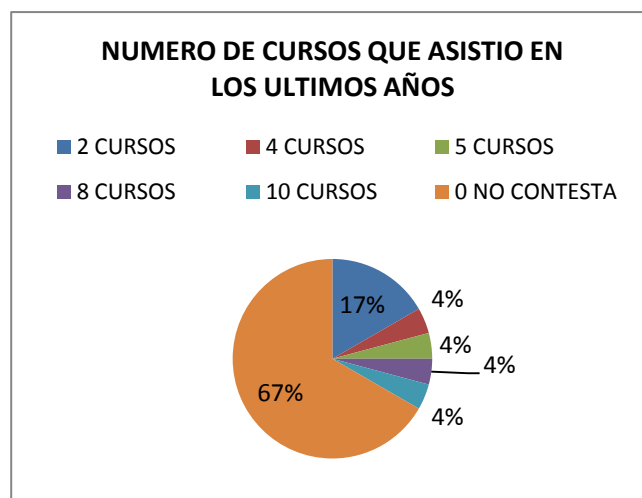


Ilustración 20. Total de Horas

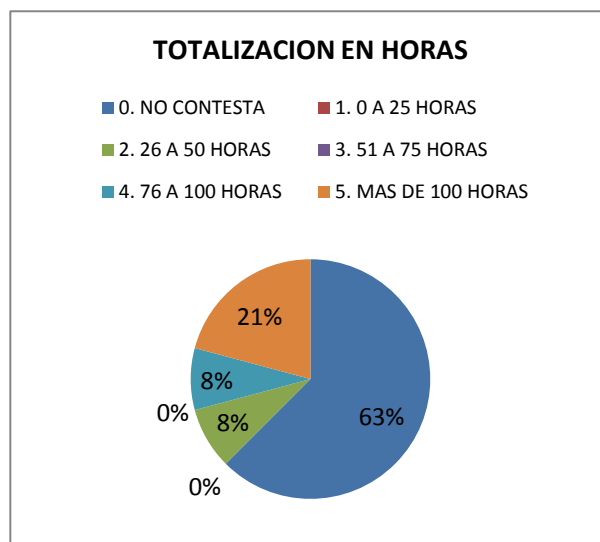
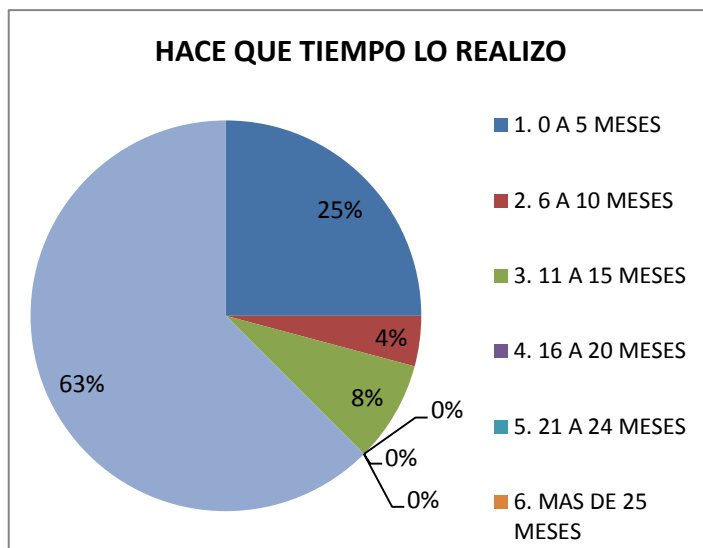


Tabla 25. Último Curso

Pregunta 4.1.3 Hace tiempo que lo realizó		
	f	%
1. 0 A 5 MESES	6	25
2. 6 A 10 MESES	1	4,17
3. 11 A 15 MESES	2	8,33
4. 16 A 20 MESES	0	0
5. 21 A 24 MESES	0	0
6. MAS DE 25 MESES	0	0
7. NO CONTESTA	15	62,5
TOTAL	24	100

Ilustración 21. Último Cursoj



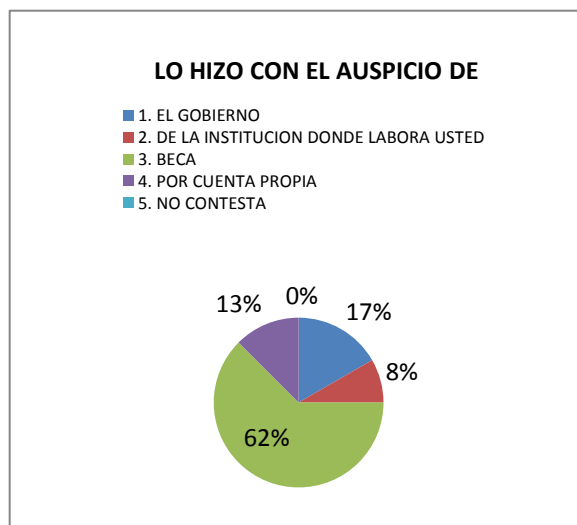
Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús

Análisis de resultados. La investigación determina que hace más de seis meses los docentes no reciben una capacitación o un curso de actualización, motivo por el que se diagnostica la necesidad de participar en uno.

Tabla 26. Auspicio del Curso

Pregunta 4.1.4.1 Lo hizo con el auspicio de:		
	f	%
1. El Gobierno	4	16,7
2. De La Institución donde labora usted	2	8,33
3. Beca	15	62,5
4. Por cuenta propia	3	12,5
5. No contesta	0	0
TOTAL	24	100

Ilustración 22. Auspicio del Curso



Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús

Análisis de resultados

Es una necesidad prepararse para un docente, los docentes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús han tramitado sus estudios por medio de becas.

Tabla 27. Cursos impartidos

Pregunta 4.2 Usted ha impartido cursos de capacitación en los dos últimos años.		
	f	%
1. Si	3	12,5
2. No	19	79,2
3. No Contesta	2	8,33
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

Análisis de resultados

Los docentes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús que son parte del bachillerato no han impartido cursos de capacitación.

Tabla 28. Capacitación

Pregunta 4.3 Para Ud. Es importante capacitando en temas educativos.	f	%
1. Si	20	83,3
2. No	3	12,5
3. No Contesta	1	4,17
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús

Análisis de resultados

Los docentes encuestados necesitan una formación en temas educativos que aporten con su perfil profesional.

Ilustración 23. Cursos Impartidos

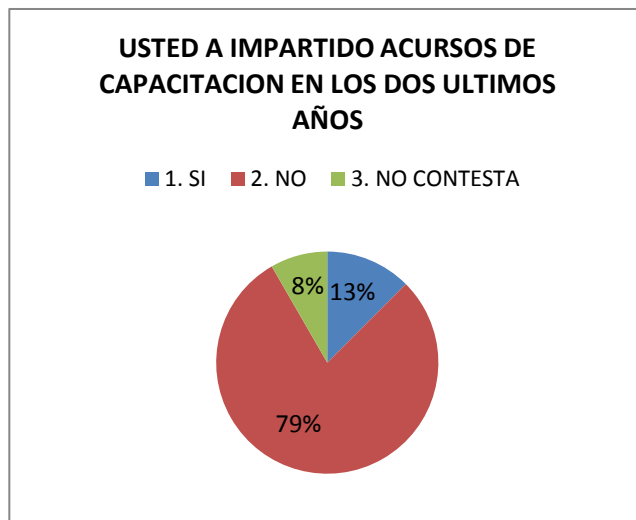


Ilustración 24. Capacitación

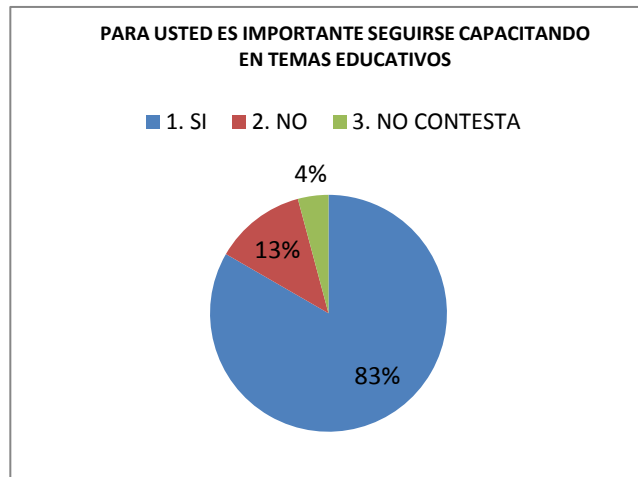
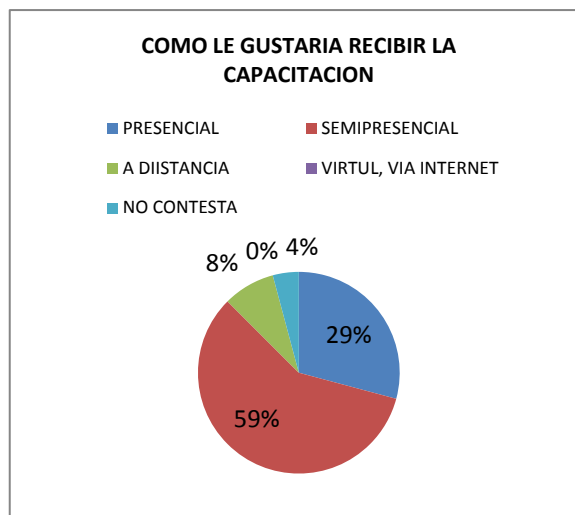


Tabla 29. Modalidad de la Capacitación

Pregunta 4.4 Como le gustaría recibir la capacitación	f	%
Presencial	7	29,2
Semipresencial	14	58,3
A distancia	2	8,33
Virtual, Vía Internet	0	0
No Contesta	1	4,17
Total	24	100

Ilustración 25. Modalidad de la capacitación



Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús

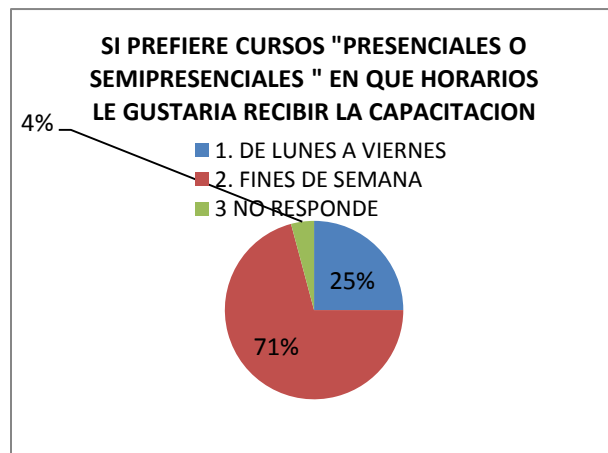
Análisis de resultados

De acuerdo a la encuesta aplicada a los docentes de la Unidad educativa investigada le gustaría recibir capacitación en una modalidad Semipresencial que no irrumpiría sus actividades.

Tabla 30. Preferencias en Horario

Pregunta 4.4.1 Si prefiere cursos presenciales o semipresenciales, en que horarios le gustaría recibir la capacitación	f	%
1. De lunes a viernes	6	25
2. Fines de semana	17	70,8
3 No responde	1	4,17
TOTAL	24	100

Ilustración 26. Preferencias en Horario



Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús

Análisis de resultados

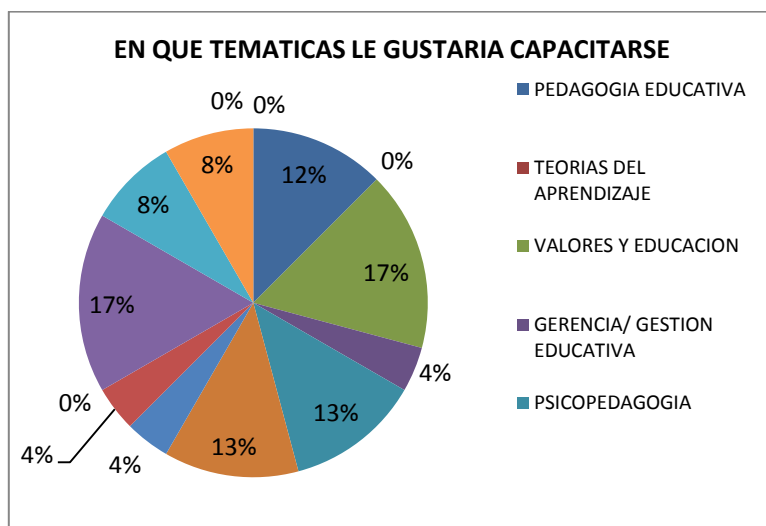
Los docentes desean capacitarse en una modalidad semipresencial, los fines de semana para mayor organización de sus actividades.

Tabla 31. Temáticas de Capacitación

Pregunta 4.5 En qué temáticas le gustaría capacitarse	F	%
Pedagogía Educativa	3	12,5
Teorías del Aprendizaje	0	0
Valores y Educación	4	16,7
Gerencia/ Gestión Educativa	1	4,17
Psicopedagogía	3	12,5
Métodos y recurso didácticos	3	12,5
Diseño y Planificación Curricular	1	4,17
Evaluación del Aprendizaje	1	4,17
Políticas Educativas para la administración	0	0
Temas relacionados con las materias a su cargo	4	16,7
Formación en temas de mi especialidad	2	8,33
Nuevas Tecnologías Aplicadas a La Educación	2	8,33
Diseño, seguimiento y evaluación de Proyectos	0	0
No Contesta	0	0
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

Ilustración 27. Temáticas de capacitación



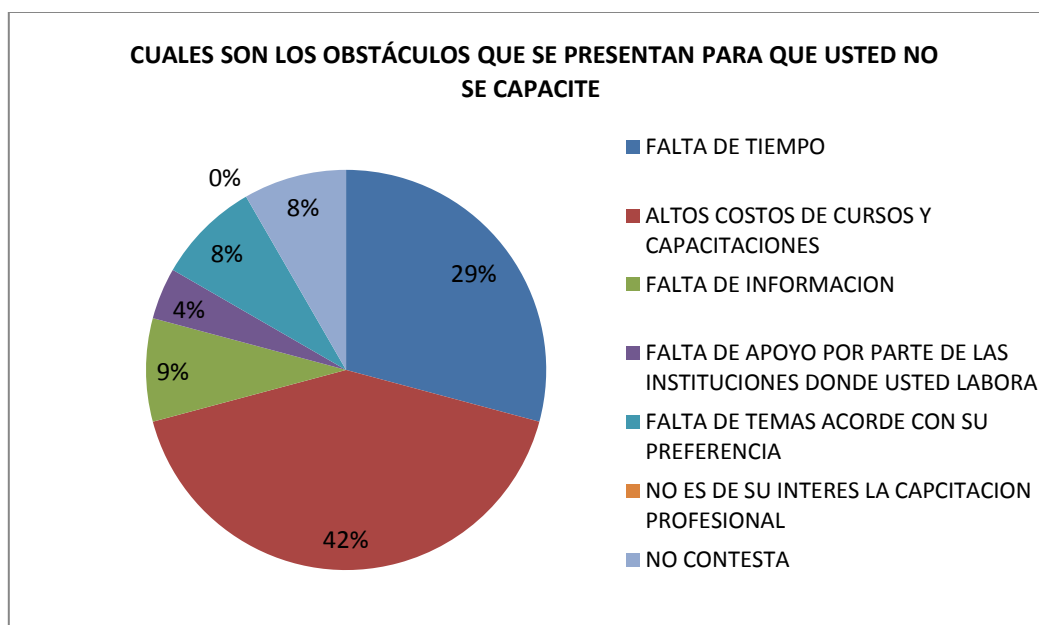
Análisis de resultados. El análisis que arroja la pregunta sobre la temática que a los docentes le gustaría capacitarse, en primer lugar es sobre valores y educación, temas relacionados con la asignatura a cargo, pedagogía educativa y diseño y planificación curricular entre otras.

Tabla 32. Obstáculos para no recibir capacitación

Pregunta 4.6 cuales son los obstáculos para que ud. no se capacite		
	f	%
Falta de tiempo	7	29,2
Altos costos de cursos y capacitaciones	10	41,7
Falta de información	2	8,33
Falta de apoyo por parte de las instituciones donde usted labora	1	4,17
Falta de temas acorde con su preferencia	2	8,33
No es de su interés la capacitación profesional	0	0
no contesta	2	8,33
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús

Ilustración 28. Obstáculos para no recibir capacitación



Análisis de resultado.

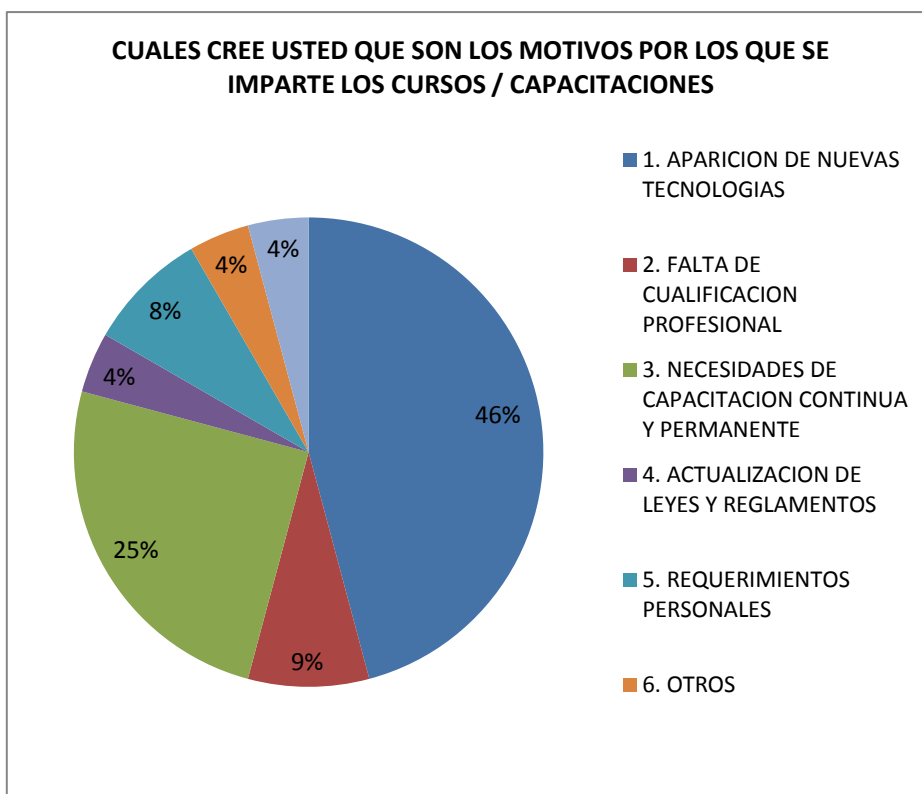
A los docentes encuestados les gustaría capacitarse y uno de los obstáculos para no asistir a cursos de formación son los altos costos, acompañado de la falta de tiempo.

Tabla 33. Motivos por los que se imparten Cursos

Pregunta 4.7 cuales cree usted que son los motivos por los que se imparten los cursos/ capacitaciones		
	f	%
1. Aparición de nuevas tecnologías	11	45,8
2. Falta de cualificación profesional	2	8,33
3. Necesidades de capacitación continua y permanente	6	25
4. Actualización de leyes y reglamentos	1	4,17
5. Requerimientos personales	2	8,33
6. Otros	1	4,17
7. No contesta	1	4,17
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

Ilustración 29. Motivos por los que se imparten cursos



Análisis de resultado

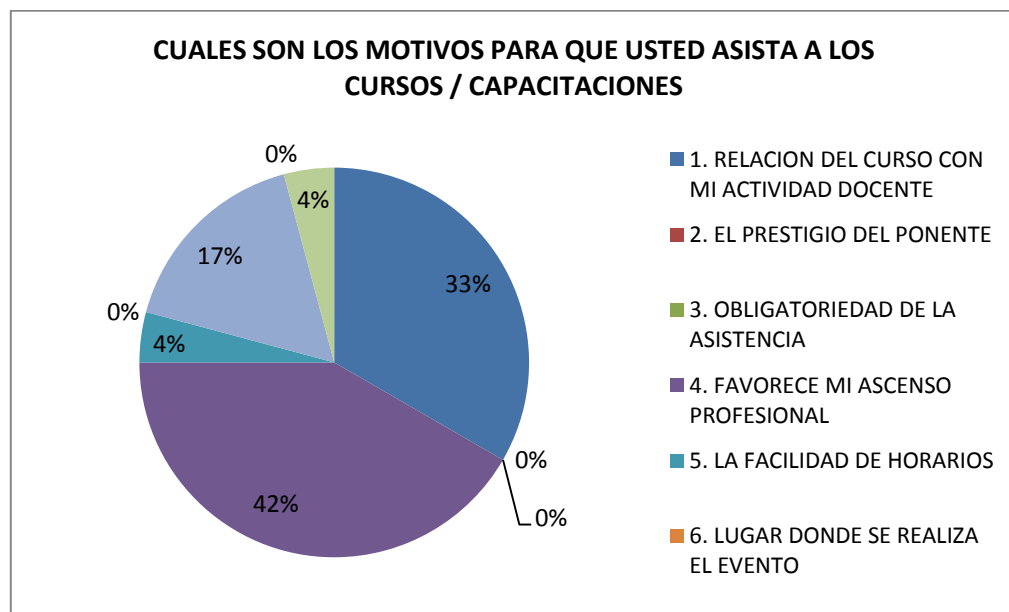
Los motivos que mueven al docente para capacitarse en orden de importancia es la aparición de nuevas tecnologías, en segundo esta la necesidad de mantener una capacitación permanente y continua al día con los conocimientos y avances educativos.

Tabla 34. Motivos para asistir a cursos

Pregunta. 4.8 Cuáles son los motivos para que usted asista a los cursos / capacitaciones		
	f	%
1. Relación del curso con mi actividad docente	8	33,3
2. El prestigio del ponente	0	0
3. Obligatoriedad de la asistencia	0	0
4. Favorece mi ascenso profesional	10	41,7
5. La facilidad de horarios	1	4,17
6. Lugar donde se realiza el evento	0	0
7. Me gusta capacitarme	4	16,7
8. Otros	0	0
7. No contesta	1	4,17
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús

Ilustración 30. Motivos para asistir a cursos



Análisis de resultados

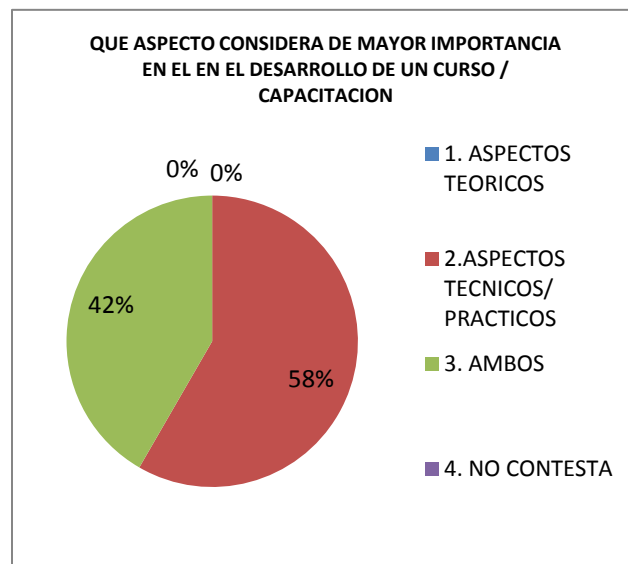
Entre los motivos que argumentan los docentes encuestados sobre el porqué de recibir capacitación es el ascenso de categoría, otra razón es que ayuda a la categorización profesional para un mejor desempeño en su campo profesional.

Tabla 35. Desarrollo del Curso

Pregunta. 4.9 Qué aspecto considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso / capacitación		
	f	%
1. Aspectos teóricos	0	0
2. Aspectos técnicos/prácticos	14	58,3
3. Ambos	10	41,7
4. No contesta	0	0
total	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús

Ilustración 31. Desarrollo del Curso



Análisis de resultado

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta pregunta analizamos que los docentes de la Unidad Educativa investigada consideran que para el desarrollo de un curso o capacitación es importante el aspecto teórico y práctico.

Respecto a la Institución Educativa

Tabla 36. Cursos Propiciados

La institución en que labora a propiciado cursos los últimos dos años		
	F	%
1. Si	1	4,17
2. No	22	91,7
3. No Contesta	1	4,17
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús

Análisis de resultado. La Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús no ha propiciado cursos de capacitación en relación a la formación docente.

Ilustración 32. Cursos propiciados

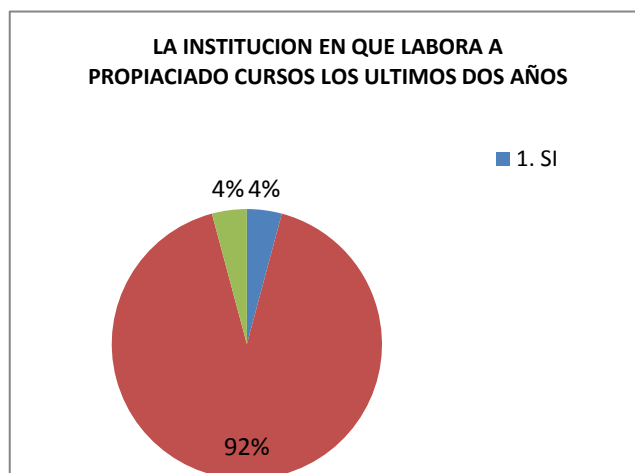


Tabla37. Cursos Planificados

Pregunta 5.2 en la actualidad conoce usted si las autoridades de la institución educativa donde labora, está ofreciendo o elaborando proyectos/ cursos / seminarios de capacitación		
	F	%
1. Si	1	4,17
2. No	23	95,8
3. No Contesta	0	0
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

Análisis de resultado

La Unidad educativa investigada por el momento no está preparando un curso de formación para sus docentes.

Ilustración 33. Cursos Planificados

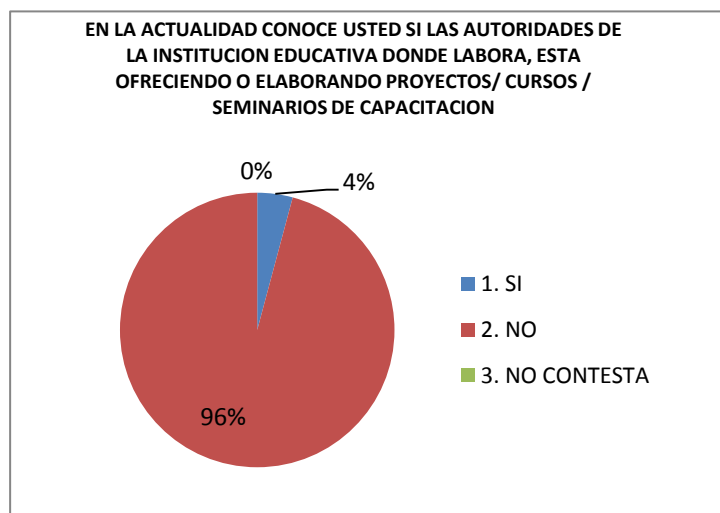
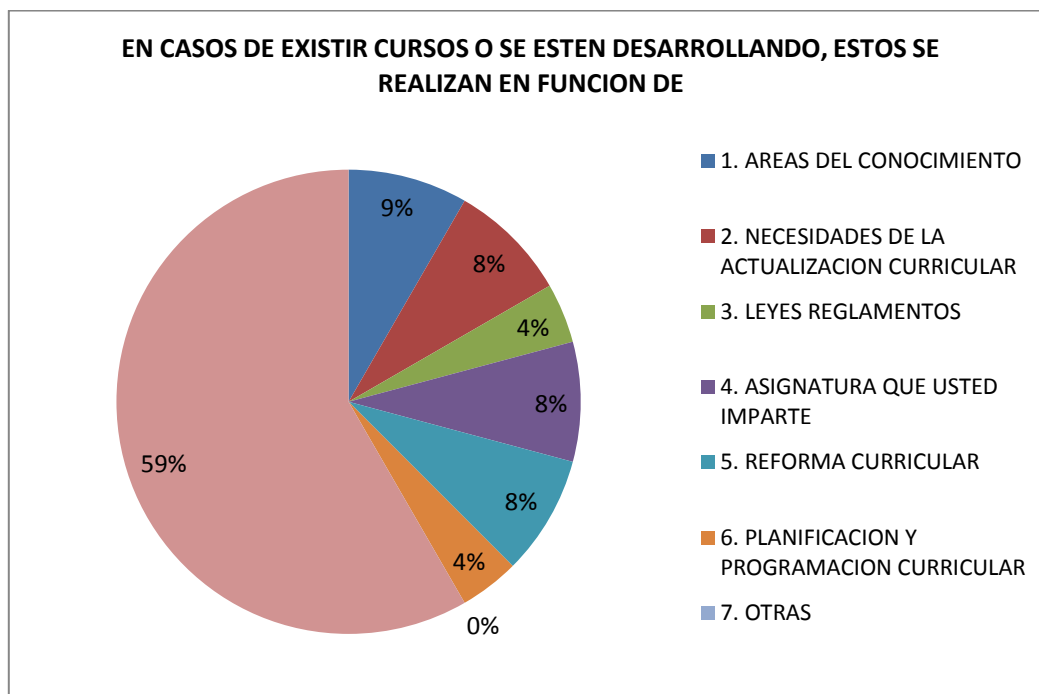


Tabla 38. Cursos en función de:

pregunta 5.2.1 en casos de existir cursos o se estén desarrollando, estos se realizan en función de		
	f	%
1. Áreas del conocimiento	2	8,33
2. Necesidades de la actualización curricular	2	8,33
3. Leyes reglamentos	1	4,17
4. Asignatura que usted imparte	2	8,33
5. Reforma curricular	2	8,33
6. Planificación y programación curricular	1	4,17
7. Otras	0	0
8. No contesta	14	58,3
TOTAL	24	100

Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

Ilustración 34. Cursos en función de:



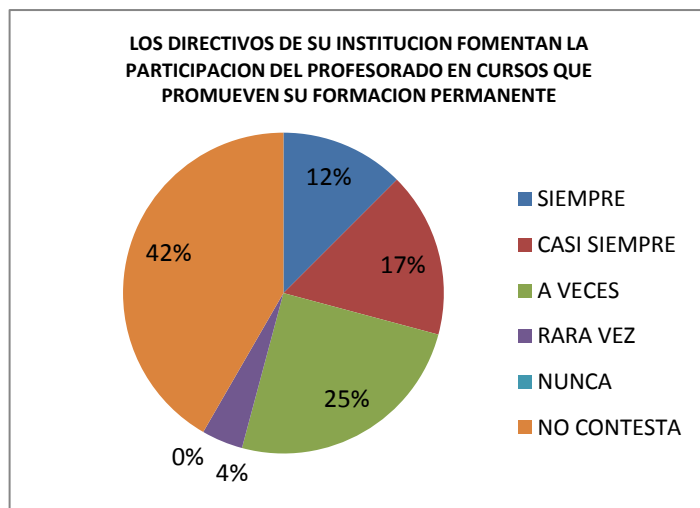
Análisis de resultado

Los cursos que se han realizado en la institución investigada han sido en necesidades curriculares, en la asignatura que se imparte.

Tabla 39. Promoción de Cursos

Pregunta 5.3 Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente		
	f	%
Siempre	3	12,5
Casi siempre	4	16,7
A veces	6	25
Rara vez	1	4,17
Nunca	0	0
No contesta	10	41,7
TOTAL	24	100

Ilustración 35. Promoción de Cursos



Fuente: Elaboración propia, datos recolectados en la Encuesta dirigida a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

Análisis de resultado

Las necesidades de formación son importantes y los directivos de la Unidad Educativa Investigada casi siempre fomentan la participación de los docentes a cursos de formación

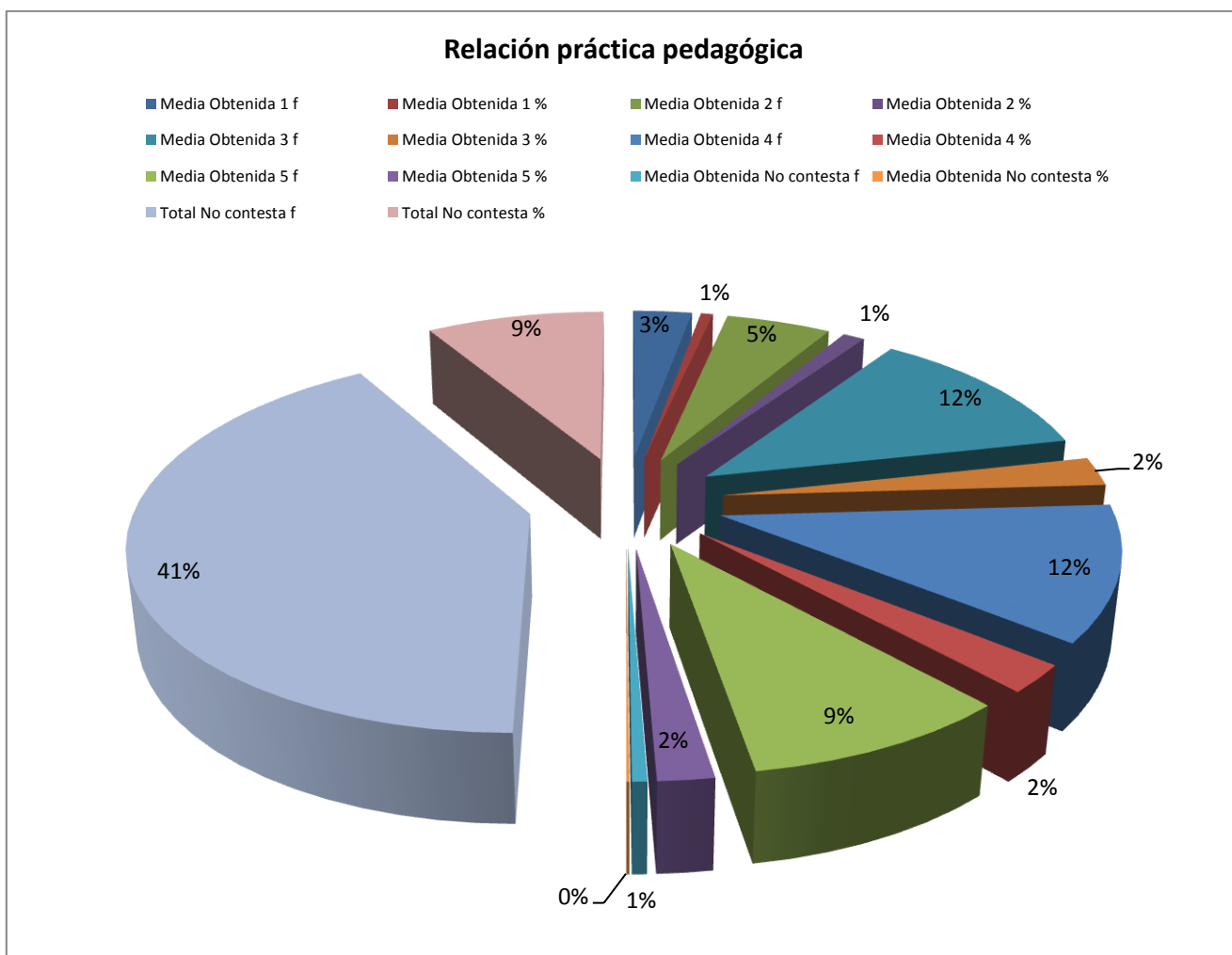
En lo relacionado a su práctica pedagógica

Tabla 40. La persona en el contexto informativo

La persona en el contexto formativo	1	2	3	4	5	No Contesta	Total
1. Percibe con facilidad los problemas de los estudiantes	1	2	5	8	8		24
2. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante	2	4	13	3	2		24
3. Conoce la incidencia de la interacción profesor - alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza - aprendizaje, el aula como grupo...)	3	4	8	6	3		24
4. La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país.	1	2	7	5	9		24
5. Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida.	0	3	6	7	8		24
6. Cuando se presentan problemas de los estudiantes me es fácil comprender las/os y ayudarles en su solución.	0	2	7	7	8		24
7. La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes.	1	0	6	8	9		24
8. Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes	1	0	7	8	8		24
9. Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: Auditiva, visual, sordo- ciego, intelectual, mental, físico, motora, trastornos de desarrollo)	2	2	4	7	9		24
10. Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva.	1	10	3	2	3	5	24
11. Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje	2	1	9	5	7		24

12. Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura	2	3	4	11	4		24
13. Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje	2	1	2	5	14		24
14. El uso de problemas reales por medio del razonamiento son una constante en mi práctica docente.	1	1	8	4	10		24
15. Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes	1	0	6	10	7		24
TOTAL	20	35	95	96	109	5	360

Ilustración 36. En la práctica pedagógica



Análisis de resultado

En cuanto a la práctica pedagógica en la presente tabla, la tercera parte de los encuestados percibe con facilidad los problemas de los estudiantes y podemos decir que están en contacto con los mismos. No es así con el conocimiento que tengan sobre aspectos relacionados con la pedagogía del estudiante donde apenas 2 docentes conocen este aspecto. Los mismos resultados encontramos con relación a la incidencia que existe entre profesor y alumno en su comunicación didáctica, pues de los encuestados únicamente tres lo han logrado, demostrando que poco le interesa al docente que si su alumno conoce o no esquemas pedagógicos.

En cuanto a la formación académica que han recibido los docentes han considerado que han recibido la educación apropiada en una tercera parte lo que nos determina que si hay una conciencia en cuanto al interés del docente por lo étnico. En el mismo porcentaje encontramos que el docente ha revisado su expresión oral y escrita de modo que se interesa por definir este aspecto y determinar si esto les aprovecha a los estudiantes.

La tendencia del estudio en cuanto a las perspectivas establecidas con base en las preguntas diseñadas y el esquema propuesto por la investigación ha definido que en esa misma tercera parte en los docentes encuestados dan como respuesta positiva en el sentido en que cuando se presentan problemas en los estudiantes, se los puede entender y darles la solución. De la misma forma en cuanto a la formación profesional recibida les permite orientar el aprendizaje de sus estudiantes y así mismo en la planificación los docentes han tomado en cuenta sus experiencias y conocimientos y los han confrontado con otros estudiantes.

El estudio nos arrojó que cuando se les preguntó a los docentes que tengan necesidades educativas especiales en forma muy reducida la tiene en cuanto este aspecto. No así cuando se les preguntó si utilizan los recursos del medio para que los estudiantes alcanzaran los objetivos de aprendizaje obteniendo el 60% de que sí utilizan estos medios.

Casi la mitad de los encuestados expusieron que han utilizado el razonamiento. En un número más reducido los docentes han diseñado estrategias que fortalecen la comunicación, el pensamiento y el desarrollo crítico de los estudiantes.

La relación práctica pedagógica entre estudiante y docente requiere de instrumentos y estrategias que mejoren tanto la relación docente estudiante y los procesos de aprendizaje en las mismas.

Tabla 41. La organización y la formación

La organización y la formación	1	2	3	4	5	No Contesta	Total
1. Describe las funciones y cualidades del tutor	2,0	8,0	8,0	5,0	1,0		24
2. Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto por la LOEI (ámbito, escalafón , derechos, deberes)	8,0	4,0	4,0	6,0	2,0		24
3. Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato	2,0	3,0	8,0	7,0	4,0		24
4. Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo...)	1	0	9	9	5		24
5. Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa	1	2	5	14	2		24
6. Conoce las herramientas/ elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa	5	1	7	6	5		24
7. Mi formación en TIC , me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a los estudiantes	5	5	8	5	1		24
8. Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos)	2	0	6	10	6		24
9. Analiza la estructura organizativa institucional (Dptos, áreas, Gestión administrativa.	5	4	7	6	2		24
10. Utiliza adecuadamente la técnica expositiva.	0	2	6	13	3		24
TOTAL	31	29	68	81	31		240

Análisis de resultado

En cuanto a la tabla No.4. 40 Que va con la descripción de las funciones y cualidades del tutor el conocimiento de la carrera docente en su ámbito de escalafón de derechos, deberes y otros y en el análisis de los factores que condicionan la calidad de la enseñanza hay total despreocupación y conocimiento de su esquema siendo los resultados muy pecuarios, uno o dos docentes tienen pleno conocimiento de esta temática.

La investigación nos arrojó que la misma tendencia tienen los docentes en cuanto al análisis que pueden hacer ellos del clima organizacional que tiene la institución, tipo de liderazgo que ejercen sus directivos o ellos mismos y la utilización de herramientas que utilizan sus directivos para su planificación, la conoce de dos a cinco docentes, lo que nos permite verificar la total ausencia del interés de los docentes sobre planificación, organización y liderazgo. La misma tendencia en cuanto a las TICs como herramienta tecnológica e información oportuna para orientar a las estudiantes, la utilización adecuada de medios audiovisuales, es precaria y definitivamente no hay un interés por parte del docente en establecer como tema de interés la formación de los estudiantes con este medio.

Tampoco se ve interés por los docentes por analizar la estructura organizativa de su institución y de revisar las técnicas expositivas que utilice. Es decir que falta interés por los docentes en los aspectos administrativos que lo ubique en como un elemento dinamizador que contribuya al mejoramiento de su institución y al mismo tiempo ser beneficiario de ese mismo interés.

Tabla 42. La tarea Educativa

Tarea educativa	1	2	3	4	5	No Contesta	Total
1. Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación.	1,0	3,0	4,0	6,0	10,0		24
2. Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato	2,0	1,0	8,0	9,0	4,0		24
3. Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar ..)	0,0	1,0	5,0	12,0		6,0	24
4. Describe las funciones y cualidades del tutor	2	8	8	5	1		24

5. Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal	0	1	11	7	5		24
6. Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente.	5	3	10	3	3		24
7. Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos.	0	5	5	8	6		24
8. Plantea, ejecuta y hace seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)	5	7	7	3	2		24
9. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos	1	4	5	7	7		24
10. Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes	1	0	7	8	8		24
11. El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa.	0	3	6	10	5		24
12. Como docente evalúo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s.	1	0	5	6	12		24
13. Realiza la planificación macro y micro curricular (Bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula.	4	3	5	4	8		24
14. Describe las principales funciones y tareas del aprendizaje de los alumnos	0	1	6	11	6		24
15. Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.	0	3	7	4	10		24
16. Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas.	2	4	13	2	3		24
17. Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario)	7	4	8	4	1		24
18. Diseña planes de mejora de la	1	2	7	7	7		24

propia práctica docente.							
19. Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres	0	2	6	11	5		24
20. Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de asignatura y del profesor	1	4	6	8	5		24
TOTAL	33	59	139	135	108	6	480

Análisis de resultado

En el cuadro No. 4.31 en cuanto a la tarea educativa podemos apreciar que una tercera parte de los maestros plantearon muy bien el objetivo específico de aprendizaje en cada planificación, dio seguimiento elaborando su planificación a los proyectos económicos, tuvieron en cuenta al planificar las experiencias y conocimientos anteriores de ellos mismos y de sus estudiantes, evaluaron las destrezas con criterios de desempeño propuesta en la asignatura, realizan su planificación macro y micro curricular, elaboraron pruebas para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y si señalaron lo que es más importante planes de mejora en su propia práctica docente, es decir que estamos hablando de un treinta por ciento de los docentes que han tomado alguna conciencia en cuanto a la planificación y la misma hacerla con base a sus experiencias. No así es el resultado describir las funciones y cualidades del tutor, no aplica técnicas para la acción tutorial

Reducido también es el porcentaje de los que han considerado como posibilidad de la informática como ayuda en su tarea, tampoco se le hace seguimiento a los proyectos educativos, es reducido, apenas 6 que desarrollan estrategias para motiva a los alumnos, que enseñen a diagnosticar y a evaluar a sus alumnos, apenas 5 y que diseñe programas de asignatura para el desarrollo de unidades didácticas.

En cuanto a aplicar técnicas didácticas con laboratorio y talleres, lo mismo que diseñar instrumentos para la autoevaluación no hay mucho interés, siendo únicamente cinco los que lo hacen en forma óptima.

En los resultados aplicados se manifiesta que el docente de la Unidad educativa investigada requiere de información para mejorar procesos en el desarrollo de la tarea educativa, iniciada desde el proceso de clase.

Ilustración 37. Aspecto de Profesionalización

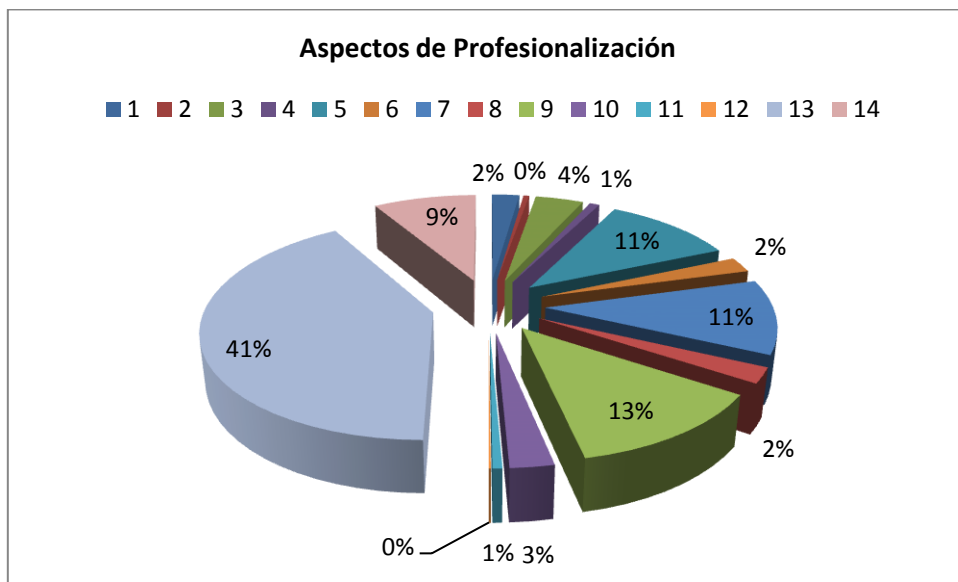


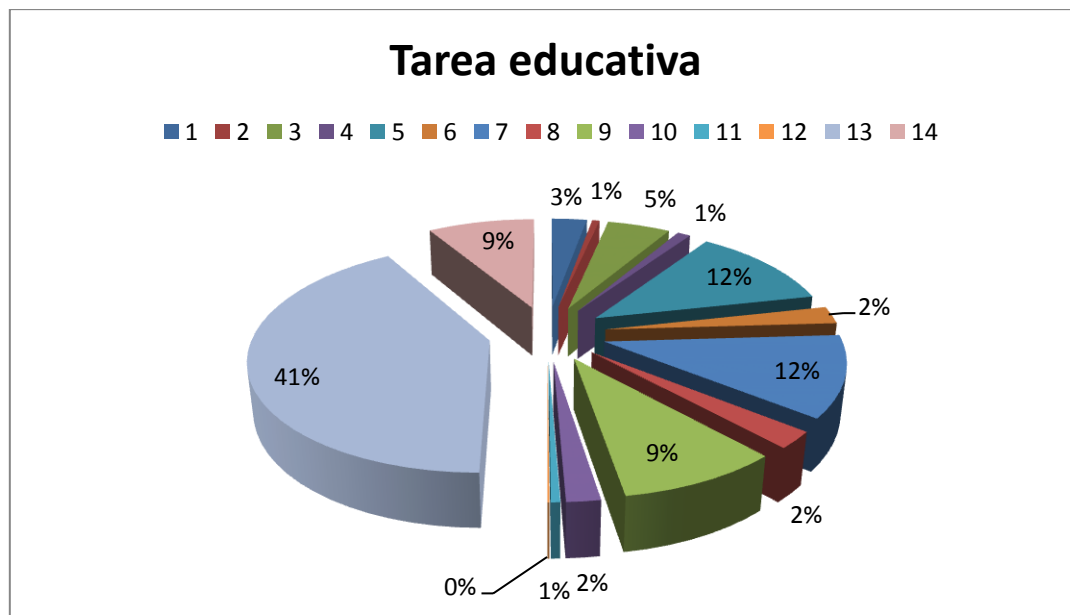
Ilustración 38. Organización y la formación



Tabla 43. Análisis de la formación

análisis de la formación	Media Obtenida												Total	
	1		2		3		4		5		No contesta			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tarea educativa	33	7	59	12	139	29	135	28	108	23	6	1	480	100
Aspectos de Profesionalización	20	4	35	7	95	20	96	20	109	23	5	1	360	75
La organización y la formación - planificación	31	6	29	6	68	14	81	17	31	6	0	0	240	50

Ilustración 39. La tarea educativa



CAPÍTULO IV: CURSO DE FORMACIÓN/CAPACITACIÓN DOCENTE

4.1 Tema del curso

“CAPACITACIÓN DOCENTE EN DIDÁCTICA APLICADA”

4.2 Modalidad de Estudios:

La modalidad de estudios que se adoptará para que se lleve a cabo este curso de formación es SEMIPRESENCIAL

4.3 Objetivos:

4.3.1 General.

Diseñar un curso taller de Didáctica aplicada para mejorar la aplicación de técnicas y estrategias en los procesos de clase.

4.3.2 Específico

- Diseñar un curso taller de Didáctica aplicada
- Identificar técnicas y estrategias que mejoren el desarrollo del aprendizaje en las estudiantes.
- Aplicar estrategias acordes con la temática de enseñanza.

4.4 Dirigido a:

Docentes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

4.4.1 Nivel Formativo de los destinatarios

Se dirigirá a docentes que ya poseen una trayectoria o experiencia profesional de al menos de 3 a 5 años, así los cursos permitirán ampliar habilidades para la planificación y organización de su proceso de enseñanza aprendizaje. Se refiere al Nivel Dos.

4.4.2 Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.

Entre los recursos que se necesitará para el desarrollo del Seminario Taller tenemos guía didáctica, folletos, computadora, impresora, conexión de internet, material de escritorio, material reciclable.

4.5 Descripción del curso

4.5.1 Contenidos del Curso.

UNIDAD I

DIDÁCTICA Y CURRÍCULO. PARADIGMAS DE PENSAMIENTO E INVESTIGACIÓN

Conceptos de Didáctica

La Didáctica como disciplina pedagógica.

Modelos didácticos

Teorías de la enseñanza y el currículo.

UNIDAD II PLANIFICACIÓN DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Como planificar didácticamente situaciones de aprendizaje

El principio didáctico del aprendizaje significativo.

La enseñanza y el aprendizaje significativo

UNIDAD III COMPONENTES DIDÁCTICOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Diamante Curricular

La planificación del currículum a nivel administrativo y a nivel de centro educativo

MATRIZ PEDAGOGICA

Los objetivos: El papel de los objetivos, nuevas alternativas para la formulación de objetivos, clasificación de los objetivos.

Los contenidos: Dimensiones, selección, organización, secuencia de contenidos en el aula.

Las destrezas.

Las actividades

Los recursos

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje: Objetivos, Funciones, Modelos de Evaluación, Técnicas de Evaluación

El tiempo

UNIDAD IV TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS

¿Qué son las estrategias de aprendizaje?

Clasificaciones de las estrategias de aprendizaje

Adquisición de las estrategias de aprendizaje

Técnicas para el desarrollo del aprendizaje

4.5.2 Descripción del Currículo Vitae del Tutor

NOMBRE: Nelly Patricia Acosta Ortiz

Estudios Superiores:

Licenciatura en Ciencias de la Educación Universidad Católica del Ecuador

Especialidad: Investigación Educativa UNITA

Experiencia Laboral

Profesora Parvularia 12 años

Profesora Primaria 5 años

Coordinadora del Departamento de Superdotados y Talentos PUSECI

Directora de La Unidad Educativa Liceo Aduanero

Subdirectora Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús

Coordinadora Pedagógica Aldea S.O.S

Directora Académica de la Carrera de Desarrollo Integral el Niño ITCA.

4.5.3 Metodología

Clases magistrales. La teoría de toda la vida; basta con una tiza y una pizarra, aunque también se utilizan presentaciones por ordenador, videos y la pizarra electrónica (última tecnología disponible, muy eficaz por cierto).

Tutorías. Se suelen utilizar las tutorías denominadas reactivas (el profesor responde a una demanda de información del alumno); es un instrumento muy potente, pero desgraciadamente poco y mal utilizado

- Los métodos en la relación entre el profesor y el alumno.

1. Método Individual: Es el destinado a la educación de un solo alumno. Es recomendable en alumnos que por algún motivo se hayan atrasado en sus clases.
 2. Método Recíproco: Se llama así al método en virtud del cual el profesor encamina a sus alumnos para que enseñen a sus condiscípulos.
 3. Método Colectivo: El método es colectivo cuando tenemos un profesor para muchos alumnos. Este método no sólo es más económico, sino también más democrático.
- Los métodos en cuanto al trabajo del alumno
 1. Método de Trabajo Individual: Se le denomina de este modo, cuando procurando conciliar principalmente las diferencias individuales el trabajo escolar es adecuado al alumno por medio de tareas diferenciadas, estudio dirigido o contratos de estudio, quedando el profesor con mayor libertad para orientarlo en sus dificultades.
 2. Método de Trabajo Colectivo: Es el que se apoya principalmente, sobre la enseñanza en grupo. Un plan de estudio es repartido entre los componentes del grupo contribuyendo cada uno con una parcela de responsabilidad del todo. De la reunión de esfuerzos de los alumnos y de la colaboración entre ellos resulta el trabajo total. Puede ser llamado también Método de Enseñanza Socializada.
 3. Método Mixto de Trabajo: Es mixto cuando planea, en su desarrollo actividades socializadas e individuales. Es, a nuestro entender, el más aconsejable pues da oportunidad para una acción socializadora y, al mismo tiempo, a otra de tipo individualizador.
 - Los métodos en cuanto a la aceptación de lo enseñado
 1. Método Dogmático: Se le llama así al método que impone al alumno observar sin discusión lo que el profesor enseña, en la suposición de que eso es la verdad y solamente le cabe absorberla toda vez que la misma está siéndole ofrecida por el docente.
 2. Método Heurístico: (Del griego heurisko = yo encuentro). Consiste en que el profesor incite al alumno a comprender antes de fijar, implicando justificaciones o fundamentaciones lógicas y teóricas que pueden ser presentadas por el profesor o investigadas por el alumno

4.5.4 Evaluación

La evaluación es el condicionante que nos permite evidenciar si las competencias, habilidades y destrezas han sido desarrolladas en los docentes de acuerdo a las temáticas y con las actividades definidas. Para ello en el proceso de desarrollo del curso se realizarán talleres, exposiciones, debates y actividades prácticas.

4.6 Duración del Curso

El curso durará un período de 60 horas distribuidas en seis sábados. Con 8 horas cada sábado y el último la Evaluación, a esto le sumaremos 4 horas autónomas por semana terminando el curso con un total de 65 horas.

4.7 Cronograma de actividades a desarrollarse

ACTIVIDADES	FECHAS											
	ENERO				FEBRERO				MARZO			
	4	11	18	25	1	8	15	22	1	8	15	22
UNIDAD I												
DIDÁCTICA Y CURRÍCULO. PARADIGMAS DE PENSAMIENTO E INVESTIGACIÓN												
Conceptos de Didáctica												
La Didáctica como disciplina pedagógica.												
Modelos didácticos												
Principios didácticos.												
UNIDAD II PLANIFICACIÓN DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE												
Como planificar didácticamente situaciones de aprendizaje												

El principio didáctico del aprendizaje significativo																			
La enseñanza y el aprendizaje significativo																			
UNIDAD III COMPONENTES DIDÁCTICOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE																			
Diamante Curricular																			
La planificación del currículum a nivel administrativo y a nivel de centro educativo																			
Matriz Pedagógica. Los objetivos																			
Los contenidos																			
Las destrezas																			
Las actividades																			
Los recursos																			
La evaluación del proceso de aprendizaje																			
El tiempo																			
UNIDAD IV TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS																			
¿Qué son las estrategias de aprendizaje?																			
Clasificaciones de las estrategias de aprendizaje																			
Adquisición de las estrategias de aprendizaje																			

Técnicas para el desarrollo del aprendizaje

4.8 Costos del Curso

MATERIALES	COSTOS
Material de escritorio	120
Movilización	25
Copias	50
Material didáctico	50
TOTAL	245
Imprevistos 15%	36.75
TOTAL	281.75

4.9 Certificación

La certificación de haber aprobado al curso se le otorgará a los docentes que: Hayan asistido al curso cumpliendo con el 95 % de las asistencias y hayan entregado todos los trabajos

realizados en el proceso de desarrollo del curso y estos a su vez hayan promediado una nota de 8 sobre diez como base mínima

4.10 Bibliografía

Carrasco, J. B. (s.f.). Una Didáctica Para hoy: Como enseñar mejor.

Escribano, A. (s.f.). Aprender a Enseñar Fundamentos de Pedagogía.

(s.f.). Diseño y ejecución de planes. En S. Gento Palacios Samuel.

Ocaña, A. O. (2009). Diccionario de Pedagogía Didáctica.

Prot, B. (s.f.). *La Pedagogía de la motivación. Como despertar el deseo de aprender.*

Raffni, J. P. (s.f.). Formas de incrementar la motivación en clase.

Tellereía, J. L. (s.f.). La motivación empieza en uno mismo.

CONCLUSIONES

- Los docentes de la Unidad Educativa sagrado Corazón de Jesús tienen necesidades de formación.
- En la a formación profesional de los docentes de la Institución investigada hay deficiencias en la aplicación de los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje.
- A los docentes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús en un 90% les gustaría recibir cursos de capacitación sobre temas que les ayude a mejorar su proceso de clase para optimizar el aprendizaje en las estudiantes.
- Los docentes de La Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús necesitan cursos de capacitación sobre Didáctica, técnicas y estrategias para mejorar el proceso de clase, Gerencia educativa, las tic, motivación técnicas de trabajo grupal e individual.

RECOMENDACIONES

- La formación docente es muy importante para mantener el nivel educativo de calidad en una institución, de la capacidad de los docentes depende o será el resultado de la calidad educativa de las estudiantes
- Es necesario exhortar a los maestros sobre la necesidad de actualizarse continuamente sobre temas de didáctica, liderazgo, motivación, que, son de trascendental importancias para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Recomendamos seguir un curso taller sobre Didáctica aplicada para suplir ciertas necesidades en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Es necesario tener claro que tipo de tareas se debe encomendar a las estudiantes para que estas sean un proceso de refuerzo y esclarezcan dudas.
- Diseñar y aplicar un curso taller de Didáctica aplicada para fortalecer el trabajo docente dentro de las aulas para optimizar tiempo y recurso, necesario para que los aprendizajes de las estudiantes sea efectivos en su formación personal.

BIBLIOGRAFÍA

- AMIE. (2010). *Archivo Maestros de Instituciones Educativas*. Quito: Ateneo.
- Ana, R. M. (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de maestros*. Madrid: NARCEA.
- Andes, F. (2008). *Desafíos de la educación en el Ecuador: Calidad y Equidad*. Quito. (s.f.). En R. BISQUERA., *Procesos de Investigación*.
- Burbano p, J. B. (2005). *La Educación como identificación cultural*. Madrid: DYKINSON.
- Carrasco, J. B. (s.f.). *Una Didáctica Para hoy: Como enseñar mejor*.
- Castaño. (1994). Vasco.
- contanda, R. I. (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. España: narcea, s.sa. de ediciones.
- Díaz, M. (2002). *Formación y Práctica docente en el medio rural*. México: PLAZA Y VALDÉZ.
- Elizabeth, V. A. (2004). *Diagnóstico organizacional*. Bogotá: Ecoe.
- Escribano, A. (s.f.). *Aprender a Enseñar Fundamentos de Pedagogía*.
- Fernandez, H. (2005). [Http://:wwwrecursos.es.uji.es/fichas](http://wwwrecursos.es.uji.es/fichas).
- Gairín, J. (s.f.). Necesidades de Formación de los equipos directivos de centros educativos. En J. Gairín, *Necesidades de Formación de los equipos directivos de centros educativos* (págs. 82 -84). México: Centro de Publicaciones.
- García carlos Mrcelo, V. D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Málaga: narcea.
- Gastón, S. E. (2005). escueladepedagogia.ufro.cl/index.php/component/content/.
- (s.f.). *Diseño y ejecución de planes*. En S. Gento Palacios Samuel.
- Jordi, L. C. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Madrid: Epise.
- (s.f.). En K. Lewin.
- lucas, G. C. (2009). *La formación del Profesorado*. Grau Company.
- M, C. M. (2009).
- María, Q. J. (1993). *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea.
- María, R. (s.f.). *Calidad Educativa*. Recuperado de : [http://: www.oei.es/metas2021/calidad](http://www.oei.es/metas2021/calidad).
- Mario, R. B. (2013). *La evaluación educativa análisis de sus prácticas*.
- Miguel, C. V. (2005). *Formador ocupacional. Formador de formadores*. España: MAD S. L.
- Ocaña, A. O. (2009). *Diccionario de Pedagogía Didáctica*.

- otros, M. O. (s.f.). *www.eeducado.com*. Recuperado el 11 de 10 de 2013
- otros., M. C. (2007). *La formación de profesores en Colombia: Necesidades y perspectivas*. Bogotá: ASPAEN.
- Pilar, S. d. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios en Latinoamérica*. Madrid: Cermies.
- Prot, B. (s.f.). *La Pedagogía de la motivación. Como despertar el deseo de aprender*.
- Raffni, J. P. (s.f.). Formas de incrementar la motivación en clase.
- Sales, A. (2012). *Didáctica*. Barcelona: Kapeluz.
- Samuel, G. P. (s.f.). *Gestión y Supervisión de Centros Educativos*. EUNED.
- sánchez, M. (2003). *pendientedemigración.ucm.es*. Recuperado el 20 de octubre de 2013
- Santana, M. R. (s.f.). *www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/.../diagnosticonecesidades.pdf*.
Recuperado el 11 de 10 de 2013
- Tellereía, J. L. (s.f.). La motivación empieza en uno mismo.
- Vilbao, C. (1994). Vasco.
- Villa, R. B. (1988). *Perspectiva y problemas de la función del docente*.
- Vinueza, G. S. (s.f.). *escueladepedagogia.ufro.cl/index.php/component/content/*. Recuperado el 11 de 10 de 2013
- Wilson, O. (2013). Necesidades formativas. *Recuperado de: http://www.sitiosgoogle.com*, 2-5.
Recuperado el 20 de octubre de 2013, de portafolio de desarrollo.

ANEXOS

Loja, diciembre de 2012

Señor(a)

RECTOR (A) DEL CENTRO EDUCATIVO

En su despacho.

De mi consideración:

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

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

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

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

Atentamente,
DIOS PATRIA Y CULTURA



Mgs. Mariana Buele Maldonado
COORDINADORA DE TITULACIÓN
MAESTRÍA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL





**CUESTIONARIO: "NECESIDADES DE FORMACIÓN"
DOCENTES DE BACHILLERATO**

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:		1	Fiscomisional	2	Municipal	3	Particular	4	
1.4. Tipo de bachillerato que ofrece:					Bachillerato en		5	Bachillerato técnico	6
1.4.1 Si el bachillerato que la institución educativa investigada ofrece, es técnico, a qué figura profesional atiende:									
B A C H I L L E R A T O	Bachilleratos Técnicos								
	a. Producción agropecuaria	1	b. Transformados elaborados	2	c. Transformados y	3	d. Conservaría	4	
	e. Otra, especifique cuál: _____								
	Bachilleratos Técnicos								
	f. Aplicación de	6	g. Instalaciones, equipos y	7	h. Electrónica de	8	i. Industria de la	9	
	j. Mecanizado y construcciones	10	k. Chapistería (latone)	11	l. Electrome	12	m.	13	
	n. Fabricación y montaje	14	o. Mecatrónica	15	p. Cerámica	16	q. Mecánica de	17	
	r. Calzado	18	s. Otra, especifique cuál: _____					19	
	Bachilleratos Técnicos de Comercio, Administración y								
	t. Comercialización y	20	u. Alojamiento	21	v. Comer	22	w. Contabilidad	23	
	x. Administ. de	24	y. Restaurante y	25	z. Agencia de	26	aa. Cocina	27	
	bb. Información y comercialización	28	cc. Aplicaciones	29	dd. Organización y gestión de la			30	
	ee. Otra, especifique cuál: _____								
	Bachilleratos Técnicos								
	ff. Contabilidad y		31	gg. Industrial		32	hh. Informática		33
	ii. Otra, especifique cuál: _____								
	Bachilleratos								
	jj. Escultura y arte	34	kk. Pintura y cerámica	35	ll. Música	36	mm. Diseño	37	

É	nn. Otra, especifique cuál: _____	38
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:	1	Femenino	2
2.3. Estado civil:	2	Casado	3
		Viudo	4
		Divorciado	5
2.2. Edad (en años cumplidos): _____			
2.3. Cargo que desempeña:	6	Técnico	7
		Docente con funciones	8
2.4. Tipo de relación laboral:			
Contratación indefinida	9	Nombramiento	10
		Contratación	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:	15	NO	16
2.7. Años/s de bachillerato en los que imparte asignaturas:	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°)	4
Nivel técnico o tecnológico superior	2	Maestría (4°)	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)	1	Ingeniero	6
		Economista	10
Doctor en educación	2	Arquitecto	7
Psicólogo educativo	3	Médico	11
Psicopedagogo	4	Contador	8
		Veterinario	12
Otras, especifique: _____	5	Abogado	9
		Otras, especifique: _____	13

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

El ámbito	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:							
El gobierno	1	De la institución donde labora	2	Beca	3	Por cuenta	4
Otros, especifique: _____							5

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

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

4.2.1 Si la respuesta es afirmativa, cuál fue la temática del último curso que lo impartió:

4.3. Para usted, es importante seguirse capacitando en temas educativos:

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

4.4. Cómo le gustaría recibir la capacitación:
(señale las alternativas que más le atraen)

Presencial	1	Semipresencia	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	9
Teorías del aprendizaje	2	Métodos y recursos	6	Temas relacionados con las materias a su	10
Valores y educación	3	Diseño y planificación	7	Formación en temas de mi	11
Gerencia/Gestión educativa	4	Evaluación del	8	Nuevas tecnologías aplicadas a la	12
				Diseño, seguimiento y evaluación de	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	4
Altos costos de los cursos o	2	Falta de temas acordes con su	5
Falta de	3	No es de su interés la capacitación	6
Otros motivos, cuáles: _____			7

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

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

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

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

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

Aspectos	1	Aspectos Técnicos	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	1	Asignaturas que usted	4
Necesidades de actualización	2	Reforma curricular	5
Leyes y	3	Planificación y Programación	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	2	A veces	3	Rara vez	4	Nunca	5
---------	---	------	---	---------	---	----------	---	-------	---

6. EN LO RELACIONADO A SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

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)					
3. Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón)					
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					

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
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					
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					
22. La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes					
23. Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes					
24. El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa					
25. Como docente evaluo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s					
26. Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados;					
27. Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los					

28. Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección,							
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,							
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							
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							
44. Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación							

Gracias por su colaboración



Fuente: Sala de profesores Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús Ibarra
 Autor: Nelly Acosta



Fuente: Sala de profesores Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús Ibarra
Autor: Nelly Acosta



Fuente: Sala de profesores Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús Ibarra
Autor: Nelly Acosta



Fuente: Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús Ibarra
Autor: Nelly Acosta



Fuente: Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús Ibarra
Autor: Nelly Acosta

CONTENIDOS DEL CURSO DE FORMACIÓN

UNIDAD UNO

DIDÁCTICA Y CURRÍCULO. PARADIGMAS DE PENSAMIENTO

1.1 Concepto de didáctica

La palabra *didáctica* deriva del griego *didaktikè* (“enseñar”) y se define como la disciplina científica pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la materia en sí y el aprendizaje. Es, por tanto, la parte de la pedagogía que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad las directrices de las teorías pedagógicas.

Muy vinculada con otras disciplinas pedagógicas como, por ejemplo, la organización escolar y la orientación educativa, la didáctica pretende fundamentar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los componentes que actúan en el acto didáctico son:

- el docente o profesor
- el discente o alumno
- el contexto social del aprendizaje
- el currículum

El currículum es un sistema de vertebración institucional de los procesos de enseñanza y aprendizaje y tiene fundamentalmente cuatro elementos constitutivos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

La didáctica se puede entender como pura técnica o ciencia aplicada y como teoría o ciencia básica de la instrucción, educación o formación. Los diferentes modelos didácticos pueden ser modelos teóricos (descriptivos, explicativos, predictivos) o modelos tecnológicos (prescriptivos, normativos)

¿Qué es la Didáctica?

Tras investigar en varios libros así como en páginas de internet, he llegado a la conclusión de que:

La didáctica es una disciplina pedagógica que analiza, comprende y mejora los procesos de enseñanza aprendizaje, las acciones formativas del profesorado y el conjunto de interacciones que se generan en la tarea educativa.

La didáctica proyecta su acción en un objeto de conocimiento, con una específica, elaborando las teorías más adecuadas para explicarlo y comprenderlo en las más diversas situaciones.

El *objeto de estudio prioritario de la Didáctica* es la enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo por los estudiantes, la selección de materias o contenidos más valiosos y la proyección que tal enseñanza tiene en la formación del profesional docente.

La didáctica ha buscado desde su configuración como campo propio de la investigación la identidad diferencial de su objeto, centrándose en el análisis de las interacciones entre docente y estudiante, a la vez que intenta comprender las múltiples situaciones en las que tiene lugar la enseñanza.

Además, la didáctica tiene como objeto a conseguir la “instrucción” entendiendo por instrucción adquisición de conocimientos.

1.2 La didáctica como disciplina pedagógica

En la configuración de la Didáctica destacan: en primer lugar, un hecho educativo como acción humana (en su doble dimensión de proceso y producto) y en segundo lugar e imprescindible, la intencionalidad con la que se realiza. En tercer lugar, esta intencionalidad se concreta en el perfeccionamiento del sujeto (mediante su participación consciente y voluntaria) y finalmente esto se concretiza a través de una estructura normativa (desde la situación actual a la situación que se pretende alcanzar). Estas características conducen a estudiar los procesos de formación en las materias

pedagógicas, sí bien ha sido el lenguaje pedagógico utilizado, una de las controversias mantenidas en torno a la científicidad de las disciplinas pedagógicas.

En la afirmación de que la Didáctica es una disciplina pedagógica reflexivo/aplicativa que guía la acción formativa (De La Torre, 1995) se señalan de manera implícita sus niveles y su carácter. Los cuatro puntos cardinales de la didáctica son: Explicar, aplicar, prescribir y mediar. Estas son las orientaciones que tradicionalmente se le vienen asignando a la Didáctica para explicar su proceso formativo.

La Didáctica elabora teorías explicativas de la enseñanza a partir de la reflexión filosófica o de la práctica educativa. La teoría y la práctica son dos extremos de un mismo proceso, por tanto, el carácter explicativo de la Didáctica es necesario para su construcción científica, al mismo tiempo es necesario conocer que la Didáctica es una disciplina orientada hacia la práctica. La explicación es la luz que ilumina y orienta la práctica docente. Es necesaria la interacción entre la explicación y la aplicación para que tenga sentido. El carácter normativo, guía de acción o prescriptivo es fundamental ya que se traduce en reglas de actuación pedagógica que buscan la eficacia. Finalmente, el carácter metodológico o mediacional de la didáctica, es el método, imprescindible en la acción didáctica. El profesor Ferrández (1981) transforma el modelo clásico triangular: docente-discente-materia en un modelo tetraédrico, incorporando la estrategia metodológica y quedando así:

Docente Dicente Materia Método

Las cuatro orientaciones de la didáctica nos dan tres niveles de conocimiento de la misma: teórico, tecnológico y práctico. Y un triple carácter: normativo, formativo y mediacional.

Paradigmas de investigación didáctica y mediación del profesor

Durante las últimas décadas, tanto en las ciencias sociales como en las ciencias de la educación, hemos asistido al nacimiento de múltiples lenguajes científicos, de pluralidad

de posiciones epistemológicas y de nuevas perspectivas de investigación que se engloban bajo la denominación de paradigmas de investigación.

El tratamiento que reciben aquí los paradigmas es de carácter didáctico, como marco general de referencia y categoría organizadora de los principios, postulados y valores por los que se rige la diversidad de enfoques de Investigación. En este sentido el concepto de paradigma nos es de gran utilidad.

Si bien el concepto de paradigma admite pluralidad de significados y diferentes usos, aquí lo referimos al conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica específicamente una metodología determinada. El paradigma es un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos ha adoptado.

Como se puede deducir, cada comunidad científica participa de un mismo paradigma y constituye así una comunidad intelectual cuyos miembros tienen en común un lenguaje, unos valores, unas metas, unas normas y unas creencias.

El análisis del acto didáctico nos lleva a la consideración de los paradigmas o modelos didácticos como marcos teóricos para la interpretación del acto didáctico. En ellos se destaca la figura del profesor como mediador.

Se distinguen tres tipos de paradigmas: "de proceso producto", "mediacional" y "ecológico".

a) Paradigma Proceso- producto.

Se ha acusado a este modelo de ser válido en todo caso, sólo para la adquisición de habilidades básicas o elementales. Pero lo cierto es que también ha demostrado su eficacia didáctica en el desarrollo de funciones psicológicas superiores como la formación

de conceptos. En este caso la mediación se ejerce esencialmente en la estructuración del material de aprendizaje (textos, por ejemplo).

b) Paradigma mediacional

En el paradigma mediacional la acción mediadora del profesor se centra en los procesos cognitivos del alumno. Los sucesos de la enseñanza crean las condiciones para que el alumno realice el trabajo cognitivo que produce el aprendizaje.

En definitiva, los profesores influyen en los estudiantes haciéndoles pensar, es decir, son causa de que los alumnos piensen y se comporten de una manera determinada durante la enseñanza.

Algunas conductas del profesor influyen directamente en el proceso cognitivo que el alumno ejerce sobre el contenido. Novak afirma que el profesor es un mediador entre la estructura conceptual de las disciplinas y la estructura cognitiva del alumno. La mediación consiste en la actualización de la estructura cognitiva que se produce en el aprendizaje. Es más, las estrategias cognitivas pueden enseñarse. Este es, por tanto, el acto mediador más importante.

C) Paradigma Ecológico.

El paradigma Ecológico o contextual toma su nombre precisamente de la atención preferente prestada a los contextos en los que se desarrolla la acción didáctica. Profesor y alumno son considerados como habitantes del aula. El objeto de aprendizaje no es algo externo sino que forma parte del contexto. El alumno aprende del contexto (aprendizaje socializado o compartido).

El profesor ejerce su función mediadora actuando en el contexto de dos formas. 1)

Esponáneamente, como habitante del aula; 2) intencionalmente, interviniendo en la creaci3n de un clima de aprendizaje.

En el paradigma ecol3gico el concepto clave es el de reciprocidad o interacci3n entre profesores y alumnos: la clase es considerada como un 3mbito o contexto comunicativo, en el que se construyen los acontecimientos de la vida diaria como parte de las interacciones entre profesores y alumnos.

En esta perspectiva, el proceso did3ctico se interpreta como un proceso comunicativo, por medio del cual alumnos y profesores construyen conjuntamente el significado, es decir, interpretan y conceptualizan la experiencia (Interna y externa).

1.3 Modelos Did3cticos

Muy esquem3ticamente se describen tres modelos de referencia:

1. El modelo llamado "normativo, reproductivo o pasivo" (centrado en el contenido). Donde la enseanza consiste en transmitir un saber a los alumnos. Por lo que, la pedagogía es, entonces, el arte de comunicar, de "hacer pasar un saber".
 - o El maestro muestra las nociones, las introduce, provee los ejemplos.
 - o El alumno, en primer lugar, aprende, escucha, debe estar atento; luego imita, se entrena, se ejercita y al final, aplica.
 - o El saber ya est3 acabado, ya est3 construido.
2. El modelo llamado "incitativo, o germinal" (centrado en el alumno).
 - o El maestro escucha al alumno, suscita su curiosidad, le ayuda a utilizar fuentes de informaci3n, responde a sus demandas, busca una mejor motivaci3n (medios centros de inter3s de Decroly, calculo vivo de Freinet).
 - o El alumno busca, organiza, luego estudia, aprende (a menudo de manera pr3xima a lo que es la enseanza programada).
 - o El saber est3 ligado a las necesidades de la vida, del entorno (la estructura propia de ese saber pasa a un segundo plano).
3. El modelo llamado "aproximativo o constructivo" (centrado en la construcci3n del saber por el alumno). Se propone partir de modelos, de concepciones existentes

en el alumno y ponerlas a prueba para mejorarlas, modificarlas, o construir unas nuevas.

- El maestro propone y organiza una serie de situaciones con distintos obstáculos (variables didácticas dentro de estas situaciones), organiza las diferentes fases (acción, formulación, validación, institucionalización), organiza la comunicación de la clase, propone en el momento adecuado los elementos convencionales del saber (notaciones, terminología).
- El alumno ensaya, busca, propone soluciones, las confronta con las de sus compañeros, las defiende o las discute.
- El saber es considerado en lógica propia.

1.4 Principios Didácticos

Los principios didácticos deben desarrollar y sobre ellos deben desarrollarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje en relación a la experiencia escolar. Se dividen en cuatro apartados, los cuales son:

- Aprender a Conocer: los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollen deben permitirle a los alumnos avanzar progresivamente en relación con su desarrollo personal en las siguientes dimensiones:
 - Incrementar su saber e ir descubriendo y comprendiendo la variedad y complejidad del mundo que los rodea.
 - Despertar la curiosidad intelectual.
 - Estimular el sentido crítico.
 - Adquirir una mayor y progresiva autonomía.

En este apartado la clave imprescindible es el saber y el conocimiento, por lo cual es docente debe plantear como principios didácticos la atención, el pensamiento y la memoria.

Entre las propuestas que se plantean para el aprender a conocer tenemos las siguientes:

1. Conexión con las ideas previas: cuando se disponga en proceso un nuevo proceso de aprendizaje es importante realizar una conexión

con las ideas previas que posee el alumno, de esta manera podrá desarrollar una línea de pensamiento lógico.

2. Actividades para la Motivación: se trata de actividades que puedan estimular a los alumnos a centrar su atención y despertar su interés por lo que van a aprender.
 3. Actividades para la comprensión e interiorización de los contenidos: los contenidos debes ser dosificados dependiendo del proceso de enseñanza y aprendizaje, combinando el pensamiento inductivo y deductivo. Estimular la investigación y el descubrimiento.
- Aprender a Hacer: Los alumnos deben ser capaces de convertir sus conocimientos en instrumentos, para poder estar preparados para la realidad del entorno, tanto en el presente como en el futuro. Es necesario establecer un equilibrio adecuado entre los aprendizajes prácticos y los teóricos, buscando siempre la resolución de problemas. Una actividad que facilita este tipo de aprendizaje son los trabajos en grupo o la elaboración de proyectos de manera colectiva, estimulando de esta manera la cooperación, la responsabilidad, la solidaridad, el encuentro, entre otros aspectos de relevancia.
 - Aprender a Vivir con los Demás: El aprendizaje que se transmite a los alumnos debe de penetrar en la vida social de la escuela y en todas las materias escolares. Debe de incluir aspectos morales, conflictos y problemas de la vida diaria en sociedad, resolución de problemas en conjunto, etc. Con esto se logra estimular en el estudiante aspectos sociales y la adquisición de una dimensión moral adecuada.
 - Aprender a Ser: Es la inclusión del aprender a hacer, el aprender a conocer y el aprender a vivir con los demás. Le brinda al estudiante un aprendizaje global que debe incluir: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritual. El alumno ha de ser capaz de entender la complejidad de sus expresiones y sus compromisos (individuales y colectivos).

UNIDAD DOS

PLANIFICACIÓN DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE DESDE LAS TEORÍAS

2.1 ¿Cómo planificar didácticamente situaciones de aprendizaje?

Un proceso de enseñanza y aprendizaje sistemático y ordenado no puede excluir el planeamiento didáctico según las características, necesidades e intereses de los alumnos.

Principio didáctico del aprendizaje mediado

Desde el punto de vista pedagógico, Vygotsky y Leontiev han hecho aportaciones enormemente significativas con aplicaciones directas al campo de la enseñanza. Los conceptos de *mediación social*, *mediación instrumental*, *zona de desarrollo próximo*, *significado* y *sentido*, han dado lógica a las tareas para enseñar.

Etapas del itinerario pedagógico

- Contenidos
- Modalidades de lenguaje
- Fases del acto mental y funciones cognitivas activadas
- Operaciones cognitivas
- Nivel de complejidad
- Nivel de abstracción
- Nivel de eficacia del acto mental

a. Mediación social (signos): Constituida por la cultura, actúa como intermediaria en nuestras acciones. Guarda estrecha relación con la didáctica y las aplicaciones curriculares.

Existen muchos sistemas de símbolos que nos permiten actuar sobre la realidad: el lenguaje, los sistemas de medición, la cronología, la aritmética, los sistemas de lectoescritura, etc.

El signo o símbolo no modifica materialmente el estímulo, sino que cambia a la persona que lo utiliza; es decir, actúa sobre la interacción entre una persona y su entorno.

b. Mediación instrumental (herramientas): Cuando el alumno dispone de esta de mediación, en cierto momento de su desarrollo, puede modificar en la actividad, sus esquemas de conocimiento, significados y sentidos, a través de ella y de una enseñanza racionalmente planificada, para adquirir más posibilidades de actuación autónoma y uso

independiente de tales esquemas en situaciones y tareas nuevas, cada vez más complejas.

En resumen, las herramientas están orientadas hacia los objetos físicos (recursos didácticos), mientras que los signos permiten organizar el pensamiento.

Vygotsky confiere una importancia radical a las mediaciones social (signos) e instrumental (herramientas), como los elementos culturales, el lenguaje, la escritura y los materiales didácticos. Estos sirven para ordenar y repositionar externamente la información, la cual puede ser interiorizada a través de la transformación de los procesos externos en internos, producto de la conexión genética, hereditaria y de las relaciones entre seres humanos (Álvarez y Del Río, 1993).

Zona de desarrollo próximo y significado: Puede definirse como la diferencia entre el desarrollo actual «ya aprendido» y el desarrollo potencial; es decir lo que el alumno es capaz de llegar a adquirir con la mediación, —ayuda de los adultos de su entorno—. Esto implica que el aprendizaje tira del carro del desarrollo en el contexto de las mediaciones sociales concretas. Es decir el aprendizaje precede al desarrollo.

Al respecto, Vygotsky afirma que en el aprendizaje se da un proceso de internalización a partir de las interrelaciones sociales. Considera que este proceso es de autoconstrucción y reconstrucción psíquica: una serie de transformaciones progresivas internas, originadas en actividades de orden externo, mediadas por signos y herramientas socialmente construidas.

El desarrollo de este fenómeno de internalización se presenta en una primera etapa cuando el alumno, a partir de su nacimiento, interactúa con sus pares en un medio familiar y escolar sociocultural específico. Estas experiencias paulatinamente se transforman en procesos mentales.

Esta concepción es de suma importancia para que los docentes no se autoperciban como profesionales de la repetición monótona y rutinaria de conocimientos sabidos, sino como intermediarios del crecimiento personal de sus alumnos y del desarrollo de procesos superiores de pensamiento, porque al emplear conscientemente la mediación social, se da relevancia no solo al contenido y a los mediadores instrumentales, sino también a los agentes sociales. Por lo tanto, es significativo que el docente sepa ofrecer al alumno una

mediación social y una mediación instrumental para el horizonte de desarrollo y aprendizaje.

2.2 El principio didáctico del aprendizaje significativo

Para Ausubel, el aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del alumno. Por tal motivo, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel pone énfasis en los organizadores previos y en otras condiciones para el aprendizaje significativo.

En la medida de lo posible, el docente debe encaminar a los alumnos a la consecución de conocimientos, destrezas y habilidades que tengan significados para ellos. Las tareas de aprendizaje deben estar vinculadas a un mundo de experiencias y orientadas a sus posibilidades vivenciales.

El aprendizaje significativo debe ser interpretado, por un lado, en función del alumno y, por otro, en función de las necesidades sociales. Además, implica una interacción entre la estructura cognitiva previa del alumno y el material o contenido del aprendizaje. Esta interacción supone una modificación mutua.

En este proceso intervienen: los preconceptos o ideas existentes en la estructura cognitiva del alumno y que sirven de «anclajes» para los nuevos conocimientos; la interacción entre el material de aprendizaje y los preconceptos; y, la asimilación entre los significados viejos y los nuevos. De esta forma, el aprendizaje significativo aumenta la capacidad de la estructura cognitiva para recibir informaciones nuevas y similares.

Aunque los nuevos conocimientos se olviden, posteriormente, será más fácil el aprendizaje.

En conclusión, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel ofrece en este sentido el marco apropiado para el desarrollo de la labor docente.

Principio didáctico del aprendizaje psicogenético

La teoría genética del desarrollo intelectual de J. Piaget aporta varias ideas fundamentales para el aprendizaje.

Entre ellas, merecen ser destacadas las siguientes:

- Las etapas evolutivas, que apoyan el principio de la capacidad de aprendizaje, están relacionadas con el nivel de competencia cognitiva.
- El conocimiento se obtiene de la interacción con el ambiente, de modo que la acción del alumno sobre la realidad es la fuente del conocimiento en el proceso de aprendizaje.
- «El individuo, en su acción con el ambiente, lo modifica, tanto el bebé que juega con su sonajero como el alumno que realiza un trabajo académico».
- Las acciones internas como calcular, comparar, ordenar, clasificar, razonar, analizar, etc., así como leer, escuchar música o mirar un cuadro, son ejemplos de actividades mentales constructivas.
- El error es considerado una manifestación del desequilibrio, provocado por la tensión que conduce a la asimilación y acomodación.

Para Piaget, la asimilación y la acomodación son dos procesos permanentes que se dan a lo largo de toda la vida e interactúan mutuamente en un intento de equilibrio, que puede llamarse *proceso regulador* a un nivel más alto, que gobierna la relación entre la asimilación y la acomodación.

Asimilación	Acomodación
Modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual.	Modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio.
<p>Mediante la asimilación y la acomodación, se reestructura cognitivamente el aprendizaje a lo largo del desarrollo.</p> <p>Para Piaget, el proceso de equilibrio entre asimilación y acomodación se establece en tres niveles sucesivos y más complejos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equilibrio entre los esquemas de los alumnos y los acontecimientos externos. • Equilibrio entre los propios esquemas del alumno. • Integración jerárquica de esquemas diferenciados. 	

Cuando entran en contradicción los esquemas, se produce el conflicto cognitivo porque se rompe el equilibrio. El organismo, al buscar permanentemente la estabilidad, rastrea respuestas, se plantea interrogantes, investiga, descubre, etc., hasta llegar al conocimiento que produce un nuevo equilibrio cognitivo.

En síntesis, para Piaget, el aprendizaje está condicionado por el nivel de desarrollo cognitivo del alumno; para Vygotsky, el aprendizaje es un motor del desarrollo cognitivo; y, para Ausubel, el aprendizaje es significativo cuando se activan los saberes previos.

Esto exige al docente realizar una planificación de situaciones de aprendizaje, desde un marco teórico constructivista, para generar un conflicto en el alumno, entre su teoría intuitiva y la explicación científica; ampliar la zona de desarrollo próximo mediante la mediación social e instrumental; y utilizar la técnica de mapas conceptuales para observar las relaciones que los alumnos realizan entre conceptos y organizadores previos.

2.3 La enseñanza y el aprendizaje significativo

Como ya se ha visto, para que un aprendizaje sea significativo es necesario que se den ciertas condiciones y disposiciones en el aprendiz y también en la forma de enseñar que incluyan la motivación, la activación de conocimientos previos y la puesta en marcha de procesos de comprensión y significación o de estrategias de aprendizaje.

Estas condiciones no son solo estados de ánimo o responsabilidades del alumno, sino que dependen también de condiciones externas, como la manera en que se le enseña o las actividades y tareas que se le proponen o se le obliga a realizar en contextos escolares.

Por lo tanto, para que se produzca un aprendizaje constructivo, comprensivo y significativo, el alumno ha de estar activo, comprobando hipótesis o proponiendo alternativas. El verdadero aprendizaje es aquel que se da en un contexto similar al científico, en el que a partir de ciertas ideas o teorías, se descubren —mediante el ejercicio sistemático y lógico del razonamiento— los principios, conceptos y teorías.

Es decir el logro de un aprendizaje comprensivo depende de la actividad del alumno, cuando este compara lo que sabe con la nueva información, realiza preguntas, contrasta opiniones, hace predicciones, etc. Esta actividad mental del estudiante puede

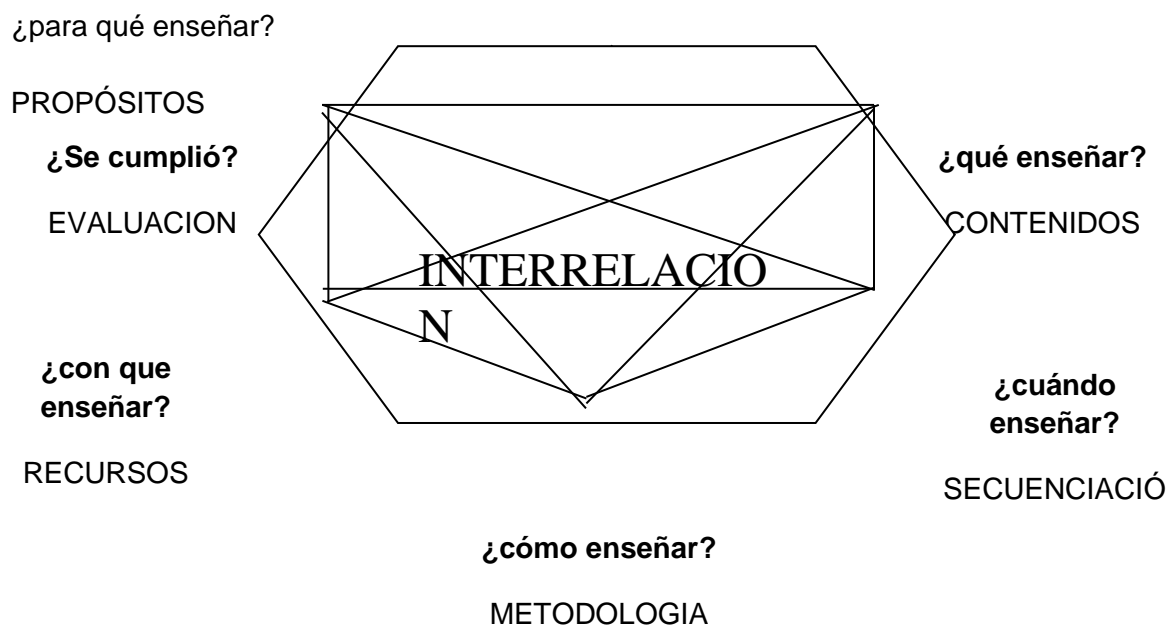
corresponder o no a una actividad física, mediante acciones manipulativas con los objetos de estudio o con cualquier otro tipo de tarea, puesto que una enseñanza activa no es aquella que se basa en las acciones y manipulaciones del entorno, sino la que es capaz de despertar el interés de los alumnos, de motivarlos y de poner en marcha una actividad que los lleve a dar significado al aprendizaje.

Al respecto, Piaget sostiene que el «aprendizaje en sentido estricto es aquel que nos hace avanzar intelectualmente y que permite que cambien y se amplíen nuestras capacidades». Esto requiere que interactuemos, es decir que tengamos experiencias con los objetos de aprendizaje.

Una enseñanza activa no es aquella que se basa en las acciones y manipulaciones del entorno, sino la que es capaz de despertar el interés de los alumnos, de motivarlos y de poner en marcha la actividad que los lleve a dar significado al aprendizaje.

UNIDAD TRES

COMPONENTES DIDÁCTICOS DEL PROCESO ENSEÑANZA – APRENDIZAJE



De acuerdo al currículo de educación básica del año 1 996 y la revisión de 2 009, la planificación didáctica debe presentar los siguientes componentes:

- Los objetivos formativos que deben alcanzar los educandos.
- Los contenidos que deben aprender para alcanzar los objetivos propuestos.
- Las destrezas con criterio de desempeño que se espera logren los educandos a través de aprendizajes significativos y funcionales. Estas deben generar desarrollo holístico, en un marco de respeto a los derechos humanos y un ambiente sustentable y democrático.
- Las actividades que deben permitir a los educandos aprender contenidos y desarrollar habilidades, destrezas, actitudes y valores para poder alcanzar los objetivos alcanzados.
- Las estrategias de aprendizaje seleccionados por los educadores para que los alumnos realicen actividades y así alcancen los objetivos propuestos.
- Recursos para el aprendizaje
- Evaluación
- Tiempo

“Una rutina pedagógica es necesaria para desarrollar permanentemente aprendizajes significativos.”

3.1 Objetivos

¿Qué son los objetivos?

Se considera que los objetivos tienen fuerza orientadora. ¿Por qué se hace esta afirmación?

Son enunciados claros y precisos de lo que ha previsto que el educando aprende a corto, mediano o largo plazo.

Los objetivos representan las intenciones educativas de un plan de enseñanza.

En la planificación de situaciones de aprendizaje, los objetivos comprenden las experiencias que los educandos deben ganar en todas las oportunidades de aprendizaje ofrecidas. Estos incluyen en la selección de contenidos, estrategias metodológicas y recursos, y en la evaluación de los aprendizajes.

3.2 Contenidos

¿Qué aspectos se toman en cuenta en la selección de contenidos?

En toda situación de aprendizaje, coexisten tres categorías de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Contenidos conceptuales: Se asocian con el conocer; se refieren a hechos, datos, teorías, leyes, definiciones, hipótesis e información correspondiente a un campo disciplinar.

Contenidos procedimentales: Díaz (1997) define a los contenidos procedimentales como el conocimiento sobre la ejecución de procesos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos y otros. Es un saber práctico.

Contenidos actitudinales: Son experiencias subjetivas (cognitivas, afectivas y conductuales) que involucran juicios evaluativos y que se aprenden en el contexto social. En términos actualizados, los contenidos constituyen los alcances del currículo que, atendiendo a los principios de coordinación y correlación, equipan a los educandos con los conocimientos que requieren para lograr los objetivos.

Uno de los problemas más comunes del docente es la selección, jerarquización, estructuración y secuenciación de los contenidos. Sin embargo, existen criterios que pueden guiar esta tarea:

- Compatibilidad con las realidades culturales.
- Equilibrio entre profundidad y alcance del contenido
- Provisiones para alcanzar una amplia gama de objetivos
- Accesibilidad y adaptabilidad a las experiencias de los educandos
- Criterios lógicos (como el de progresión: de lo simple a lo complejo)
- Criterio de utilidad (de acuerdo a los conocimientos previos de los educandos)
- Criterios psicológicos (características de los educandos como intereses, necesidades, experiencias, madurez, etc.).

Dada la complejidad de la secuenciación de contenidos, al docente o al equipo docente, le conviene valorar los distintos criterios y sus relaciones, y seleccionar alguno para iniciar el análisis y la reelaboración de la secuencia. Luego puede introducir progresivamente los demás criterios.

En resumen, la secuenciación de los contenidos en la actualidad es vista como el hilo conductor de reflexión y cambio didáctico, que se utiliza para optimizar la ejecución de las habilidades y destrezas. Esto sucede cuando se aprende de manera intencional y sistemática.

3.3 Destrezas

La destreza es una capacidad que se usa de manera autónoma.

¿Cuál es la función de las destrezas?

Actualmente muchos pedagogos y psicólogos consideran a las destrezas y habilidades como humanas, cuando se funden las operaciones y acciones en actividades sencillas y lógicas que ayudan al aprendizaje, pero obviamente sin cambiar la esencia conceptual.

Las habilidades son estructuras psicológicas del pensamiento que permiten asimilar, conservar, utilizar y exponer conocimientos. Se desarrollan a través de la ejercitación de acciones mentales para, luego convertirse en modos de actuación que solucionan tareas teóricas y prácticas.

El sistema de conocimientos y habilidades adquiere una dimensión didáctica en los contenidos de la enseñanza-aprendizaje. Su asimilación exige una dirección pedagógica.

Las habilidades responden a las siguientes condiciones:

- Edad
- Características personales
- Tipo de materia
- Clase de conocimiento (fáctico, abstracto o práctico)
- Tipo de materiales disponibles.
- Exigencias socioculturales y curriculares

Según el Currículo actual (2010), la destreza con criterio de desempeño «es un saber hacer», es una capacidad que la persona puede aplicar o utilizar de manera autónoma, cuando la situación lo requiere. Las destrezas se potencian en la enseñanza formal y se perfeccionan a lo largo de la vida.

3.4 Actividades

¿Qué son las actividades, estrategias o experiencias de aprendizaje?

Las actividades constituyen la acción didáctica en sí, la reflexión y la puesta en práctica de diferentes estrategias y dimensiones desarrolladas. En este ámbito, debe señalarse que la clave del aprendizaje no son las actividades que el docente guía, sino las actividades mentales que realizan los alumnos mientras reciben a enseñanza, o lo que es lo mismo los procesos y estrategias que aplican en el acto de aprender .

Las estrategias están representadas por el conjunto de métodos, técnicas, procedimientos didácticos y demás acciones pedagógicas, organizadas de manera secuencial y lógica que llevan a cabo tanto docentes como alumnos, para garantizar el logro de un aprendizaje efectivo. Es decir, cómo se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Avolio (1999), se debe considerar una serie de criterios que permitan determinar la estrategia más apropiada para cada situación de aprendizaje. Entre ellos, se destacan:

- Adecuación de la técnica a los objetivos y a los distintos momentos del proceso de enseñanza, y de la técnica al tamaño del grupo.
- Mayor o menor disponibilidad de comunicación.
- Posibilidad de que el alumno sea artífice de su propio aprendizaje.

A estos criterios se agregan otros, como las características de los alumnos. La base fundamental de estas pautas radica en los principios de la didáctica, ya que a través de ellas, se establecen las relaciones conceptuales de interés para el docente. Además, la didáctica proporciona las herramientas cognitivas y técnicas que le permiten conducir, orientar y motivar sobre bases sólidas, el proceso de enseñanza. El profesor emplea para ello un conjunto de métodos, técnicas, procedimientos y recursos en sus actividades para lograr aprendizajes significativos.

¿Qué técnica grupal utiliza para trabajar la interacción en grupos pequeños, según el objetivo propuesto, el contenido y la edad de los alumnos?

3.5 Recursos

Cuando ha tomado la decisión de enseñar para pensar ¿qué recursos didácticos utiliza?

¿Cuál es la función de los recursos para el aprendizaje?

Los recursos para el aprendizaje, también llamados recursos o *materiales didácticos* son el conjunto de medios empleados por el docente durante la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tienen como propósito no solo contribuir a un aprendizaje efectivo y, por consiguiente, al logro de los objetivos previstos, sino también motiva a los alumno a participar activamente y obtener experiencias enriquecedoras y significativas.

Esto se produce siempre y cuando los recursos hayan sido elaborados seleccionados y organizados adecuadamente.

Un factor relevante para el éxito es la creatividad del docente para seleccionar elaborar y establecer la pertinencia de los materiales didácticos y las habilidades y destrezas que se quieren alcanzar. En relación a esto, es importante tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Los objetivos dirigen la selección de los medios. Esta secuencia no debe invertirse bajo ningún pretexto.
- No existe un medio que pueda considerarse mejor para todas las situaciones de aprendizaje. Su selección depende de las características de los usuarios y de la estrategia que se va a emplear
- Los medios deben seleccionarse utilizando criterios objetivos y no apreciaciones subjetivas.

3.6 Evaluación

¿Cuál es papel de la evaluación?

Desde una visión constructivista, la evaluación no está aislada del proceso de enseñanza, por el contrario, está íntimamente relacionada. Su propósito es medir si los aprendizajes

logrados por los alumnos se acercan a los objetivos previstos. Por esta razón, debe existir una estrecha relación entre los objetivos y la forma de evaluarlos.

Por lo tanto, a través de la evaluación, el docente consigue información sobre los logros del alumno a lo largo del proceso de aprendizaje. La Educación Básica aplica la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Además, privilegia la evaluación cualitativa, que implica observar tanto los resultados como los procesos ejecutados por los alumnos.

¿Qué es evaluar?

La evaluación es la valoración, apreciación y análisis de lo que acontece en el aula, tanto en su interior como en su entorno. Es decir involucra a todos los elementos curriculares con el fin de direccionar las decisiones para mejorar el proceso de la clase.

La evaluación también es identificación, verificación de objetivos y reflexión sobre las causas y factores que orientan o reorientan un proceso, del cual se ha recopilado una información sistemática a la luz de unos principios o propósitos previamente definidos, para valorarla y modificar el proceso.

Es por esto que la evaluación es considerada un proceso integral, holístico, sistemático, dinámico, científico, continuo, permanente, acumulativo, objetivo, flexible, ético, cooperativo y esencialmente cualitativo, en el que participan todos los actores y elementos, para dar un juicio de valor sobre los objetivos deseados, con la finalidad de realimentar los procesos de desempeño, desarrollo de aptitudes y rendimiento.

¿Cuáles son los momentos del proceso evaluativo?

Desde el enfoque sistémico, los momentos de la evaluación son tres:

- a. Planeación o inicio
- b. Ejecución
- c. Terminación del proceso

a. Planeación

Consiste en diseñar un plan de evaluación antes del curso y al inicio del mismo, para analizar con los participantes el programa a seguir negociar y tomar decisiones.

La elaboración del plan de evaluación es un paso indispensable. Consta de objetivos, características de los participantes, programación de contenidos, tiempos de evaluación

de contenidos, destrezas, habilidades y actitudes. Todo esto es parte la etapa diagnóstica, que responde a los intereses y necesidades de los alumnos.

b. Ejecución

Es la evaluación permanente de las experiencias de aprendizaje, para controlar la interiorización de conocimientos y el desarrollo de destrezas y habilidades, y establecer correctivos en la dinámica de cada uno de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA).

Para la observación, el análisis y valoración de esta etapa, es necesario recurrir a la autoevaluación y a la coevaluación, que desarrollan la capacidad de percepción subjetiva e intersubjetiva de lo que ocurre dentro y fuera del aula.

c. Terminación del proceso

Comprende la evaluación cuantitativa de los logros alcanzados en un período (trimestre, semestre, quinquemestre o año); es decir es el producto de evaluaciones cualitativas realizadas durante el inicio y la ejecución del proceso, cuyos logros se traducen en el aprendizaje de conocimientos y habilidades. No solo son un esfuerzo individual, sino compartido, que sirve para la promoción del alumno.

¿Cuáles son los tipos de evaluación?

La evaluación responde a aspectos previamente establecidos, sin dejar de considerar los métodos y técnicas empleadas. Por sus características funcionales y formales, se clasifica en:

La evaluación diagnóstica aporta a la tarea de enseñar ¿Sirve para valorar?

a. Evaluación diagnóstica: Denominada también de *entrada* o de *prerrequisito*, sirve, en general, para determinar las condiciones iniciales tanto individuales como grupales (qué conocimientos, destrezas y habilidades tienen los alumnos), así como la disponibilidad de recursos. Se deben determinar los conocimientos previos de los estudiantes a través de preguntas, ejercicios de razonamiento (conversación heurística), un simple sondeo o una plática.

b. Evaluación formativa o de proceso: Está diseñada para dar una retroalimentación inmediata sobre los problemas de aprendizaje que surgen durante el proceso. Por ejemplo, si se está utilizando una metodología de enseñanza que causa un bajo rendimiento en los alumnos, se puede hacer una corrección rápida a través de la evaluación formativa. Lo frecuente en nuestro medio es entregar tareas no verificadas técnicamente o valoradas fuera de tiempo, con lo cual, al final de los períodos, es demasiado tarde para enmendar los errores, tanto de los alumnos como de los docentes.

Por lo tanto, es necesario tomar en cuenta el clima de enseñanza y planificación de los contenidos, para que la evaluación sea frecuente y valore no solo conocimientos sino también destrezas, habilidades y actitudes que respondan a los objetivos instructivos y educativos. El docente debe observar cuidadosamente un conjunto de experiencias, ya que este tipo de evaluación hace énfasis en el proceso. Por ejemplo, cuando un docente valora habilidades a través de un trabajo de investigación, sea este experimental, de campo o documental, y el alumno lo realiza inadecuadamente, se le puede dar otra oportunidad a partir de un nuevo conjunto de experiencias para que desarrolle un trabajo de calidad y alcance las destrezas propuestas.

Consecuentemente, el objeto de esta evaluación es lograr en los estudiantes las destrezas de cada unidad, tema o clase, que constan en la planificación (anual o del período). Al igual que en la evaluación diagnóstica, los datos obtenidos son individuales y grupales.

a. Evaluación sumativa: Llamada también *sumaria, final, concluyente o de resultados*, se realiza al final del proceso y sirve para valorar los objetivos generales alcanzados y el logro de destrezas.

La evaluación sumativa puede adoptar varias formas congruentes con los objetivos de la unidad, curso o módulo. Los datos obtenidos pueden ser ponderados (porcentaje). El conjunto de evaluaciones sumativas representa la suma de las actividades de evaluación; por lo tanto, son puntuaciones que sirven para asignar calificaciones o para emitir juicios acerca de la calidad del desempeño del estudiante.

En consecuencia, el propósito de la evaluación sumativa es individual y promociona al estudiante de acuerdo a la escala de valoración propuesta por el sistema.

¿Cuáles son las formas de evaluación?

Si la evaluación de los aprendizajes es parte constitutiva del sistema de desarrollo institucional, es necesario proponer alternativas que contribuyan al proceso para que el desempeño y el diseño microcurricular faciliten la evaluación. Todo esto dentro de un enfoque sistémico para la solución de problemas, a través de una autocorrección constante en función de los objetivos, los contenidos, las destrezas y la metodología.

a) Autoevaluación: La autoevaluación es un medio para conducir a los alumnos a reflexionar sobre su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante una valoración que exprese su desempeño frente al grupo.

Esto significa que la autoevaluación es una observación retrospectiva de sí mismos, que sirve para juzgar sus actuaciones en momentos determinados, o dentro de una escala de valor cualitativa que permite su autocorrección.

b) Coevaluación: La coevaluación es una valoración que se realiza entre compañeros, con criterios previos acordados, sobre la actuación de cada uno de los participantes frente al grupo.

La coevaluación puede considerarse una percepción u observación (aloespectiva) que hace otra persona sobre un sujeto, grupo o situación (Ketele, 1984). Al igual que la autoevaluación, su valoración es de carácter cualitativo, por tanto, contribuye al proceso formativo.

c) Heteroevaluación o evaluación directa: La heteroevaluación es realizada por el facilitador del aprendizaje. Consiste en planificar, aplicar, analizar, calificar y registrar los resultados de las actividades evaluativas. Significa que el docente evalúa cuantitativamente el rendimiento estudiantil. Ayuda a contrastar los resultados de la autoevaluación y coevaluación dando una visión integral del rendimiento del alumno en el PEA. De esta

¿Qué son las técnicas y los instrumentos de evaluación?

Son los medios utilizados para evaluar el aprendizaje. En la concepción sistémica, las técnicas son procedimientos o actividades que sirven para la valoración de conocimientos,

destrezas y habilidades; mientras que los instrumentos son los materiales usados para captar la información de la técnica.

Por tanto, la evaluación consiste en el conjunto de estrategias, técnicas, instrumentos y decisiones, que guardan relación con las estrategias de enseñanza y los objetivos, que a su vez responden a los contenidos (entiéndase por contenidos: habilidades y conocimientos).

3.7 Tiempo

¿Por qué el tiempo es importante?

Es importante utilizar racionalmente el tiempo de acuerdo a las normas establecidas para el desarrollo del currículo básico nacional. Por lo tanto, la planificación se define según el tiempo necesario para alcanzar los objetivos.

¿Qué es la metodología didáctica?

Al analizar la segunda tarea para enseñar; desde las decisiones que sustentan los métodos didácticos, se comprende que los momentos de planificación y evaluación no deben perder importancia ante la actividad metodológica; por el contrario, tienen que adquirir significación. Por medio de la metodología didáctica, es posible concretar lo que la planificación propone y lo que la evaluación tiene que valorar.

La metodología didáctica implica analizar todas las dimensiones y relaciones de una opción educativa, por tanto, la metodología y la didáctica se superponen. En este sentido, se intenta considerar diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje, sus elementos y técnicas que llevan a la práctica los supuestos teóricos que los fundamentan.

Consecuentemente, la metodología didáctica comprende un sistema de acciones o actividades planificadas y organizadas por el docente para posibilitar el aprendizaje de los alumnos. En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor considera el empleo de métodos, técnicas y recursos, para que la teoría sea aprendida en el contexto en que va a ser aplicada.

El método, como categoría del proceso didáctico, es el elemento que ordena, manipula y conduce la actividad.

En él cobran vida los contenidos para el cumplimiento de los objetivos. Al respecto, Gimeno Sacristán (198 1) dice: «método son las acciones concretas como síntesis de aspectos de otras dimensiones de los elementos de la estructura didáctica».

Existen dos tipos de métodos lógicos:

- a. Inductivo
- b. Deductivo

Existen algunos métodos didácticos o de enseñanza-aprendizaje, entre los que están:

- a. Método crítico
- b. Método de solución de problemas
- c. Método creativo
- d. Método de investigación

La dinámica de la enseñanza-aprendizaje se concentra en las técnicas utilizadas por los alumnos y el docente durante las actividades. Las técnicas son procedimientos que responden al método.

Existe una variedad de técnicas. Para su ejecución, es importante tomar en cuenta algunas sugerencias:

- Las técnicas deben seleccionarse de acuerdo a los objetivos del proceso.
- Las técnicas pueden ser modificadas y enriquecidas con creatividad.
- Las técnicas tienen valor en el marco de una metodología adecuada,
- La técnica por la técnica no da resultado.
- La técnica depende del tipo de conocimientos que se enseñan y la edad del alumno.

Entre las técnicas de la enseñanza-aprendizaje, están:

- Grupal
- Exposición
- Desarrollo del pensamiento
- Elaboración de tareas para solución de problemas, etc.

El método es el componente didáctico que, con sentido lógico y unitario, estructura el aprendizaje y la enseñanza, desde la presentación y construcción del conocimiento hasta la evaluación.

UNIDAD CUATRO

TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS

4.1 ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?

La investigación sobre estrategias de aprendizaje coinciden en los siguientes puntos:

- Son procedimientos.
- Pueden incluir varias técnicas. operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- Son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente.
- Pueden ser abiertas (públicas) encubiertas (privadas).
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986; Hernández, 1991).

Los objetivos particulares de cualquier estrategia de aprendizaje pueden consistir en afectar la forma en que se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento, o incluso la modificación del estado afectivo o motivacional del aprendiz, para que éste aprenda con mayor eficacia los contenidos curriculares o extracurriculares que se le presentan (véase Dansercau, 1985; Weinstein y Mayer, 1983).

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con otro tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendiz.

Por ejemplo:

1. *Procesos cognitivos básicos: se refieren a todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje y mnémicos. recuperación, etcétera.*
2. *Base de conocimientos: se refiere al bagaje de hechos, conceptos v principios que poseemos, el cual está organizado en forma de un reticulado jerárquico*

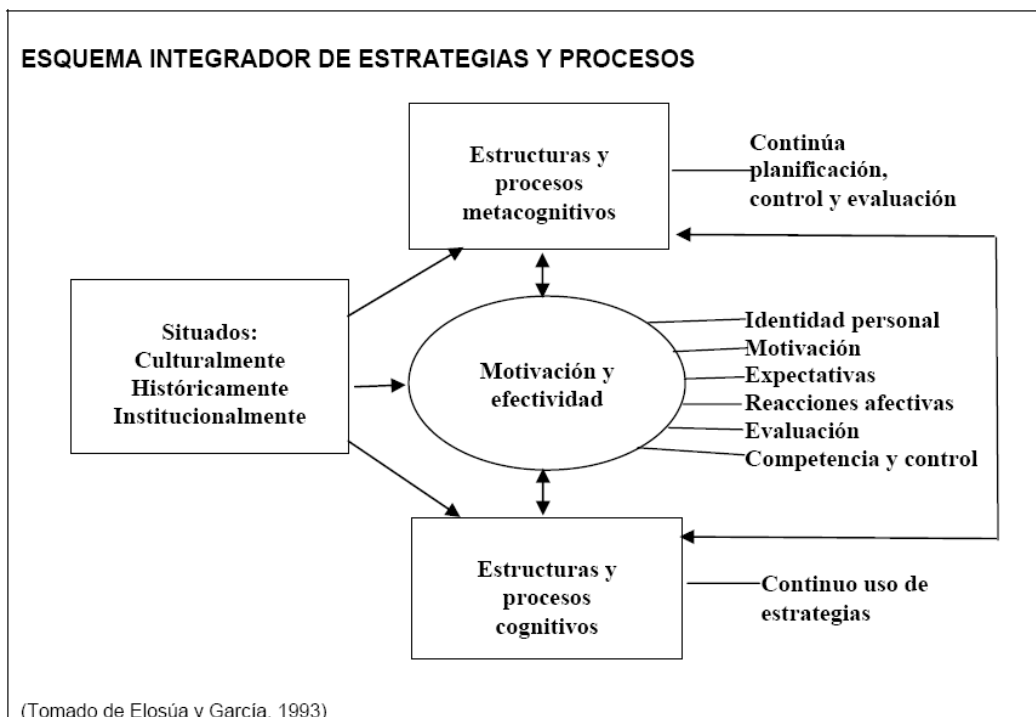
(constituido por esquemas). Brown (1975) ha denominado saber a este tipo de conocimiento; también usualmente se denomina "conocimientos previos".

3. *Conocimiento estratégico: este tipo de conocimiento tiene que ver directamente con lo que hemos llamado aquí estrategias de aprendizaje. Brown (ob. cit.) de manera acertada lo describe con el hombre de: saber cómo conocer.*
4. *Conocimiento metacognitivo: se refiere al conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas. Brown (ol. cit.) lo describe con la expresión conocimiento sobre el conocimiento.*

Se ha encontrado varios hallazgos en torno a la influencia recíproca entre el conocimiento esquemático y la aplicación del conocimiento estratégico. Además de la relación causal entre la aplicación de estrategias y el conocimiento esquemático, se sabe, por ejemplo:

- Que personas con un amplio conocimiento conceptual en un determinado dominio de aprendizaje, pueden requerir muy poco del uso de estrategias alternativas, cuando se les ha intentado inducir a utilizarlas ante tareas de ese dominio particular.
- En algunos estudios se ha puesto en evidencia que al proporcionar entrenamiento de estrategias a estudiantes con una base de conocimientos superior (en riqueza conceptual) a la que poseen sus compañeros, aquéllos resultan más beneficiados que estos últimos.
- Se ha encontrado también que algunos aprendices, ante una tarea particular para la cual no poseen una buena base de conocimientos esquemática, pueden actuar como "novatos inteligentes", aplicando distintas estrategias que conocen y que transfieren de otras situaciones o dominios donde les han resultado eficaces, para sustituir dicha falla y así no fracasar ante las situaciones de evaluación futuras (Brown y Palincsar, 1985; Shuell, 1990).
- Existen formas más generales y otras más específicas. Algunas estrategias son aplicables a varios dominios de aprendizaje, mientras que otras tienden a restringirse a tópicos o contenidos muy particulares.

- Algunas estrategias son adquiridas sólo con instrucción extensa, mientras que otras se aprenden muy fácilmente, incluso parecen surgir "espontáneamente" (Garner y Alexander, 1989).
- Algunas estrategias suelen ser muy específicas para dominios particulares, mientras que otras tienden a ser valiosas para varios de ellos (generalmente relacionados entre sí).
- El aprendizaje de las estrategias depende además de factores motivacionales (por ejemplo, de procesos de atribución "internos") del aprendiz y de que éste las perciba como verdaderamente útiles. Estrategias de apoyo tienen un impacto indirecto sobre la información que se ha de aprender y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del aprendiz.
- La selección y el uso de estrategias en la situación escolar también depende en gran medida de otros factores contextuales, dentro de los cuales se distinguen: las interpretaciones que los alumnos hacen de las intenciones o propósitos de los profesores cuando éstos enseñan o evalúan la congruencia con las actividades evaluativas, y las condiciones que afectan el uso espontáneo de las estrategias.
- El conocimiento metacognitivo desempeña un papel fundamental en la selección y regulación inteligente de estrategias y técnicas de aprendizaje.



4.2 Clasificaciones de las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de: dos clasificaciones: en una de ellas se analizan las estrategias según el tipo de proceso cognitivo y finalidad perseguidos ; en la otra se agrupan las estrategias según su efectividad para determinados materiales de aprendizaje.

- Qué tan generales o específicas son,
- El dominio del conocimiento al que se aplican,
- El tipo de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración),
- Su finalidad,
- El tipo de técnicas particulares que conjuntan, etcétera.
-

Una clasificación de estrategias de aprendizaje (basada en Pozo, 1990).

Proceso	Tipo de estrategia	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	● Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso (seleccionar)	<ul style="list-style-type: none"> ● Subrayar ● Destacar ● Copiar
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	<ul style="list-style-type: none"> ● Palabra clave ● Rimas ● Imágenes mentales ● Parafraseo
		Procesamiento complejo	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboración de inferencias ● Resumir ● Analogías

			● Elaboración conceptual
	Organización	Clasificación de la información	● Uso de categorías
		Jerarquización y organización de la información	● Redes semánticas ● Mapas conceptuales ● Uso de estructuras textuales
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	● Seguir pistas ● Búsqueda directa

Las estrategias de recirculación de la información se consideran como las más primitivas utilizadas por cualquier aprendiz. Las estrategias básicas de repaso simple y complejo son útiles especialmente cuando los materiales que se ha de aprender no poseen o tienen escasa significatividad lógica, o cuando tienen poca significatividad psicológica para el aprendiz.

Las estrategias de elaboración suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes: simple y compleja; la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración.

También puede distinguirse entre elaboración visual y verbal-semántica. Es evidente que estas estrategias permiten un tratamiento y una codificación más sofisticados de la información que se ha de aprender, porque atienden de manera básica a su significado y no a sus aspectos superficiales.

Las estrategias de organización de la información permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. La idea fundamental no es simplemente reproducir la información aprendida, sino ir más allá, con la elaboración u organización del contenido; esto es, descubriendo y construyendo significados para encontrar sentido en la información.

Esta mayor implicación cognitiva (y afectiva) del aprendiz, a su vez, permite una retención mayor que la producida por las estrategias de recirculación antes comentadas. Es necesario señalar que estas estrategias pueden aplicarse sólo si el material proporcionado al estudiante tiene un mínimo de significatividad lógica y psicológica.

Las estrategias de recuperación de la información, permiten optimizar la búsqueda de información que hemos almacenado en nuestra memoria a largo plazo (episódica o semántica).

Tipos de estrategias de recuperación.

"Seguir la pista", permite hacer la búsqueda de la información repasando la secuencia temporal recorrida, entre la que sabemos se encuentra la información que ha de recordarse. Se relaciona con información de tipo episódica y es útil cuando ha ocurrido poco tiempo entre el momento de aprendizaje o de presentación de la información y el recuerdo.

La segunda, se refiere al establecimiento de una búsqueda inmediata en la memoria de los elementos relacionados con la información demandada, por lo que se denomina "búsqueda directa". Se utiliza cuando la información almacenada es de carácter semántico y puede ser utilizada aun cuando haya ocurrido más tiempo entre los procesos mencionados.

También se ha propuesto una clasificación de las estrategias con base en el tipo de información sobre la naturaleza de la información que se ha de aprender y que puede ser de mucha utilidad para el docente que pretenda inducir las en sus alumnos.

Clasificación de estrategias, a partir del tipo de contenidos declarativos que se ha de aprender (inspirada en Alonso, 1991).

Tipo de material que ha de aprenderse	Tipos de estrategias
Información factual: <ul style="list-style-type: none"> ● Datos ● Pares de palabras ● Listas 	Repetición <ul style="list-style-type: none"> ● Simple ● Parcial ● Acumulativa
	<ul style="list-style-type: none"> ● Organización categorial
	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboración simple de tipo verbal o visual <ul style="list-style-type: none"> • palabra-clave • imágenes mentales
Información conceptual: <ul style="list-style-type: none"> ● Conceptos ● Propositiones ● Explicaciones (textos) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Representación gráfica <ul style="list-style-type: none"> • redes y mapas conceptuales
	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboración <ul style="list-style-type: none"> • tomar notas • elaborar preguntas
	<ul style="list-style-type: none"> ● Resumir
	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboración conceptual

Habilidades cognitivas que debe aprender un estudiante para la realización de un estudio efectivo dentro de las instituciones educativas, y es la siguiente:

Habilidades de búsqueda de información

- Cómo encontrar dónde está almacenada la información respecto a una materia.
- Cómo hacer preguntas.
- Cómo usar una biblioteca.
- Cómo utilizar material de referencia.

Habilidades de asimilación y de retención de la información

- Cómo escuchar para lograr comprensión.
- Cómo estudiar para lograr comprensión.

- Cómo recordar cómo codificar y formar representaciones.
- Cómo leer con comprensión.
- Cómo registrar y controlar la comprensión.

Habilidades organizativas

- Cómo establecer prioridades.
- Cómo programar el tiempo de forma correcta.
- Cómo disponer los recursos.
- Cómo conseguir que las cosas más importantes estén hechas a tiempo.

Habilidades inventivas y creativas

- Cómo desarrollar una actitud inquisitiva.
- Cómo razonar inductivamente.
- Cómo generar ideas, hipótesis, predicciones.
- Cómo organizar nuevas perspectivas.
- Cómo emplear analogías.
- Cómo evitar la rigidez.
- Cómo aprovechar sucesos interesantes y extraños.

Habilidades analíticas

- Cómo desarrollar una actitud crítica.
- Cómo razonar deductivamente.
- Cómo evaluar ideas e hipótesis.

Habilidades en la toma de decisiones

- Cómo identificar alternativas.
- Cómo hacer elecciones racionales.

Habilidades de comunicación

- Cómo expresar ideas oralmente y por escrito.

Habilidades sociales

- Cómo evitar conflictos interpersonales.
- Cómo cooperar y obtener cooperación.
- Cómo competir lealmente.
- Cómo motivar a otros.

Habilidades metacognitivas y autorreguladoras

- Cómo evaluar la propia ejecución cognitiva.
- Cómo seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado.
- Cómo enfocar la atención a un problema.
- Cómo decidir cuándo detener la actividad en un problema difícil.
- Cómo determinar si uno comprende lo que está leyendo o escuchando.
- Cómo transferir los principios o estrategias aprendidos de una situación a otra.
- Cómo determinar si las metas son consistentes con las capacidades.
- Conocer las demandas de la tarea.
- Conocer los medios para lograr las metas.
- Conocer las capacidades propias y cómo compensar las deficiencias.

4.3 Adquisición de las estrategias de aprendizaje.

Parecen ocurrir tres grandes momentos en la adquisición de toda actividad estratégica: primero, cuando no se tiene la competencia para producirla y utilizarla (déficit mediacional); segundo, cuando ya se es capaz de producirla pero no de utilizarla espontáneamente salvo por la ayuda de alguna actividad instigadora o inductora externa (déficit de producción), y tercero, cuando se es capaz de producirla y utilizarla a voluntad.

Los factores que hacen posible la adquisición y uso de las estrategias apelan a varios principios generales que los aprendices desarrollan progresivamente en la medida en que se involucran con distintos contextos y demandas donde se requieren las estrategias de aprendizaje.

El primero es el llamado principio de "agencia", el cual se refiere a la toma de conciencia que logran los aprendices, en relación a la mejora que puede lograrse de los procesos de

aprendizaje y memorización si se actúa intencional y voluntariamente sobre ellos, buscando optimizarlos.

El segundo principio se refiere al reconocimiento del niño del "propósito de aprender", como tarea cognitiva específica distinta de otras actividades cognitivas que también puede hacer y conoce (por ejemplo, reconocer, percibir, etcétera).

El tercero se denomina "principio de instrumentalidad", el cual se relaciona estrechamente con el anterior, en el sentido de que para el propósito establecido de aprender es necesario coordinar de manera inteligente determinados medios o instrumentos para poder conseguirlos.

Retomando ahora el segundo punto de interés sobre el asunto relativo a la identificación de las fases de adquisición de las estrategias, pueden exponerse los siguientes comentarios.

En ella se señalan algunos aspectos relevantes en torno al proceso de su adquisición que tienen una clara implicación educativa.

Adquisición de las estrategias de aprendizaje (ampliado de Flauell, 1993).

	Fase 1: Estrategia no disponible	Fase 2: Uso no experto de la estrategia	Fase 3: Uso experto (flexible) de la estrategia
Habilidad para ejecutarla	Nula o pobre	Inadecuada (rígida)	Adecuada
Uso espontáneo ante tareas que lo exijan	Ausente	Ausente	Presente
Intentos de inducir su uso	Ineficaces	Eficaces	Innecesarios
Efectos sobre el Aprendizaje	--	Positivos	Positivos
Regulación Metacognitiva	Inexistente	Baja	Alta
Vinculación con el dominio o tarea en que se aprendió	--	Fuerte	Débil
Posibilidad de Transferencia	--	Escasa	Alta

Bajo esta visión, podemos observar que existe una primera fase en la que en principio no es posible el uso inducido o espontáneo de las estrategias, simplemente porque se carece de la competencia cognitiva para lograrlo o porque no se ha aprendido la estrategia. En esta fase podemos decir que hay una deficiencia cognitiva en el uso de mediadores o estrategias en situaciones de aprendizaje.

En una segunda fase el uso de mediadores o estrategias es posible, siempre y cuando haya una persona que apoye o proporcione directamente la ayuda para hacerlo. Puede decirse que el aprendiz incipiente llega a ser capaz de utilizarla en el plano interpsicológico y recibe ayudas de distinto tipo, en particular instrucciones diversas, modelamientos, guías, etcétera; sin embargo, sin tales apoyos, el aprendiz no es capaz de usarlas espontáneamente porque aún no ha ocurrido su internalización completa.

En comparación con la etapa anterior, ya se tiene la capacidad para utilizar las estrategias como mediadores o instrumentos cognitivos, pero todavía hay un déficit en su empleo autónomo y/o espontáneo, dado que no se ha desarrollado su regulación metacognitiva.

En estos momentos iniciales ya es posible el uso de estrategias a través de inducciones e instrucciones externas para hacerlo, no obstante, las estrategias suelen estar muy vinculadas al dominio o contenido de aplicación donde fueron enseñadas, y además, todavía tienen una posibilidad muy limitada de transferencia hacia nuevos contenidos similares.

Por último, la tercera fase se caracteriza por el uso espontáneo, maduro y flexible de las estrategias cuando el aprendiz lo requiere, gracias a que ha logrado una plena internalización de éstas y posee un conocimiento metacognitivo apropiado para hacerlo. En esta fase final el aprendiz ya puede hacer uso autónomo de las estrategias y tiene la posibilidad de transferirlas a otras situaciones similares.

Esta explicación coincide considerablemente con las ideas de Paris y sus asociados, ya nombradas antes, en el sentido de que el empleo de las estrategias se aprende en el contexto de prácticas de interacción con quienes saben más; éstas son actividades que en un inicio son mediadas socialmente y que sólo después se van interiorizando y haciendo parte del repertorio de los aprendices.

Referencia:

Díaz B., F. y Hernández R., G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill, México, 232p.

4.4 Técnicas para el desarrollo del aprendizaje

Mapa Mental

Es una técnica creada por Tony y Barry Buzan en 1996, quien define al mapa mental como una expresión del pensamiento y por tanto una función natural de la mente humana, un espejo de la mente, un medio para desarrollar la inteligencia.

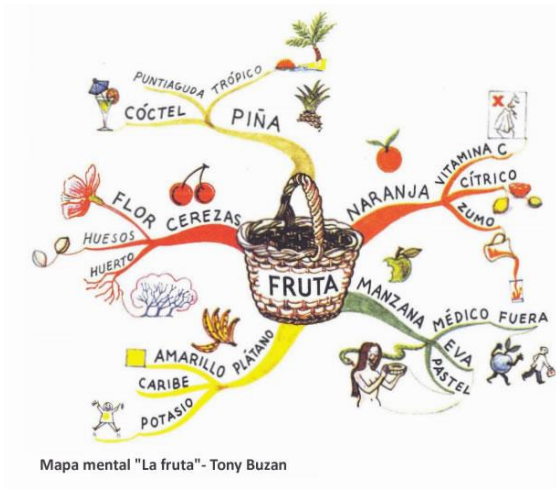
Características:

- a) El tema principal se plasma en una imagen central.
- b) Los principales temas del asunto irradian de la imagen central de forma ramificada.
- c) Las ramas comprenden una imagen o una palabra clave impresa sobre una línea asociada. Los puntos de menor importancia están representados como ramas adheridas a las ramas de nivel superior.
- d) Las ramas en su conjunto forman una sola estructura.

¿Cómo se construye?

1. Al centro en letras muy grandes o a través de un gráfico se expresa el tema central.
2. Partiendo del centro se extienden muchos ramales donde se plasman las ideas principales del tema, las cuales irán en letras mayúsculas, en imprenta y serán más grandes que las ideas secundarias.
3. Los ramales deben estar vinculados entre sí. De los ramales de las ideas principales se irradian las ideas secundarias y así sucesivamente. Estas ideas serán escritas en mayúsculas pero irán disminuyendo en tamaño.
4. Se recomienda que conforme se vaya ramificando el mapa se vayan utilizando colores diferentes. Ello permitirá diferenciar las ideas principales de las secundarias así como permitirá una mejor asociación en las ideas.

5. Es recomendable también el uso de imágenes ya que ello permite recordar y memorizar mucho más rápido lo aprendido.



La Cruz Categorial

Definición

Es una técnica que permite organizar información relevante alrededor de una tesis o idea principal expuesta en un texto.

Habilidades Que Desarrolla

- Manejo de información
- Análisis (situaciones, textos, acontecimientos).
- Pensamiento crítico

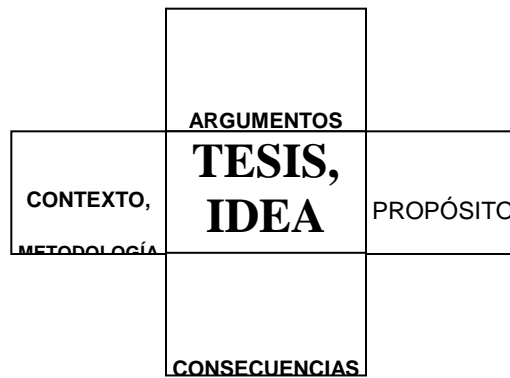
Materiales

- Cartulina y/o papelotes
- Plumones

Procedimiento

1. Elegir un tema
2. Dibujar una cruz (ver modelo).
3. Planear una tesis respecto al tema en estudio y escribirla en la parte central, por ejemplo: Defendamos el medio ambiente.

4. Señalar argumento, fundamentos, teorías y prácticas que sustenten la tesis y escribirlas en la parte superior de la cruz.
5. Determinar las consecuencias que se dan a partir de la tesis y escribirlas en la parte inferior.
6. En el brazo izquierdo de la cruz se señala el contexto y la metodología.
7. En el brazo derecho se escribe la finalidad o propósito para defender la tesis.



Recomendaciones

La técnica se debe repetir muchas veces hasta crear en los alumnos el hábito de hacer afirmaciones con argumento, conociendo las posibles consecuencias, precisando el contexto, la metodología y la intencionalidad.

La Espina De Ishikawa

Definición

Es una técnica que permite:

1. Hacer comparaciones:

- Aspectos positivos y negativos (virtudes y defectos, fortalezas y debilidades, etc.)
- El antes y el después, causas y consecuencias.
- Analogías; los estudiantes establecen semejanzas entre dos situaciones.

2. Organizar los conocimientos:

Presenta de manera gráfica las causas que generan un acontecimiento y/o situación problemática e identifica las de mayor relevancia.

Habilidades Que Desarrolla

- Análisis
- Interpretación
- Asociación

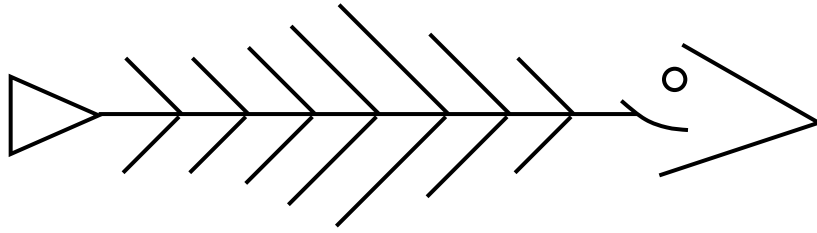
Materiales

- Un papelógrafo con plumones.
- Pizarra y tiza.
- El cuaderno de cada alumno.

El profesor debe elaborar una espina sobre un tablero. Las ideas se pueden colocar con tarjetas. Este sistema nos permite optimizar el uso del tiempo en los trabajos grupales.

Procedimiento

1. Dibujar el esqueleto de un pez.
2. En la cabeza, escribir el nombre del problema, situación, acontecimiento, caso u objeto de estudio.
3. El tercer paso depende del uso que el maestro haga de la espina:
Para hacer comparaciones: En cada espina de la parte superior del esqueleto se colocan las afirmaciones, en la parte inferior se escribe lo opuesto, haciendo correspondencia con el de arriba.
Para organizar los conocimientos: En cada espina los alumnos escriben todo aquello que, luego de la investigación, han identificado como posibles causas de un fenómeno, hecho, etc.
4. Finalmente teniendo la información consignada en la espina, el maestro debe propiciar la reflexión, el análisis, el diálogo y, si la situación lo permite, llegar a consensos.



El Diagrama Del Por Qué

Definición

Es un organizador que permite analizar las causas de un acontecimiento, de un fenómeno o las razones por las que determinado concepto es importante.

Habilidades Que Desarrolla

- Análisis.
- Interpretación.
- Evaluación.

Materiales

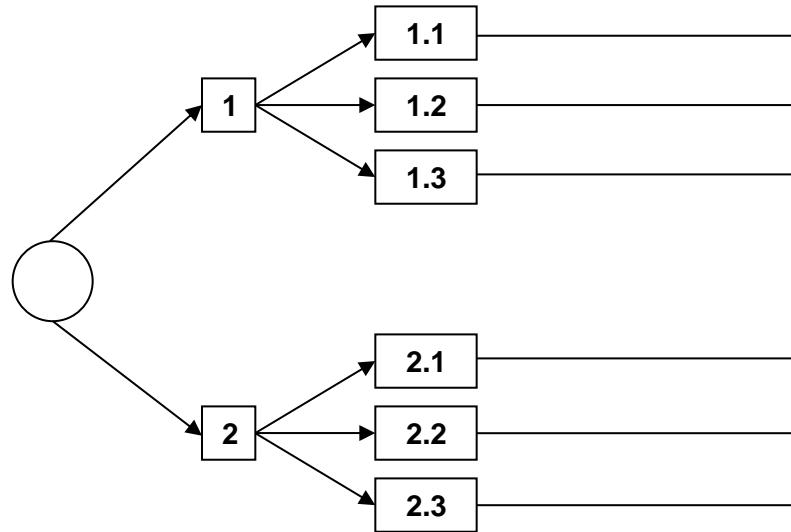
- Papelotes.
- Plumones.
- Pizarra

Procedimiento

1. El profesor propone un tema para la discusión y pide a los alumnos que, de manera individual o grupal, analicen las razones que generan el tema o las razones de su importancia.
2. Posteriormente cada grupo o alumno escribe el nombre del tema en un papelógrafo (se puede usar la pizarra si se trabaja con todo el salón a la vez) y se pregunta ¿Por qué el tema es importante?. Se registran todas las respuestas a la pregunta.

3. El procedimiento se repite para cada respuesta y se van registrando las respuestas en los diagramas:

Ejem.: ¿Por qué es importante X?



Los Seis Sombreros Para Pensar

Definición

Estrategia que nos permite realizar el análisis integral de un tema desde diferentes puntos de vista.

El alumno simula que cambia la perspectiva en el análisis de una situación, texto, acontecimiento, cada vez que se coloca un sombrero de diferente color. La técnica la podemos trabajar con todo el grupo y/o formando grupos de seis personas. Luego del trabajo grupal se llega a la socialización.

Habilidades Que Desarrolla

- Análisis crítico
- Interpretación
- Evaluación

Materiales

- Sombreros de color: Verde, azul, negro, rojo, amarillo y blanco.

Procedimiento

1. Se elige el tema, situación, texto o acontecimiento a ser analizado.
2. Se explica a los alumnos el significado de cada uno de los colores.
 - **SOMBRERO NEGRO.**- Es el color de la negación y el pensamiento crítico. Debemos elaborar juicios críticos ó negativos respecto al asunto o tema de estudio, precisar lo que está mal, lo incorrecto y lo erróneo; advertir de los riesgos y peligros. Los juicios se centran en la crítica y la evaluación negativa.
 - **SOMBRERO BLANCO.**- Color de la objetividad y la neutralidad. Los alumnos deberán centrarse en hechos objetivos y cifras. No se hacen interpretaciones ni se dan opiniones.
 - **SOMBRERO ROJO.**- El rojo representa el fuego y el calor, así como el pensamiento intuitivo y emocional. Una persona que piense con el sombrero rojo expresa lo que siente respecto al tema en estudio.
 - **SOMBRERO AMARILLO.**- El amarillo es el color del sol; representa el optimismo y el pensamiento positivo. Indaga y explora lo valioso. Los alumnos están invitados a construir propuestas con fundamentos sólidos, pero también pueden especular y se permite soñar.
 - **SOMBRERO VERDE.**- El color verde es el símbolo de la fertilidad, el crecimiento y la abundancia. El alumno buscará nuevas alternativas. Va mas allá de lo conocido, de lo obvio y lo aceptado. No se detiene a evaluar. Avanza siempre abriendo nuevos caminos, está todo el tiempo en movimiento.
 - **SOMBRERO AZUL.**- Es el color de la tranquilidad y la serenidad. Simboliza la visión de conjunto. Compara diferentes opiniones y resume los puntos de vista y hallazgos del grupo. Se ocupa del control y de la organización.
3. Se inicia el trabajo. El maestro facilita materiales y/o promueve la investigación personal y grupal para que los alumnos cuenten con los recursos que les permitan realizar aportes.
4. Finaliza el trabajo con la socialización de los aportes. Por consenso se llega a las conclusiones.

Los Gráficos

Definición

Son representaciones de series de datos. Se utiliza para facilitar la visión de conjunto de un hecho representado, así como para la interpretación y comparación de datos estadísticos.

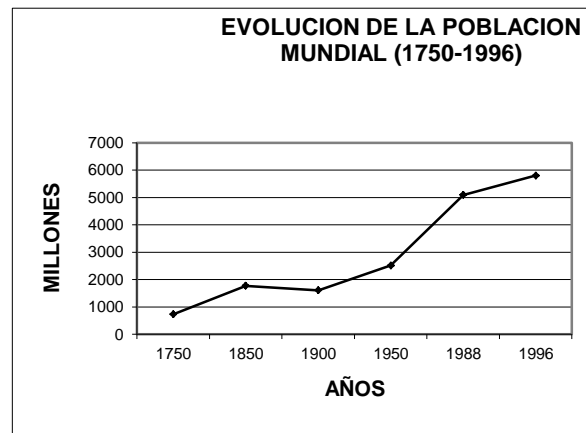
Habilidades Que Desarrolla

- Interpretación.
- Construcción de gráficos.
- Análisis.
- Vocabulario.

Tipos

- En esta oportunidad veremos dos tipos de gráficos:
 1. Gráfico de barras
 2. Gráfico de curva o línea continua.

1. G. DE BARRAS: Este tipo de gráfico tiene por finalidad representar datos de carácter discontinuo, por ejemplo: la esperanza de vida al nacer en diferentes países. Está formado por una serie de barras o rectángulos, cuya altura guarda proporción con el valor que representan. Se pueden disponer de forma horizontal o vertical.



Nota: Cuando elaboramos gráficos estadísticos empleamos dos variables.

Procedimiento Para Elaboración Del Grafico De Barras

1. Trazar sobre papel milimetrado un eje de coordenadas.

2. Sobre el eje de abscisas (línea vertical) situar las diferentes modalidades dejando un pequeño espacio entre ellas (por ejemplo los países, siguiendo el ejemplo propuesto).
 3. Sobre el eje de coordenadas (línea horizontal) colocar los elementos variables (en este caso los años). Para elegir la escala que permita la representación clara de los datos, se toma el dato más alto y se establece la proporcionalidad, comenzando desde cero.
 4. Trazar líneas paralelas para formar rectángulos o barras, uniendo cada país con los años que le corresponde.
 5. Colorear las barras con tonos diferentes, también podemos colocar a cada barra símbolos diferentes.
 6. Elaborar la leyenda, si fuera necesario.
 7. Escribir el título y la fecha.
- Ver en la página anterior el gráfico de barras.

Lectura del gráfico de barras:

Al realizar la lectura del texto debemos tener en cuenta:

- Título del gráfico y el año: Esperanza de vida (1995).
- Valores máximo, mínimo y medio: Japón es el país con mayor esperanza de vida al nacer y Uganda el país con la menor.
- Términos o datos de las frecuencias intermedias: Entre Japón y Uganda se encuentran Estados Unidos, España, Perú y Guinea Bissau.
- Establecer semejanzas y diferencias: La máxima diferencia está entre Japón y Uganda (78 – 38 respectivamente); España Y Estados Unidos tienen una esperanza de vida semejante, seguidos de Perú. Guinea Bissau es el país más semejante a Uganda.

Interpretación del gráfico de barras

Se realiza teniendo en cuenta una esperanza de vida mucho más alta que los subdesarrollados. En este grupo, son los países africanos los que tienen más baja. Ello puede deberse a la extrema pobreza existente en el continente.

Procedimiento Para Elaboración Del Grafico De Curva O Línea Continua

1. En un papel milimetrado trazar el eje de coordenadas.
2. Sobre el eje de abscisas colocar los años.
3. En el eje de las coordenadas colocar la población en millones.
4. Trazar líneas paralelas que unan los años con la población correspondiente y señalar con un punto la intersección de ambas.
5. Unir todos los puntos con una línea continua.
6. Escribir el título y elaborar la leyenda.

Ver en la página anterior el gráfico de la línea continua.

Lectura del gráfico de curva:

- Título y año: Evolución de la población mundial (1750 - 1996).
- Valores máximos, mínimos: Máximo de población en 1996 y mínimo en 1750.
- Tendencia general de la curva (asciende, desciende, se mantiene, hay rupturas): En general la curva es ascendente; aumenta suavemente entre 1750 y 1850; lo hace más bruscamente entre 1950 y 1900 y el aumento más fuerte se da entre 1950 y 1988 (2,577 millones) .

Interpretación de un gráfico de curva

Se hace tomando en cuenta los datos de la lectura. Por ejemplo:

- El aumento de la población es constante. Esto se puede deber al descenso de la mortalidad producida por: la alimentación, las mejoras en la higiene y los adelantos en la medicina.

Dibujando Nuestros Conocimientos

Descripción

Es una técnica que permite:

- A los estudiantes, recrearse con la información obtenida en una investigación y hacer una presentación creativa empleando dibujos y textos cortos;
- Al maestro, darse cuenta de cómo van los alumnos construyendo aprendizajes significativos.

Habilidades Que Desarrolla

- Análisis.
- Crítica.
- Síntesis.
- Creatividad.

Materiales

- Hojas bond.
- Lápices.
- Plumones, colores.
- Mucha creatividad.

Procedimiento

1. Elegir el tema de investigación (en grupo).
 2. Recoger información del tema elegido (trabajo individual).
 3. Identificar las ideas del tema (trabajo individual).
 4. Dibujar las ideas, agregarles un texto (trabajo individual).
 5. Reunirse con los integrantes de su grupo, socializar sus trabajos.
 6. Elaborar un trabajo de grupo teniendo como insumos los trabajos individuales.
 7. Presentación de los trabajos grupales. Se recomienda emplear la técnica del museo.
- Socializar los trabajos, elaborar conclusiones.

Importancia del Dibujo



La Conferencia

Descripción

Es una técnica de exposición oral y gráfica, preparada y expuesta por un alumno(a). También se suele hacer de manera grupal, después de haber realizado una investigación.

Para la presentación de la conferencia los alumnos deberán complementar su trabajo de investigación con materiales de apoyo, tales como: mapas, dibujos, gráficos, transparencias, maquetas registros de audio, etc., y con demostraciones, juegos, dramatizaciones y otros recursos que el o los expositores decidan emplear.

Habilidades Que Desarrolla

- Manejo de información
- Expresión oral.
- Confianza y seguridad en sí mismo.

Materiales

Los materiales son variados. Así, tenemos:

- Papelógrafos, plumones, paneles, retroproyector, todo aquello que haya decidido usar el expositor.
- Una sala que se pueda adaptar para una conferencia si el colegio dispone de ella. En caso contrario se puede hacer uso del aula de clase.

Procedimiento

1. Elaborar un esquema para guiar la conferencia. Es necesario que los alumnos conviertan las preguntas de la investigación en títulos y las escriban en un papelote. El docente verifica que haya correspondencia entre las preguntas y los títulos.
2. Se establecen criterios para evaluar la conferencia. Es necesario establecerlos en grupo.
3. Elaboración y/o acopio de material ilustrativo que complemente e ilustre la conferencia para hacerla más ágil y clara (fotos, mapas, objetos, recortes de

- periódico). Es recomendable que las ilustraciones enfoquen los temas de mayor dificultad.
4. Diseño y creación con ayuda del maestro de una actividad que pueda ser realizada por los participantes, orientada a clarificar y puntualizar las ideas fuerza del mismo (sociodrama, juego, crucigrama, acróstico, experimento, etc.).
 5. Ensayo de la conferencia. El maestro(a) evalúa el ensayo reforzando los aspectos positivos, ayudándolos en las dificultades.
 6. Presentación de la conferencia.
 7. Los asistentes formularán preguntas al ponente. Cada pregunta se anotará en una tarjeta que recibirá al término de la conferencia. Las respuestas pueden darse una a una o agrupando las similares. Ocasionalmente, el maestro(a) participa respondiendo preguntas para las cuales los conferencistas no tienen respuestas.
 8. La evaluación de la conferencia se hace con la participación de todos los alumnos teniendo en cuenta los criterios establecidos y haciéndoles llegar recomendaciones pertinentes. Para evaluar la conferencia se puede hacer uso de una ficha (ver anexo 1), pedir a los alumnos que realicen un organizador visual, etc.

ANEXO 1

Nuestra conferencia	
Alumno:	
Fecha:	
▶▶ Hace uso del vocabulario pertinente	
▶▶ Al explicar emplea palabras propias.	
▶▶ Su aplicación es clara y bien documentada.	
▶▶ Durante la explicación hace uso de ejemplos clarificadores	
▶▶ Emplea adecuadamente el material auxiliar	
▶▶ Cuenta con el material auxiliar necesario.	
▶▶ Relaciona el tema con otros	

▶▶ Responde acertadamente las preguntas de sus compañeros, reconociendo los que no sabe.	
--	--

Los Organigramas

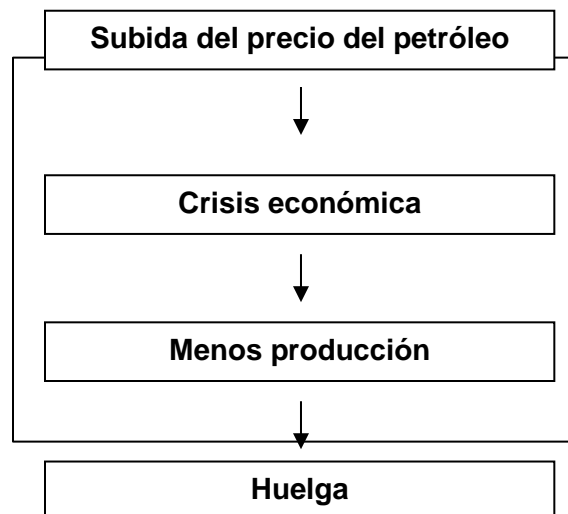
Descripción

El organigrama es una representación simplificada de un hecho o proceso mediante un dibujo que combina figuras geométricas con flechas y texto.

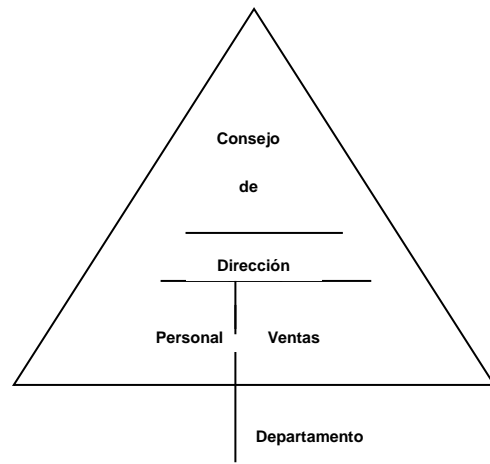
Tipos De Organigramas

- 1. Lineal.-** Organiza la información en línea horizontal o vertical. Este tipo de organizador se emplea para establecer la relación entre las causas y consecuencias de un hecho, proceso, etc.

Ejemplo: la subida del petróleo.

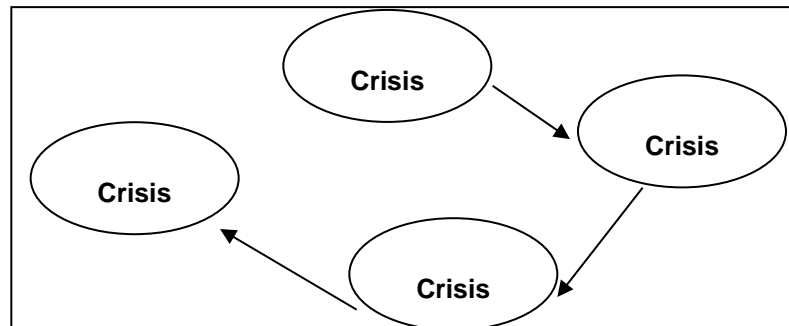


2. Piramidal.- Es aquel organigrama que emplea, como su nombre lo indica, una pirámide para representar la información. Lo leemos cuando queremos representar una jerarquía o dependencia.

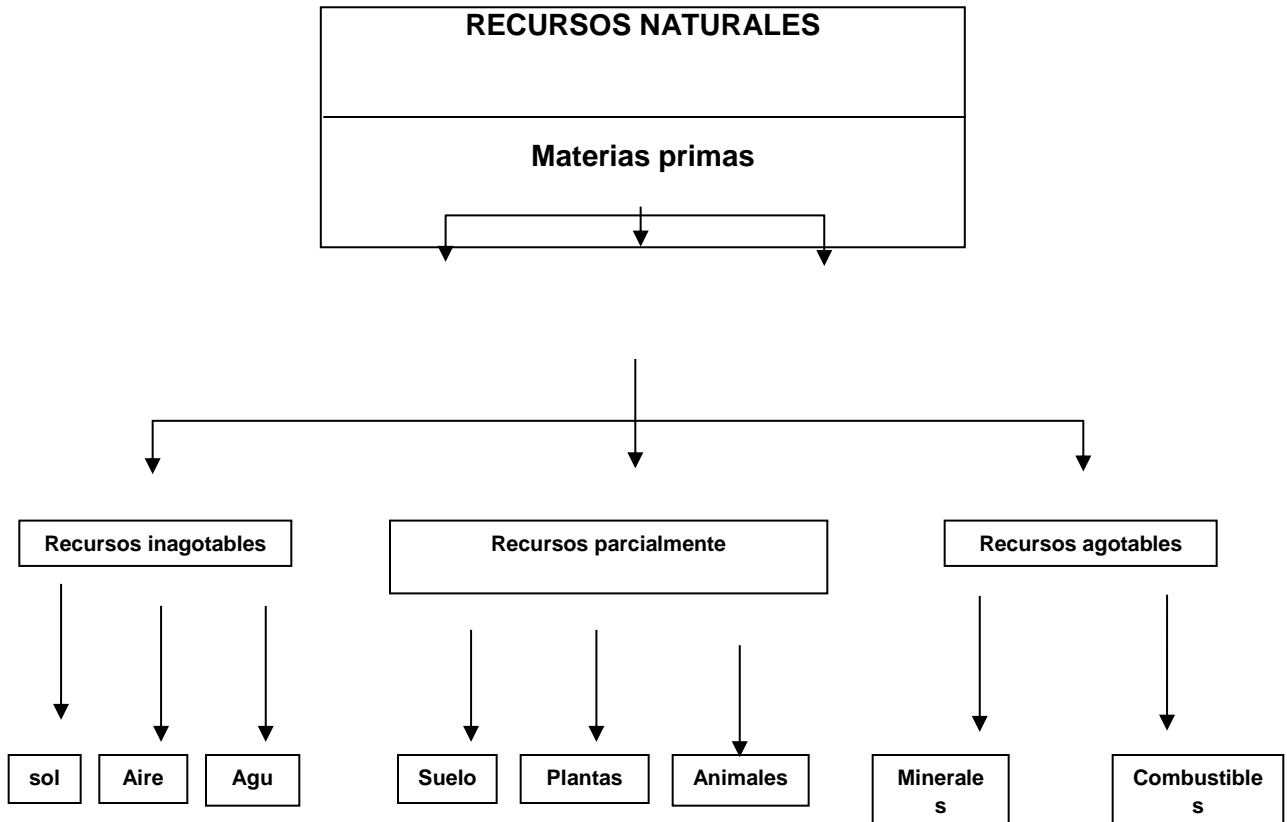


3. Circular.- La información se presenta dentro de círculos. Se hace uso de este tipo de organigrama cuando la información representa un fenómeno cíclico. Es decir, que tiene principio y fin. La lectura de este tipo de organigrama se hace en el sentido de las agujas de un reloj.

Ejemplo: Crisis económica



4. Sistemático.- Es aquel que organiza la información empleando una red. Se emplea para representar la relación entre los diversos elementos de un hecho o proceso.




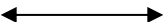
Habilidades Que Desarrolla

- Manejo de información
- Evaluación

Materiales

- Plumones
- Papelotes

Procedimiento

1. El primer paso es leer el texto informativo a representar.
2. Seleccionar los conceptos y hechos fundamentales y ordenarlos según su importancia, considerar también la relación que puede existir entre ellos.
3. Elegir el tipo de organigrama, teniendo en cuenta el tipo de información.
4. Determinar los elementos de representación, es decir, las figuras geométricas (círculos, elipses, rectángulos) y las flechas:
 - Causa – efecto 
 - Interrelación 
5. Escribir las palabras seleccionadas horizontalmente y con letra clara.
6. Hacer el primer borrador del organigrama. Luego de varios ensayos lograremos un buen producto final.

Entre otras técnicas para aplicar en los procesos de clase se puede aplicar :Galerías de aprendizaje, el tour de bases, los cuadros comparativos, análisis de imágenes, estudios de caso, diagramas de Venn etc.