



# **UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**

*La Universidad Católica de Loja*

## **PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR**

**SEDE IBARRA**

### **ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA**

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

**Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad  
Educativa Juan XXIII, de la provincia de Zamora Chinchipe, ciudad de  
Yanyatza, periodo 2012 – 2013.**

**TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA.**

**AUTORA: Escobar Bustamante, Tatiana del Cisne.**

**DIRECTORA: Benítez Hurtado, Ofelia Lorena, Mg.**

**CENTRO UNIVERSITARIO LOJA**

**2014**

## APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRIA

Magíster.

Benítez Hurtado Ofelia Lorena

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 Juan XXIII, de la provincia de Zamora Chinchipe, ciudad de Yanyatza, periodo 2012 – 2013" ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, febrero de 2014.

f).....

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo, Escobar Bustamante Tatiana del Cisne declaro ser autora del trabajo de fin de maestría: Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Juan XXIII, de la provincia de Zamora Chinchipe, ciudad de Yanyatza, periodo 2012 – 2013, siendo directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

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

f.....

Autora: Escobar Bustamante Tatiana del Cisne.

Cédula: 1104433352

## DEDICATORIA

*Le dedico este trabajo investigativo a mis padres y a toda mi familia por haberme brindado su apoyo incondicional durante toda mi vida académica, ya que ellos son la base fundamental de mi formación profesional y humana.*

*Tatiana.*

## *AGRADECIMIENTO*

Dejo constancia de mi imperecedera gratitud en primer lugar a la Universidad Técnica Particular de Loja, en la persona de sus autoridades, por haberme dado la oportunidad de formarme en un nivel educativo superior.

Igualmente a todos los docentes de la Maestría en Gerencia y Liderazgo en la Educación quienes ha brindado horas de sacrificada de labor en el ejercicio de la docencia.

Extiendo mi agradecimiento a las autoridades, personal docente y estudiantes del Instituto Tecnológico Juan XXIII de la ciudad de Yanzatza, por su aporte y participación valiosa en este trabajo investigativo.

Y mi eterna gratitud a mis familiares y amigos que me alentaron para alcanzar esta meta de singular importancia en mi vida.

A todos ellos, gracias.

**LA AUTORA**

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
CARATULA.....	i
APROBACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRIA.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN.....	1
ABSTACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
<b>CAPITULO 1: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Necesidades de formación.....</b>	<b>6</b>
1.1.1. Concepto.....	6
1.1.2. Tipos de necesidades formativas.....	6
1.1.3. Evaluación de necesidades formativas.....	7
1.1.4. Necesidades formativas del docente.....	8
1.1.5. Modelos de análisis de necesidades (Modelo de Rosett, DeKaufman, de D'Hainaut, de Cox y deductivo).....	9
<b>1.2 Análisis de las necesidades de formación.....</b>	<b>12</b>
1.2.1 Análisis Organizacional.....	13
1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección.....	14
1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.....	15
1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la Actividad Educativa.....	17
1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos).....	18
1.2.1.5 El bachillerato Ecuatoriana (características, demandas de organización y regulación).....	20
1.2.1.6 Reformas educativas( LOEI – Reglamento a la LOEI – Plan Decenal).....	21
1.2.2 Análisis de la persona.	
1.2.2.1 Formación profesional.....	24
1.2.2.2 Formación inicial.....	25
1.2.2.3 Formación profesional docente .....	25

1.2.2.4	Formación técnica...	26
1.2.2.5	Formación continua.....	27
1.2.2.6	La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje.....	28
1.2.2.7	Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación.....	28
1.2.2.8	Características de un buen docente.....	29
1.2.2.9	Profesionalización de la enseñanza.....	30

### 1.2.3 Análisis de la tarea educativa.

1.2.3.1	La función del gestor educativo.....	32
1.2.3.2	La función del docente.....	34
1.2.3.3	La función del entorno familiar.....	35
1.2.3.4	La función del estudiante.....	35
1.2.3.5	Cómo enseñar y como aprender.....	36

## 1.3 Cursos de Formación

1.3.1	Definición e importancia de la capacitación docente.....	38
1.3.2	La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo Educativo.....	40
1.3.3	Ventajas e inconvenientes.....	42
1.3.4	Diseño, planificación y recursos de cursos Formativos.....	42
1.3.5	Importancia en la formación del profesional de la docencia.....	45

## CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

2.1	Contexto.....	47
2.1	Participantes.....	48
2.3	Recursos.....	52
2.3.1	Talento Humano.....	52
2.3.2	Materiales.....	52
2.3.3	Económicos.....	53
2.4	Diseño y métodos de investigación.....	53
2.4.1	Diseño de la investigación.....	53
2.4.2	Métodos de investigación.....	54
2.5	Técnicas e instrumentos de investigación.....	55

2.5.1 Técnicas de investigación .....	55
2.5.2 Instrumentos de investigación.....	55
2.6 Procedimiento.....	56

### **CAPÍTULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

3. 1 Necesidades formativas.....	58
3. 2 Análisis de la formación.....	66
3.2.1 La persona en el contexto formativo.....	66
3.2.2 La organización y la formación.....	67
3.2.3 La tarea educativa.....	70
3.3 Los cursos de formación.....	73

### **CAPÍTULO 4: CURSO DE FORMACIÓN**

4.1 Tema del curso.....	78
4.2 Modalidad de estudio.....	78
4.3 Objetivos.....	78
4.4 Dirigido a:	
4.4.1 Nivel Formativo de los destinatarios.....	78
4.4.2 Requisitos técnicos.....	79
4.5 Breve descripción del curso.....	79
4.5.1 Contenidos del curso.....	79
4.5.2 Descripción del currículum vitae del autor que dictará el curso.....	87
4.5.3 Metodología.....	87
4.5.4 Evaluación.....	88
4.6 Duración del curso.....	93
4.7 Cronograma de actividades a desarrollarse.....	94
4.8 Costos del curso.....	95
4.9 Certificación.....	95
4.10 Bibliografía.....	96
CONCLUSIONES.....	97
RECOMENDACIONES.....	99
BIBLIOGRAFÍA.....	100
ANEXOS.....	102

## Resumen

En correspondencia a las demandas que exige la sociedad, de mejorar la calidad de educación el tema :“Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Juan XXIII, de la provincia de Zamora, ciudad de Yanyatza, periodo 2012 – 2013.”, tiene como objetivo analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato de las instituciones educativas del país, para lo cual se aplicó una encuesta cuya información de orden cuantitativo ha permitido obtener los siguientes resultados: la tarea educativa en el análisis de formación tiene una media aritmética de 8,9 lo cual se contrasta con la preparación de tercer nivel en licenciatura de los docentes en un 75% ,que los temas educativos de formación más relevantes son: Pedagogía Educativa y Recursos didácticos para lo cual se propuso un curso de formación con actividades pedagógicas para su formación en base a la problemática encontrada, la institución no propicia cursos de capacitación, debido a la falta de ofertas para elaboración de proyectos, cursos o seminarios que resaltan la importancia de preparación en los docentes de esta institución.

PALABRAS CLAVES: Formación, Preparación, Bachillerato Unificado, Pedagogía, Cursos de Formación.

## **Abstract**

In correspondence to the demands that society, to improve the quality of education the theme " Training needs of high school teachers of the John XXIII Educational Unit , in the province of Zamora, city of Yanyatza , period 2012-2013 . " aims to analyze the training needs of high school teachers of educational institutions of the country , for which a survey was quantitative information which has allowed obtain following results : the task of education in training analysis has a arithmetic mean of 8.9 which is contrasted with the preparation of third level undergraduate teachers by 75 % , that educational issues are most relevant training : educational Pedagogy and teaching resources for which a training course proposed with pedagogical basis for training activities to the problem found , the institution does not allow training due to lack of jobs for project development courses or seminars that highlight the importance of preparing teachers in this institution.

**KEYWORDS:** Training, Preparation, Unified School, Education, Training Courses.

## INTRODUCCIÓN

La sociedad del conocimiento y de la información demanda cada vez con mayor auge la formación de los distintos profesionales que desempeñan diferentes tareas en la sociedad, por lo tanto es imprescindible realizar un diagnóstico de las necesidades de formación profesional en el ámbito educativo de las instituciones de nuestro país.

Considerando que en el actual escenario educativo es necesario mejorar la calidad de la educación mediante el buen desempeño de la tarea educativa la formación profesional docente surge como una alternativa para lograr mejorar los estándares de calidad a nivel nacional e internacional; en este ámbito las comunidades internacionales a través de foros y seminarios resaltan la importancia de la profesionalización de la educación tomando en cuenta que el ser humano constantemente debe prepararse para asumir los retos que exige la actual sociedad.

Hoy mismo millones de personas a nivel mundial se preparan profesionalmente a través de programas denominados e-learning u on-line (Delich, Kelly, y McIntosh, 2008), que permiten al docente seguir preparándose, para potenciar las especializaciones de formación profesional, en el caso de la educación la formación docente tiene precisamente que ver con el uso de las tecnologías para estar a la vanguardia de los adelantos científicos que son utilizados como medios interactivos para generar conocimiento en los estudiantes.

De ahí la importancia de realizar este trabajo investigativo para conocer las verdaderas necesidades que actualmente presentan los docentes para potenciar sus habilidades y destrezas en el ámbito educativo y poder dejar como legado aprendizajes significativos en sus estudiantes.

De tal manera que se consideró la realización de este proyecto de investigación en la Unidad Educativa “Juan XXIII” cuyo propósito es conocer las necesidades de formación de los docentes que dan clase al bachillerato, a través de la recopilación de información sobre los programas de formación para los profesores y contribuir a mejorar la calidad de educación, gracias a su valioso aporte para el fortalecimiento académico y metodológico del mismo.

Por lo tanto la Universidad Técnica Particular de Loja empeñada en reconocer y valorizar la tarea educativa de miles de docentes a nivel nacional pone en consideración mediante esta

investigación las necesidades de formación de los docentes de bachillerato que hoy enfrentan una nueva reforma educativa cuyo profesorado debe estar preparado para responder adecuadamente ante estos cambios tan vertiginosos, que motivan a realizar este tipo de trabajos investigativos que servirán de aporte a los docentes de nuestro país y en especial a esta institución.

Para desarrollar la presente investigación se tomó en consideración el siguiente objetivo general analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato de las instituciones educativas del país, en el periodo académico 2012- 2013. Y los siguientes objetivos específicos, entre ellos tenemos, fundamentar teóricamente lo relacionado con las necesidades de formación del docente de bachillerato, diagnosticar y evaluar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato y diseñar un curso de formación para los docentes de bachillerato de la institución investigada.

El logro de estos objetivos se llevó a cabo a través de la investigación de referentes teóricos y bibliográficos que nos ayudan a respaldar la información obtenida, con la recopilación de información se realizó el respectivo análisis para diagnosticar y evaluar las necesidades de formación docente que han permitido formular como propuesta alternativa a la problemática planteada y proponer un curso práctico de pedagogía y didáctica para contribuir en la formación de los docentes de bachillerato de esta institución.

Además se hace preciso indicar algunos aspectos importantes sobre el proceso utilizado para realizar este trabajo investigativo como el uso de métodos y técnicas en los que resaltamos el método analítico para revisión de la información y bibliografía, deductivo para entender la temática planteada de forma general, inductivo los temas abordados de forma particular, hermenéutico para entender y precisar la información encontrada y el método estadístico para la tabulación de datos entre otros aspectos indispensables como el uso de cuestionarios y entrevistas dirigidas a veinte docentes que imparten clase al bachillerato de esta institución.

Para concluir es importante resaltar la propuesta alternativa frente a la problemática encontrada, el curso de capacitación docente propuesto en este trabajo investigativo denominado “Pedagogía y Didáctica en los docentes de la Unidad Educativa Juan XXIII” de la provincia de Zamora Chinchipe, ciudad de Yanzatza 2013”, en respuesta a los temas de formación que necesitan los docentes de esta institución según datos obtenidos en el análisis y discusión de resultados, con la finalidad de fortalecer la tarea educativa con estrategias metodologías actuales en base a desempeños auténticos que fortalecen el desempeño docentes.

## **CAPITULO1: MARCO TEÓRICO**

## 1. 1.Necesidades de formación.

### 1.1.1 Concepto.

Las necesidades de formación surgen a partir de un desfase entre las destrezas, conocimientos y actitudes existentes para desempeñar un trabajo, y mejorarlas implica fortalecer la calidad del servicio cumpliendo así los objetivos de la organización. Así podría definirse a la "... necesidad como la discrepancia entre la situación actual de una persona o grupo y la situación considerada como meta o referencia" (Baráibar, 2010).

Desde la psicología se ha conceptualizado la necesidad como un estado carencial que la persona intenta resolver llevando a cabo distintos tipos de conductas, según sea el tipo de necesidad, a fin de recuperar el equilibrio inicial; por lo tanto la necesidad de formación en términos de deficiencia se caracterizara como un desempeño deseado presente o actual.

Así la necesidad de formación se considera como 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.

### 1.1.2. Tipos de necesidades formativas.

Según Bradshaw, (1994) en el campo de lo social el individuo puede expresar los siguientes tipos de necesidades formativas:

- **Necesidad normativa:** los expertos o profesionales la percibe como necesidad en una situación determinada. El criterio de estos informantes puede ser imprescindible en muchos casos pero, a nuestro entender, no debe ser el exclusivo.
- **Necesidad experimentada o sentida:** es la necesidad percibida tanto individualmente como por los grupos o comunidades en que se organizan las personas. Es, por tanto, subjetiva y fundamental si se trabaja desde un modelo de Servicios Sociales que potencie el papel de los ciudadanos como sujetos protagonistas de los procesos de cambio.
- **Necesidad expresada o demandada:** es la necesidad sentida puesta en acción mediante una solicitud. A menudo este tipo de necesidad es la que condiciona la oferta de respuestas sociales pero desde nuestro punto de vista y en el ámbito que nos ocupa, los Servicios Sociales, la planificación no puede ir orientada sólo en función de la demanda.

- **Necesidad comparada:** es la deducida por el observador exterior en función de una comparación entre una situación de la población objetivo y la de otro grupo con circunstancias similares.

Baráibar (2010), según su origen:

**1. Necesidades de la Institución:** Son las analizadas por la entidad que promueve, organiza y en su caso, certifica la formación, en función de su actividad y de los proyectos que quiere llevar a cabo. Puede darse en diferentes situaciones:

**2. Necesidades de la población:**

- **Explícitas:** Tienen su origen en la opinión expresada por la población potencialmente destinataria de una acción formativa: miembros de un pequeño grupo o la población joven desempleada.
- **Implícitas:** En el caso de las asociaciones, grupos o colectivos se refieren a la interpretación que hacen de las carencias o discrepancias que tiene como organización y que puede solucionarse a través de un proceso formativo.

Es este aspecto las necesidades poblacionales son un síntoma de evolución y cambio que se está presentando en el siglo actual para responder a un mundo cada vez más globalizado. En definitiva las necesidades formativas surgen de la demanda de profesionales con capacidades y competencias acordes a los nuevos adelantos científicos y tecnológicos que experimenta la sociedad considerando los aspectos poblacionales de profesionalización para mejorar los roles o funciones que desempeñan en el quehacer diario.

### **1.1.3 Evaluación de necesidades formativas**

La revista electrónica de las Actualidades Investigativas en Educación cita que la evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la formación, especialmente la evaluación fundamentada en competencias.

Este enfoque ha recobrado importancia, dado que la competitividad, la productividad, la calidad de los procesos y productos son los retos para el cambio que marcan el crecimiento económico y productivo; razón por la cual, se debe buscar otros criterios para lograr el

desarrollo de las capacidades como las habilidades y destrezas innovadoras que le permitan al profesional enfrentar los retos que impone la nueva realidad.

Por lo tanto la evaluación de necesidades formativas se basa en los requerimientos de profesionalización para poder potenciar las capacidades individuales y permitir el desarrollo y progreso en este caso de la unidad educativa y de forma general en las diversas profesiones donde se exige calidad profesional y humana.

En definitiva la evaluación de necesidades en este sentido es un proceso de recolección y análisis de información cuyo resultado es la identificación de carencias en individuos, grupos o instituciones encaminada hacia el cambio y la mejora (Abarca Ponce, y otros 1986). De esta manera la evaluación de las necesidades parte de las percepciones obtenidas de este proceso que permiten encontrar estrategias que se implementarán para desarrollar competencias en los individuos y superar sus limitantes fortaleciendo así el proceso de formación.

#### **1.1.4 Necesidades formativas del docente.**

Lázaro (2002), los profesionales que deciden por la docencia encuentran verdaderos problemas a la hora de comenzar su actividad profesional, detectándose, por tanto, determinadas necesidades formativas en lo que se refiere fundamentalmente a la utilización de estrategias docentes que mejorarían su incorporación al mundo de la docencia, por lo tanto superar estas necesidades formativas permitirán al profesor no solo ser un conocedor de la ciencia, un experto en técnicas y un investigador, sino que su rol ha de ser guía y supervisor de la formación científica del estudiante.

Para ello los profesores deben elaborar y diseñar proyectos de investigación que parten de las necesidades intelectuales que deben ser ajustados a los avances de la ciencia que van desde lo pedagógico como: actividades, orientaciones y valores asociados a una enseñanza de calidad, hasta la necesidad profesional en cuanto se refiere a publicaciones e investigaciones, en habilidades profesionales y en la dimensión artística y creativa.

Abarca Ponce indica que “.....desde esta perspectiva la necesidad como la carencia de algo que se considera inevitable o deseable plantea a los docentes en la enseñanza la necesidad de capacitar a los alumnos, dada la complejidad y los riesgos que tiene el mundo actual, para facilitarles los medios que les permitan integrarse en la sociedad de forma creativa y libre. Para ello, tan importante como los conocimientos, son las actitudes y las

habilidades que logremos desarrollar a través de los procesos de enseñanza, con el fin de que nuestros alumnos aprendan a conocer, a hacer, a ser y a convivir”.

Por lo tanto uno de estos medios es el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que representan una de las necesidades formativas derivadas de este nuevo papel que cumple el docente, ya que como se ha mencionado el profesor no es un mero transmisor de saberes técnicos, sino que se convierte en un tutor, un “acompañante” en el proceso de enseñanza de sus estudiantes.

Ante el nuevo rol del profesor, sus competencias básicas también se ven modificadas. Por lo que tendría que adquirir estas competencias para conseguir la calidad de la que se hace referencia. Es así como los docentes cumplen un papel fundamental para la educación actual de los estudiantes y la formación profesional no basta para suplir todas estas demandas que exige la actual sociedad es por esto que existe la necesidad de formación docente para potencializar la forma de enseñar y emprender nuevos proyectos que mejoren el conocimiento aprendido con técnicas y estrategias de aprendizaje formativo en bien de la educación.

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

Existen diversos modelos para la realización de un análisis de necesidades, procedentes de diferentes ámbitos de la formación y la intervención, que nos puedan ofrecer valiosos puntos de referencia.

Entre los cuales podemos citar:

➤ **Modelos de Rosett,:**

Rosset Allison (1996), destaca los siguientes componentes esenciales del diagnóstico y análisis de necesidades de formación la:

- Situación actual: es decir la situación existente y las cosas que suceden en la actualidad.
- El óptimo: cómo debería ser o verse la situación actual.
- Los sentimientos: cómo sienten el problema las personas afectadas por el mismo.
- Causas: por qué existe ese desfase entre lo actual y el óptimo.
- Soluciones: qué hacer para acabar con el problema.

Tiene en cuenta cuatro elementos fundamentales:

1. Situaciones desencadenantes “De dónde partimos” y “Hacia dónde vamos”.
2. Tipo de información que buscamos: óptimos, reales, sentimientos, causas y soluciones.
3. Fuentes de información.
4. Herramientas para la obtención de datos.

Su modelo gira en torno al análisis de necesidades de formación, y toma como eje central el conjunto de elementos del segundo punto, para llegar al rendimiento satisfactorio y deseado.

Por lo tanto este modelo se fundamenta en la expresión de la necesidad de formación partiendo de la situación actual en la que se encuentre la persona los motivos por los que se debe preparar y resolver este problema manifestándolo con el desarrollo de su capacitación.

➤ **Modelo de R.A. Kaufman.**

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

1. Participantes en la planificación: Ejecutores, Receptores, Sociedad.
2. Discrepancia entre “Lo que es” y “Lo que debería ser”, en torno a : entradas, procesos, productos, salidas y resultados finales
3. Priorización de necesidades.

Kaufman, 1988. Las etapas que señala para ejecutar una evaluación de necesidades son las siguientes:

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

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

Por lo tanto el presente modelo resalta un proceso minucioso que considera aspectos fundamentales para comprender las necesidades de formación partiendo fundamentalmente de la evaluación de dichas necesidades aspecto, que permite valorar el desarrollo de las mismas para procurar una verdadera formación.

➤ **Modelo de D' Hainaut.**

D' Hainaut (1985), resalta las habilidades socioafectivas e indica que los procesos socioafectivos son conductas con un amplio carácter de generalidad que se pueden manifestar en un gran número de situaciones, y son diferentes de las actitudes que indican tomas de posiciones explícitas o no en una situación.

Las habilidades socioafectivas y las actitudes se relacionan estrechamente con las convicciones y se determinan por los valores, se pueden referir a lo que es o no es, a lo verdadero y a lo falso, a lo bueno y malo, justo o injusto.

Estas habilidades socioafectivas requieren:

- Formación de una concepción socioefectiva. Esto hace referencia a una operación afectiva simple, que consiste en admitir, creer, persuadir de la existencia o del valor moral y estético de una cosa, también en hacer admitir, creer, persuadir a otros de alguna cosa, para lo que se requiere de la atribución, “que consiste en dar una explicación al comportamiento propio o de los demás” (D' Hainaut,1985, p.128)
- Puesta en práctica de las convicciones y organización de los valores

Al hablar de lo socioafectivo del ser y su formación en valores hace referencia a la necesidad moral de autoeducarse bajo una preparación íntegra que involucra a la sociedad para mejorar y contribuir a la misma en pro de su bienestar. El inicio de este cambio debe partir de la institución moralmente comprometida con la sociedad.

En este modelo las habilidades socioafectivas marcan el comienzo de la formación del profesional, que surge de las necesidades de la sociedad; ocasionando una respuesta de superación en el individuo para mejorar el trabajo en su organización de acuerdo con sus valores y convicciones ocasionando un cambio de comportamiento que hace posible llevarlo a la práctica mediante la formación.

➤ **Modelo de F. M. de Cox y deductivo.**

F.M. Cox (1987), uniendo el análisis de necesidades a la problemática comunitaria, elabora una guía para la resolución de problemas comunitarios, que, resumidamente, abarca los siguientes aspectos:

1. La institución.
2. El profesional contratado para resolver el problema.
3. Los problemas, cómo se presentan para el profesional y los implicados.
4. Contexto social del problema.
5. Características de las personas implicadas en el problema.
6. Formulación y priorización de metas.
7. Estrategias a utilizar.
8. Tácticas para conseguir el éxito de las estrategias.
9. Evaluación.
10. Modificación, finalización o transferencia de la acción.

De esta manera Cox involucra a la sociedad para resolver las necesidades de formación en la comunidad partiendo de su problemática actual para finalmente proponer un plan de acción señalando estrategias que viabilicen la solución de las mismas llegando a concretar a través de los logros obtenidos.

## **1.2 Análisis de las necesidades de formación.**

Para analizar las necesidades de formación es importante prescindir de conceptos importantes citados por los siguientes autores:

Moore y Dutton (1978; en Dipboye et al., 1994), ofrecen la siguiente ecuación para guiar los esfuerzos en el proceso de detección de necesidades:

$$\text{Necesidades de formación} = \text{Ejecución estándar o deseada} - \text{Ejecución presente o actual.}$$

Esta ecuación hace referencia a la situación actual en la que nos encontramos cuando tenemos la necesidad de formación y lo que debemos ejecutar para lograr lo deseado.

McGehee y Thayer (1961) presentan un modelo para considerar las necesidades formativas de la empresa basándose en tres niveles de análisis: análisis organizacional, análisis de las tareas y análisis personal.

Muchos autores han intentado ampliar este modelo (Ostroff y Ford, 1989). Sin embargo, es éste el que continúa vigente en la actualidad y, por tanto, es el que presentamos a continuación:

### **1.2.1 Análisis organizacional.**

Originalmente, el análisis organizacional era conceptualizado por McGehee y Thayer (1961, pp.25-26;) como factores que proporcionaban información sobre dónde y cuándo podía utilizarse la formación. Este análisis se relacionaba con los “objetivos, recursos y asignación de tales recursos” de la organización.

Se trata, por tanto, de evaluar cómo está funcionando la organización, más recientemente, Goldstein (1991, 1993) reconceptualiza el concepto en un estudio de los componentes que determinan si el programa de formación puede producir una conducta que se transferirá a la organización.

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

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

De tal manera que al analizar la organización se valora la capacidad de cambio que genera la capacitación y como estas nuevas destrezas adquiridas en la formación resultan beneficiosas para la misma, por lo tanto es importante considerar las habilidades y destrezas logradas para ponerlas en práctica en el quehacer de la organización.

### **1.1.2.1 La educación como realidad y su proyección.**

La educación como realidad en la formación en un sentido crítico supone no sólo un cambio de los contenidos, sino también un cambio metodológico. Se trata de un aprendizaje de y para la vida. Por consiguiente la proyección de la educación es fomentar la participación y educar en un modelo comunicativo en el que el diálogo sea un elemento clave, que ayude a superar la pasividad a la que se acaba habituando el individuo cuando se convierte en receptor acrítico.

Por lo tanto hay que transformar la información en conocimiento, la información debería conducir, tal y como señala Paulo Freire, a un proceso de formación de las personas que las lleve a la transformación de la realidad. En que lleve a la dinámica de información-formación-transformación.

De ahí que la proyección de la educación requiere el uso del Internet como herramienta para ayudar a la formación del ser humano, para que tengan la posibilidad de conectarse a la red y elimine las fronteras que impiden el acceso a la información global. Internet ofrece la posibilidad no sólo de ser consumidores sino también de poder crear en el ciberespacio nuestras propias representaciones partiendo fundamentalmente del propio mundo de la vida.

Lebenswelt (2009), en un medio social en el cual nuestros estudiantes están siendo influenciados por el mundo de Internet el rol como docente debe estar inspirado para generar la estimulación de nuestros estudiantes frente al contenido que queremos compartir mediante la integración adecuada de tecnologías en el aula para facilitar estados de motivación más altos en los estudiantes, en la medida en que las tecnologías sean aplicadas con metodologías acordes, y en consenso con los intereses de los propios estudiantes.

Al respecto, vale la pena indagar en las nuevas tecnologías que se avecinan, o que ya están con nosotros, aunque sin mayores implicancias en la educación del presente. Una de estas es a lo que llamamos "Realidad Aumentada" la cual es definida como "una tecnología que complementa la percepción e interacción con el mundo real y permite al usuario estar en un entorno real aumentado con información adicional generada por el ordenador"(X. Basogain, M. Olabe, K. Espinosa, C. Rouéche y J.C. Olabe).

Sin embargo analistas han logrado abstraer mayores conclusiones en el Informe Horizon año 2012, que realiza proyecciones sobre las perspectivas tecnológicas en los próximos 5 años, y efectivamente, se pronostica un uso paulatino en los próximo 4 años de la realidad

aumentada en el ámbito educacional, pero qué podemos hacer con ella en el aula, o cuál es su relevancia para la docencia y el aprendizaje:

- "Mediante esta herramienta se proporcionan experiencias de aprendizaje fuera del aula, más contextualizadas y basadas en el descubrimiento".
- "En las disciplinas que requieren una formación práctica, le permite a los estudiantes visualizar el proceso captando detalles que en un entorno bidimensional pasarían desapercibidos".
- "Las aplicaciones en dispositivos móviles y en combinación con software colaborativo favorecen la construcción social del aprendizaje en interacción con el entorno físico" (2012 Informe Horizon).

La acción que se realiza actualmente de usar otros dispositivos para saber sobre elementos que están en nuestro entorno, se realizará de manera automatizada, lo que aumentará la necesidad de estar constantemente conectados, debido a que elementos de la "percepción personal" serán cada vez más elementos de la "percepción colectiva", lo que transformará el privilegio de la información individual en una obviedad para todos, en la medida en que estas tecnologías comiencen a masificarse. Una nueva brecha social se nos avecina, y la escuela tendrá el deber de mitigarla en la medida de sus posibilidades.

Por lo tanto el mundo de hoy globalizado por la tecnología representa una herramienta básica para la educación moderna que permita a los estudiantes ir más allá de lo conocido e incursionar en nuevos campos que ofrece el internet en cuanto a conocimientos se refiere, lo que sin duda alguna generara nuevos conocimientos y posterior desarrollo de competencias que se verán reflejadas en los ámbitos laborales del mañana.

#### **1.1.2.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.**

Hodge, B., Anthony, W. y Gales, L. (2003), las metas organizativas son formulaciones que establecen el estado futuro deseado que intenta conseguir una organización. Las metas organizacionales responden a la razón de ser de la organización. El planteamiento de estas metas u objetivos deben ser el resultado de un profundo análisis situacional de la organización, el cual debe observar las condiciones, las oportunidades y los obstáculos en el ambiente exterior e interior de la organización. Es responsabilidad de los directivos lograr que las metas organizacionales se filtren de manera clara a los mandos medios quienes, a

su vez, guiarán el trabajo en cada una de las áreas y departamentos de la empresa para el logro de las mismas.

Algunas de las metas organizacionales son:

1. Implementar una política de desarrollo profesional docente que articule la formación inicial, la formación continua, el sistema de evaluación al desempeño y el sistema de incentivos.
2. Elevar el estatus de la formación inicial aumentando el grado académico de profesorado a licenciatura y equilibrando adecuadamente la formación pedagógica, didáctica y disciplinar.
3. Favorecer la oferta permanente y acceso equitativo de los y las docentes en servicio a modalidades diversas de actualización y especialización que respondan a las necesidades del sistema educativo y del profesorado.

Además la población meta para la formación inicial la constituyen todos los y las personas que habiendo completado los estudios de bachillerato se interesan por la profesión docente, contando con el perfil requerido para esta carrera.

Daft, R. (2005), los procesos de actualización y especialización están dirigidos hacia el profesorado que labora en el sistema educativo público en los diferentes niveles y modalidades educativas.

1. **Metas a Corto Plazo:** Son las metas que se establecen para ser alcanzadas en un periodo contable o en un año, los objetivos que se van a realizar en menos un periodo menor a un año, también son llamados los objetivos individuales o los objetivos operacionales de la empresa ya que son los objetivos que cada empleado quisiera alcanzar con su actividad dentro de la empresa. Por lo tanto para que los objetivos a corto plazo puedan contribuir al logro de los objetivos a plazos intermedios y largo, es necesario establecer un plan para cumplir con cada objetivo y para combinarlos dentro de un plan maestro que deberá ser revisado en términos de lógica, consistencia y práctica.
2. **Mediano plazo:** Son los objetivos tácticos de la empresa y se basan en función al objetivo general de la organización. También son llamados los objetivos tácticos ya que son los objetivos formales de la empresa y se fijan por áreas para ayudar a ésta a lograr su propósito.

3. **Metas a Largo Plazo:** Son las metas que la empresa plantea para periodos superiores a un año o en varios periodos contables, están basados en las especificaciones de los objetivos, son notablemente más especulativos para los años distantes que para el futuro inmediato. Los objetivos de largo plazo son llamados también los objetivos estratégicos en una empresa. Estos objetivos se hacen en un periodo de 5 años y mínimo tres años. Los objetivos estratégicos sirven para definir el futuro del negocio.

En una institución es imprescindible trazarse metas porque constituyen la orientación de un futuro que está planificado para que probablemente tenga éxito, esto si se tiene claro cuáles son los objetivos que deben ser desarrollados y cumplidos a cabalidad por el personal de la institución.

Por lo que las metas organizacionales permiten comprender cuales son los objetivos que se deben cumplir a futuro para mejorar la calidad de educación ya sean estas a corto, mediano o la largo plazo considerando las necesidades educativas que se presenten en la institución.

#### ***1.1.2.3 Recursos institucionales necesarios para la Actividad Educativa.***

Münch (2012), los recursos institucionales necesarios para la actividad educativa son implementos para poder desarrollar los diferentes programas en la institución y estos pueden ser:

- **Recursos Tecnológicos:** Las tecnologías son el fundamento del proceso educativo del siglo XXI. En este sentido, en todos los niveles escolares, desde el básico hasta el profesional, deben existir aulas equipadas para la enseñanza y el desarrollo tecnológico, así como sistemas de información que propicien la productividad.
- **Recursos Financieros:** La organización puede contar con diversidad de fuentes de apoyo especialmente del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) e Intendencias de los diferentes departamentos del país.

Toda institución, para operar, requiere de dinero. El capital financiero, para el caso de las escuelas privadas, proviene de las aportaciones de los socios y por concepto de inscripciones y colegiaturas, que se destinan a cubrir gastos tales como sueldos, honorarios de profesores, administrativos, así como mantenimiento de instalaciones y nuevas inversiones y adquisiciones.

Si bien es cierto que la finalidad de la institución educativa, ya sea pública o privada, no es el lucro, también lo es que el capital es básico para su desarrollo. Una adecuada administración de los recursos financieros propicia la salud y solvencia económicas que se requieren para su funcionamiento.

- Recursos Humanos: El factor humano, es decir, los directivos, profesores y personal de apoyo, es el factor más importante de la comunidad escolar debido a que de él depende la coordinación de los demás recursos.

Por las características del servicio educativo el factor humano es trascendental, ya que el propósito fundamental de la escuela es preparar y formar talentos, para lo que se requiera precisamente de talento. En este sentido, los académicos desempeñan un papel clave sin que por esto se rete importancia a los directivos, administrativos, técnicos y personal de apoyo.

- Recursos Materiales: Son los bienes tangibles e insumos necesarios tales como infraestructura, mobiliario, materiales didácticos, que son indispensables para desarrollar la función educativa.

Las instalaciones de la escuela deben crear ambientes que propicien el estudio; la infraestructura, la disposición de las aulas, la biblioteca, los espacios deportivos, culturales y de recreación, así como las oficinas deben ser un entorno que propicie el desarrollo integral del alumnado.

#### **1.1.2.4 Liderazgo educativo (tipos).**

Lorenzo (2004 y 2005), el liderazgo viene entendiéndose como una función inherente a todo grupo y, por extensión, a toda institución. Por eso, cada vez se habla más de liderazgo y menos de líder. Se tiende a verlo menos como una característica individual y carismática, y más como una función que se da en toda institución, consustancial a todo grupo humano. Aunque originalmente las distintas corrientes conceptuales sobre el liderazgo son oriundas del ámbito empresarial, donde las variables y factores que se interrelacionan están bien definidos e identificados en un centro educativo su relación es mucho más compleja y, desde luego, discutible.

Para terminar este apartado, se recogen los siguientes tipos de liderazgo relacionados con la educación:

- Intuitivo (Le Sarget, 1977): es un liderazgo preocupado por una vuelta al auténtico humanismo.
- Instructivo (Greenfield, 1987): en la literatura se le viene denominando, indistintamente, también pedagógico o educativo.
- Carismático (Conger, 1991): el liderazgo no solo encarna la visión del centro, sino su transmisión con un estilo propio.
- Visionario (Nanus, 1994): el líder desarrolla su propia visión del centro educativo.
- Transcultural/Global (Keitner y Kinicki, 1996): es un liderazgo preocupado y preparado para trabajar en organizaciones con varias culturas. En contextos multiculturales, los líderes deben desarrollar habilidades globales.
- De Liberación (Noer, 1997): el liderazgo busca la realización continua de transiciones hacia la mejora de cada miembro en sí mismo.
- Ético (García y Dolan, 1997): una organización, especialmente educativa, implica por naturaleza confrontación de valores de justicia, y cooperación.
- Liderazgo lateral (Fisher y Sharp, 1999): el liderazgo basado en ciertas habilidades personales y en el desarrollo de las mismas en los miembros del grupo.
- Liderazgo emocional (Fernández y otros, 2001)
- Liderazgo resonante (Goleman, 2002): es un “director de emociones”. Dinamiza con base en la inteligencia emocional.
- E-Liderazgo (Quinn Mills, 2002): es el liderazgo a fin a las ciber-organizaciones y a las comunidades virtuales.
- Liderazgo estratégico (Bou, 2004): un liderazgo basado en el mando (acciones directas sobre las personas), la comunicación y la estrategia (reglas de juego que el líder debe dominar).
- Liderazgo para la innovación (Villa, A., 2004): la innovación es el elemento clave de la dirección escolar actual.

En este aspecto fundamental dentro de la educación el líder educativo debe prepararse en desarrollar habilidades y competencias para llevar adelante la institución educativa a través del ejercicio y su aplicación en la vida cotidiana ya que difícilmente reunirá todas estas cualidades pero su compromiso y lealtad le permitirán acrecentar sus capacidades en bien de la educación.

Por consiguiente el liderazgo de innovación que pongo en práctica es muy importante porque motiva a la preparación para estar actualizado en las nuevas tendencias

pedagógicas que permiten tener herramientas para innovar la tarea educativa dentro de las aulas y guiar de manera eficiente el proceso de formación de los estudiantes.

#### **1.1.2.5 El bachillerato Ecuatoriano (características, demandas de organización, regulación).**

En la ley ecuatoriana de antes de 2001, el bachillerato era toda la enseñanza secundaria y comprendía seis cursos dirigidos a estudiantes entre los 12 y los 17 años, según el Decreto Ejecutivo N° 1786 vigente hasta el momento, el bachillerato tiene solamente tres niveles dirigidos a estudiantes entre los 15 y 17 años, y corresponde al antiguo “ciclo diversificado”. Según el Art. 4 del Decreto N° 1786, los propósitos generales del bachillerato independientemente del tipo que sea, son los siguientes:

- Formar jóvenes ecuatorianos con conciencia de su condición y fortalecidos para el ejercicio integral de la ciudadanía y la vivencia en ambientes de paz, democracia e integración;
- Formar jóvenes capaces de conocer conceptualmente el mundo en el que viven, utilizando todas sus capacidades e instrumentos del conocimiento;
- Formar jóvenes con identidad, valores y capacidades para actuar en beneficio de su propio desarrollo humano y de los demás;
- Formar jóvenes capaces de utilizar y aplicar eficientemente sus saberes científicos y técnicos con la construcción de nuevas alternativas de solución a las necesidades colectivas;
- Formar jóvenes con valores y actitudes para el trabajo colectivo, en base del reconocimiento de sus potencialidades y la de los demás; y,
- Formar jóvenes capaces de emprender acciones individuales y colectivas para la estructuración y logro de un proyecto de vida.

En este aspecto importante del bachillerato ecuatoriano se adoptado un nuevo patrón de enseñanza vinculado al desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes a través de aprendizajes significativos los cuales pedagógicamente deben ser dominados por los docentes para ponerlos en práctica en los estudiantes de ahí que el actual gobierno a través de esta reforma ha modificado los sistemas caducos de enseñanza para implementar mediante nuevas normativas un sistema educativo de bachillerato más actualizado y acorde a las necesidades educativas que exige la sociedad actual.

## **Características del nuevo Bachillerato General Unificado.**

El Bachillerato General Unificado tiene las siguientes características:

- Está compuesto por un conjunto de asignaturas que componen un tronco común de estudio para todos los y las jóvenes que estudian el bachillerato ecuatoriano.
- Consta también de asignaturas optativas que permiten, por un lado, contextualizar el currículo de estudio a las necesidades regionales y locales y, por otro lado, es la manera de escoger una de las modalidades del bachillerato: Bachillerato en Ciencias y Bachillerato Técnico.
- Las dos modalidades de bachillerato brindan a todos los estudiantes del país la posibilidad de acceder a diferentes estadios posteriores a la obtención de subbachillerato, es decir, les permite acceder a estudios superiores, a carreras cortas o incluso acceder al sistema laboral del país, por contar con las bases mínimas necesarias que demanda el sistema laboral.

De acuerdo al nuevo sistema educativo de bachillerato se ha adquirido un nuevo currículo de estudio en base a la potencialización de habilidades y destrezas para que el estudiante sea más competitivo reemplazando el memorismo tradicional por un estudio más bien práctico a través de la implementación de un solo bachillerato unificado para que el estudiante descubra sus verdaderos talentos en el camino hacia el aprendizaje que garantice una formación integral de sus potencialidades.

### ***1.1.2.6 Reformas Educativas (LOEI – Reglamento a la LOEI – Plan decenal).***

Según el Consejo Nacional de Educación, El Plan Decenal de Educación es un instrumento de gestión estratégica, diseñado para implementar un conjunto de acciones pedagógicas, técnicas, administrativas y financieras que guían los procesos de modernización del sistema educativo. Su finalidad es mejorar la calidad educativa y lograr una mayor equidad, que garantice el acceso de todos los ciudadanos al sistema educativo y su permanencia en él. El acompañamiento ciudadano a su implementación y gestión es importante, pues puede aportar en la identificación de nudos críticos y con propuestas de acciones viables que fortalezcan el logro de los objetivos.

También es considerado es una política de Estado con gran legitimidad social, ya que fue aprobada por cerca del 70 % de los votantes ecuatorianos en plebiscito nacional y luego ratificada con la aprobación de la Constitución del Ecuador en el año 2008. Se trata de una política de Estado por cuanto ha trascendido la gestión de dos gobiernos.

El Plan Decenal de Educación es el resultado de un proceso de acuerdos que en el país vienen gestándose desde el primer Acuerdo Nacional “Educación Siglo XXI”, en abril de 1992. Es también un instrumento estratégico de gestión y una guía que da perspectiva a la educación para que, sin importar qué ministro o ministra ocupe el cargo, las políticas sean profundizadas.

Si bien el Plan Decenal es el producto concreto de una construcción ciudadana que requiere de la vigilancia de la sociedad civil para y durante su ejecución, la generación de propuestas por parte de los ciudadanos que apoyen y fortalezcan la concreción del PDE ha sido hasta ahora muy limitada. El objetivo es, entonces, potenciar las capacidades existentes, y propiciar así la generación de propuestas mediante el diálogo y la concertación entre la sociedad civil y el Estado.

### **¿Cómo nació el Plan Decenal de Educación?**

El Ministerio de Educación propuso, en el seno del Consejo Nacional de Educación, la formulación de un Plan Decenal de Educación. El CNE es un organismo consultivo del sector educativo, conformado por representantes de la Unión Nacional de Educadores, la Confederación de Colegios de Educación Católica, la Confederación de Colegios de Educación Particular Laica, el Consejo Nacional de Educación Superior y la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, y presidido por el Ministro de Educación.

Este Consejo invitó a participar a otros actores del área educativa (Contra 23 social, UNICEF, Ministerio de Economía, Comité empresarial, entre otros), y definió las líneas generales del Plan Decenal en la sesión del 16 de junio de 2006.

Luego, el Plan Decenal se abrió al debate nacional en más de 40 foros locales, regionales y nacionales con la participación de amplios sectores sociales, políticos y económicos, lo que permitió una construcción colectiva. En este Plan se recogen los compromisos internacionales de los que el país es signatario, los acuerdos nacionales y el trabajo de los ex ministros y ministras de Educación, permitiendo enfocar las bases de los próximos diez años.

Por petición del CNE, el 26 de noviembre de 2006 el entonces Presidente de la República convocó y puso a consideración de la ciudadanía, en una Consulta Popular las ocho políticas educativas que fueron aprobadas por más del 66 % de los votantes.

De esta manera el Plan Decenal es considerado como un escenario propicio para el cambio y reforma del sistema educativo nacional cuya finalidad es emprender un nuevo proyecto de educación cuyos frutos de verán reflejados en las nuevas generaciones, quienes serán los protagonistas del desarrollo de nuestro país.

### **1.2.2 Análisis de la persona.**

Goldstein, (1993), este análisis evalúa lo bien que el empleado demuestra tales habilidades, conocimientos y actitudes en su puesto de trabajo y determina qué competencias necesitan ser el foco de atención de la formación. Por tanto, este nivel de análisis se focaliza en identificar quién debe ser formado y qué tipo de formación se necesita (McGehee y Thayer, 1961). Su propuesta es identificar las deficiencias individuales en el desempeño del puesto o identificar áreas en que una persona puede mejorar continuamente.

En este sentido, Silberman (1990) señala que la evaluación de los participantes a un programa de formación es importante debido a que ayuda a determinar el contenido de la formación, permite obtener información real desde el lugar de trabajo o de la situación personal de los participantes, permite desarrollar una relación con los participantes en la formación previamente a su implementación. Por otra parte, Tannenbaum y Yukl (1992) señalan que un análisis inadecuado puede conducir a una formación con un nivel inadecuado o dirigido a las personas equivocadas.

Goldstein (1993) indica la importancia de determinar, en primer lugar, qué KSAs necesarias han sido ya aprendidas por los futuros formandos, de manera que no se lleven a cabo programas focalizados en destrezas ya adquiridas; y en segundo lugar, determinar la población objetivo actual (características de los grupos que van a ser formandos) para diseñar el ambiente de formación, ya que algunos programas se diseñan para individuos que forman parte de la organización, mientras que otros se dirigen a aquellos formandos que aún no forman parte de ella.

Finalmente, desde una perspectiva cognitiva, Ford y Kraiger (1995) proponen la consideración de, por una parte, los modelos mentales, para conocer cómo difieren las estructuras de los expertos y los no expertos y cómo esas diferencias afectan a las

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

En esta línea Tannenbaum y Yukl (1992) y Dipboye et al (1994) indican que los individuos que carecen de las destrezas y motivación básicas previas a la formación tienen menos probabilidad de tener éxito en la formación y pueden necesitar una preparación previa para entrar en un programa de formación específico.

### ***1.2.2.1 Formación profesional.***

Echeverri, Jesús Alberto (1996) manifiesta que “La formación profesional es el proceso por el cual una persona debe llegar a una síntesis entre lo que puede hacer: capacidades y competencias, lo que quiere hacer: intereses y deseo, y lo que debe hacer: exigencias del trabajo acordes a las posibilidades actuales y reales del mundo del mercado laboral de su comunidad”.

Nos remitiremos a la definición que acompañó los orígenes de esta actividad educativa, dada por expertos en organización y planificación de la Formación Profesional, en una reunión llevada a cabo en Ginebra en el año 1967 con el auspicio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT):

“Deberá entenderse que el término Formación Profesional incluye todo tipo de formación destinada a preparar o readaptar a una persona para que ejerza un empleo, sea o no por primera vez, o para que sea promovida en cualquier rama de la actividad económica, incluida la enseñanza general, profesional o técnica que sea necesaria con este fin, con excepción de la formación para desempeñar puestos en la dirección o puestos de personal dirigente, superiores al grado de capataz de la industria, o para desempeñar puestos en otras ramas equivalentes de la actividad económica”.

En este aspecto fundamental de la formación profesional incluye una serie de adaptaciones para que el ser humano alcance la preparación necesaria para desempeñar un trabajo o actividad de calidad, por lo tanto dicha capacitación será en función de sus habilidades innatas que se proyectarán a competencias profesionales a través de la instrucción.

### **1.2.2.2 Formación inicial.**

La formación docente inicial es el proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo. Esto significa formar un docente capaz de:

- posibilitar la construcción de aprendizajes a grupos determinados de alumnos en contextos específicos ;
- participar en las acciones pedagógicas e institucionales, es decir, en aspectos organizativos, de vinculación comunitaria y administrativos, propios de la gestión de las escuelas .
- desarrollar el juicio crítico y los hábitos valorativos en los alumnos para que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de la vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia.

Comprende además 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.

### **1.2.2.3 Formación profesional docente.**

Hammond Darling (2005), señala que...la profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma, reclama una atención hacia aspectos del desarrollo profesional de los docentes. Como adultos inmersos en la sociedad del conocimiento, mas allá del rol tradicional de transmisores de contenidos, se demanda que los profesores actúen como guías del conocimiento de sus alumnos, como orientadores del proceso de aprendizaje.

Como nos indica Pérez Gómez (1998), “Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es, a mi entender, un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de

los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión”.

Un aspecto interesante de la profesionalización, como nos recuerdan Zeichner y Noffke, (2001), tiene que ver con su relación con la investigación de los profesores. Nos advierten que si la profesión docente, en las escuelas de primaria y secundaria, quiere abandonar la infancia y hacerse adulta como profesión, los profesores necesitan asumir la responsabilidad adulta de investigar, de forma sistemática y crítica, su propia práctica.

El movimiento por la profesionalización de la enseñanza y la formación de profesores se fundamenta en varias razones. La primera está en la percepción de severas deficiencias dentro de los modelos tradicionales de formación de profesores, tanto el modelo de Escuela Normal para formar a los profesores de enseñanza primaria, como el modelo subyacente a la tradición académica en el caso de los profesores de secundaria. ¿Será capaz la normativa sobre el Espacio Europeo de Educación Superior de cambiar esta situación?

La segunda razón se apoya en la fuerte necesidad de mejorar y reformar la educación para cumplir con los nuevos retos que debe enfrentar la educación en una sociedad en constante cambio. En tercer lugar presenta la creencia en los beneficios de la modernidad (la potencialidad del conocimiento científico y las prácticas educativas validadas científicamente como fórmula para mejorar la educación, así como la formación de profesores como condición necesaria para la mejora de educación). Por último, diversos factores sociológicos –irrupción de las TIC, creciente inmigración, desarrollo económico, etc., presionan en la línea de transformar la profesión educativa.

#### **1.2.2.4 Formación técnica.**

En la revista electrónica Eduteka manifiesta que las nuevas tecnologías exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones y también, requieren nuevas pedagogías y nuevos planteamientos en la formación docente. Lograr la integración de las TIC (Tecnología de la información y comunicación) en el aula dependerá de la capacidad de los maestros para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, fusionar las TIC con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. Esto exige adquirir un conjunto diferente de competencias para manejar la clase lo cual lo obtendrá a través de la formación técnica.

Por consiguiente la educación técnica y la formación profesional pueden ser definidas como los distintos tipos de formación y enseñanza dirigidas a preparar a un profesional en el desarrollo de sus habilidades y destrezas y así potenciar sus capacidades.

Estos dos aspectos fundamentales en la formación profesional y técnica de la docencia son importantísimos para emprender en el proceso educativo cambios que permiten al docente estar debidamente capacitado y preparado para asumir su rol como educador al estar a la par con la tecnología adaptándose a los cambios vertiginosos de la sociedad actual y promover aprendizajes significativos en sus educandos.

#### **1.2.2.5 Formación continua.**

La Asociación Agifodent, en colaboración con Centro de Intervención Cultural y Educativa DOCTUM expone que la Formación Continua es el conjunto de acciones formativas que se llevan a cabo para mejorar las competencias de los trabajadores en base a la capacitación, actualización y perfeccionamiento a través de la promoción e investigación y desarrollo de la educación.

Por lo tanto la formación continua responde a la necesidad de crear ámbitos ágiles para atender los requerimientos emergentes de las escuelas y de los docentes en coyunturas específicas, para la capacitación para el ejercicio de nuevos roles, para promover el desarrollo de actividades de innovación o renovación pedagógica y para difundir experiencias con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la Formación Docente Continua, acentuando y continuando los procesos de transformación educativa.

Además de responder a la necesidad de ofrecer la formación inicial a docentes para los diferentes niveles del Sistema Educativo y favorecer el acceso de los mismos a acciones de capacitación y perfeccionamiento para asegurar la formación continúa.

### **1.2.2.6 La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje.**

Mediante la formación en competencias o destrezas, los docentes, podemos contribuir a propiciar al máximo el desarrollo de las potencialidades humanas en nuestros estudiantes, lo cual sería la mejor forma de prepararlo para una mejor calidad de su vida y para que este a su vez, contribuya a una mejor calidad de vida de los demás.

Entonces, es importante resaltar, que si bien es necesaria la formación de sólidas competencias o destrezas científicas y didácticas en los docentes, también es fundamental una formación profesional con sólidas competencias éticas.

Los programas que formen a los docentes en competencias, deberán fomentar como los docentes, las de: mediador de conocimientos, creador de experiencias de aprendizajes, asesor, tutor en diversos ambientes y estilos de aprendizaje, animador, desarrollador de todas las inteligencias del ser, comunicador efectivo, motivador, evaluador de competencias, etc.

Sin embargo, es conveniente señalar aquí, que las competencias o destrezas no nacen con el sujeto, sino que son construidas por él en el proceso de su formación y desarrollo profesional y personal; las competencias pueden enseñarse a cualquier edad, en entornos educativos formales. Desde una perspectiva Vygotskiana, las destrezas, son construcciones sociales que deben ser internalizadas a través de la educación.

Por lo que es necesario crear en el docente la necesidad de involucrarse en un proceso de educación y capacitación continua que le permita la adquisición de las competencias y destrezas necesarias para el desarrollo de su compromiso laboral, lo anterior se logrará concientizando al docente sobre que las competencias laborales y profesionales no pueden aprenderse una sola vez y para siempre; los docentes necesitamos de una formación profesional continuada a lo largo de la vida para poder así perfeccionando nuestras destrezas e ir aprendiendo e incorporando otras nuevas.

### **1.2.2.7 Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación.**

Gutiérrez (2001), señala que para el saber profesional de los profesores quienes en su compromiso con mejorar el sentido de la educación superior pueden incorporar al menos las siguientes dimensiones:

- Conocimiento de la materia: es decir el conocimiento en profundidad de la disciplina que imparte.
- Conocimiento psico-pedagógico: es imprescindible que el conocimiento de la materia se complemente con la comprensión de los procesos genéricos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en la escuela.
- Conocimiento curricular: la enseñanza de un contenido escolar concreto exige la integración de los dos tipos de conocimientos anteriores.
- Conocimiento empírico: que es el saber hacer en la acción que encierra elementos del arte de desenvolverse en situaciones prácticas, que incorpora al tiempo elementos condicionantes de tal actuación que se desarrolla en un contexto particular.

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

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

#### **1.2.2.8 Características de un buen docente.**

Tebar (2003), actualmente un buen docente se lo considera un mediador de los aprendizajes de los estudiantes, cuyos rasgos fundamentales son:

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

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

### **Características del docente como líder escolar** (según Chapman, J.)

- Debe integrar aspectos cualitativos y cuantitativos, de la sustancia y el proceso, de la visión externa e interna simultáneamente.
- Hacerse cargo de situaciones complejas.
- Posibilitar el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa sin perder de vista el fin principal
- Mantener la capacidad de continua flexibilidad, adaptabilidad y renovación
- Entrar en relaciones abiertas con interlocutores más allá de la escuela
- Reconocer la interdependencia de las personas en el conjunto del centro y controlar la ansiedad inherente al trabajo en colaboración
- Enlazar las ideas nuevas y visionarias en educación con las herramientas organizativas para ponerlas en práctica.

En correspondencia con las características citadas, es menester del docente asumir su rol de educador con responsabilidad y ética profesional para garantizar la eficacia del proceso educativo en la formación de los estudiantes a fin de permitir el desarrollo de habilidades y destrezas forjando así jóvenes competentes en beneficio de la sociedad.

#### **1.2.2.9 Profesionalización de la enseñanza.**

Gallego, Domingo (2004), ¿Es posible organizar una formación docente orientada a fortalecer y/o desarrollar estas características de la profesionalización mencionadas anteriormente? de ser posible ¿cómo hacerlo? el desafío que se nos presenta es el de poner en juego nuestra capacidad de observar, nuestra propia experiencia de crecimiento y desarrollo profesional para imaginarnos situaciones y dispositivos diferentes y variados que contribuyan a una formación para la mayor profesionalización.

Poner en juego la capacidad de analizar y de decidir, fundadamente, para seleccionar qué dispositivos son mejores y más convenientes considerando los contextos concretos de las personas en procesos de formación. Poner en juego los conocimientos adquiridos para determinar qué otros conocimientos se necesitan construir para un mejor desempeño de la tarea como docentes. Poner en juego la capacidad de innovación sugiriendo nuevas estrategias a implementar en las instituciones y que consideren las características de los nuevos alumnos que llegan a las aulas.

Poner en juego la capacidad de personas sociales para sugerir mecanismos de colaboración efectivos que hagan más autónomos y responsables a los docentes en su quehacer.

Otros lo han hecho o lo están haciendo. Por ejemplo, el caso colombiano de lo que se conoce como “Expedición Pedagógica” que surge al interior del Movimiento Pedagógico, estableciendo redes entre docentes, buscando espacios de encuentro y de intercambio de sus prácticas para hacer un rompimiento radical con los modelos de formación vigentes. De esa manera establecen nuevas prácticas de formación que se configuran desde el quehacer, el deseo y los saberes del maestro y de la reflexión crítica sobre ello.

Otro ejemplo sería el de “Los talleres comunales” en Chile. En este caso se seleccionan docentes que han tenido una destacada trayectoria, tanto de aula como de desarrollo profesional, se les hace participar en una capacitación a cargo del 31<sup>o</sup> de Perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagógica (CPEIP) para que, posteriormente, ellos se encarguen de asumir el perfeccionamiento de los colegas de su comuna en las áreas de enseñanza del lenguaje, las matemáticas o las ciencias sociales.

Convertirse en profesionales reflexivos de su práctica no es un proceso fácil. No se trata de utilizar nuevos mecanismos de acción, a manera de nuevas técnicas o recetas, pero sin cambiar las estructuras profundas de conocimiento, las estructuras cognitivas. Se trata de ir construyendo nuevos conocimientos, sin renunciar a los que ya se tienen y usan, aceptando también otros que provienen del exterior, de otros colegas, de expertos, del mundo de la investigación.

### **1.2.3 Análisis de la tarea educativa.**

Este aspecto importante tiene mucha relevancia en el papel que cumplen los docentes al realizar su tarea educativa que en hoy en día tiene que ver con su quehacer en las aulas desde la planificación de sus clases hasta el análisis de sus estudiantes en el aula; es decir una gama de acciones que vinculan al maestro con su proceder profesional para identificar

las necesidades educativas enfrentándolas en base a su conocimiento y experiencia pero sobre todo con su preparación para ir más allá de los conocimientos y extenderlos a verdaderos aprendizajes significativos.

### **1.2.3.1 La función del gestor educativo.**

La función directiva es definida por José María Veciana (2002) 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” 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.

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.

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

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

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

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

relaciones con actores institucionales y políticos para convertirlos en aliados estratégicos que coadyuvan al desarrollo de la institución u organización.

La función directiva desde su dimensión política llega a su plena realización cuando el gestor educativo consolida, fortalece y empodera a la comunidad educativa para que participe activamente en la construcción de sentido del horizonte institucional como una condición sine qua non es posible la formación integral de los estudiantes.

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

En este sentido, el gestor educativo:

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

Por lo tanto la función de los gestores educativos es necesaria para desarrollar nuevas competencias que generen autonomía en la institución a través de la capacitación para definir políticas que evalúen los procesos educativos y garanticen el porvenir de las instituciones a través del buen manejo de los recursos humanos y financieros optimizando el buen desempeño de la gestión educativa.

### **1.2.3.2 La función del docente.**

Baena, Juan Jesús (2009), las principales funciones que debemos realizar los docentes hoy en día son las siguientes:

1. **Diagnóstico de necesidades.** Conocer al alumnado y establecer el diagnóstico de sus necesidades. Conocer las características individuales (conocimientos, desarrollo cognitivo y emocional, intereses, experiencia, historial) y grupales (coherencia, relaciones, afinidades, experiencia de trabajo en grupo.) de los estudiantes en los que se desarrolla su docencia.
2. **Preparar las clases.** Organizar y gestionar situaciones mediadas de aprendizaje con estrategias didácticas que consideren la realización de actividades de aprendizaje (individuales y cooperativas) de gran potencial didáctico y que consideren las características de los estudiantes.
3. **Buscar y preparar materiales para los alumnos, aprovechar todos los lenguajes.** Elegir los materiales que se emplearán, el momento de hacerlo y la forma de utilización, cuidando de los aspectos organizativos de las clases (evitar un uso descontextualizado de los materiales didácticos). Estructurar los materiales de acuerdo con los conocimientos previos de los alumnos (si es necesario establecer niveles).
4. **Motivar al Alumnado:** despertar el interés de los estudiantes (el deseo de aprender) hacia los objetivos y contenidos de la asignatura (establecer relaciones con sus experiencias vitales, con la utilidad que obtendrán...). Y mantenerlo.
5. **Ofrecer tutoría y ejemplo:** hacer seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes individualmente y proporcionar los feed-back adecuados en cada caso: ayudar en los problemas, asesorar...
6. **Investigar en el aula con los estudiantes, desarrollo profesional continuado.** Experimentar en el aula, buscando nuevas estrategias didácticas y nuevas posibilidades de utilización de los materiales didácticos
7. **Colaboración en la gestión del centro:** colaborar con los trámites burocráticos que conlleva la docencia: control de asistencia, boletines de notas, actas y colaborar en la gestión del centro utilizando las ayudas tecnológicas.

Todas estas funciones permiten garantizar una verdadera formación no solo en conocimiento sino también en valores en los educandos quienes son los beneficiados de la labor emprendida por los docentes de ahí que es fundamental llevar un seguimiento pedagógico continuo de la actividad del estudiante.

### **1.2.3.3 La función del entorno familiar.**

Como establece la ley de Educación Intercultural LOEI en el artículo 13 de las obligaciones de los padres de familia o representante legal, las principales funciones en el entorno familiar para un buen aprendizaje son:

- Apoyar y hacer seguimiento al aprendizaje de sus representados y atender los llamados y requerimientos de las y los profesores y autoridades de los planteles;
- Propiciar un ambiente de aprendizaje adecuado en su hogar, organizando espacios dedicados a las obligaciones escolares y a la recreación y esparcimiento, en el marco del uso adecuado del tiempo;
- Participar en las actividades extracurriculares que complementen el desarrollo emocional, físico y psico-social de sus representados y representadas;
- Apoyar y motivar a sus representados y representadas, especialmente cuando existan dificultades en el proceso de aprendizaje, de manera constructiva y creativa.

Los padres representan el pilar fundamental en la formación de sus hijos por lo tanto su continua participación en el proceso enseñanza aprendizaje marcará la diferencia en quienes delegan la responsabilidad al docente y quienes apoyan y dan seguimiento de la actividad escolar.

### **1.2.3.4 La función del estudiante.**

De igual manera la función del estudiante como establece la ley de Educación Intercultural LOEI en el artículo 8 de las obligaciones de los estudiantes para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje son:

- Asistir regularmente a clases y cumplir con las tareas y obligaciones derivadas del proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con la reglamentación correspondiente y de conformidad con la modalidad educativa.
- Y procurar la excelencia educativa y mostrar integridad y honestidad académica en el cumplimiento de las tareas y obligaciones.

Los referentes expuestos están ligados al Código de Convivencia Institucional que actualmente está inmerso a las leyes educativas que proporcionan al estudiante beneficios

en torno a su educación los cuales deben ser aprovechados por los mismos para fortalecer sus aprendizajes cuyo propósito no es facilitar la promoción de año lectivo sino garantizar su formación para su posterior profesionalización en los diferentes campos laborales.

#### **1.2.3.5 Cómo enseñar y cómo aprender.**

Villatoro, Francisco (2009), enseñar y aprender es una estrategia que funciona. Durante más de cuatro décadas, nuestros alumnos nos han enseñado y nosotros a ellos. Mientras luchábamos para ser mejores profesores, hemos desarrollado un buen número de estrategias que creemos que han sido eficaces. Hemos comprendido que aprender y enseñar son dos reactivos en la combustión de una misma llama, cada uno alimenta al otro.

El problema de los métodos de enseñanza ha sido y es una preocupación permanente de los pedagogos e investigadores en el ámbito educativo a nivel mundial. Las necesidades de la sociedad contemporánea demandan la utilización de métodos que propicien la asimilación consciente de los conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades creadoras del joven en formación.

Las capacidades creadoras se desarrollan mediante el aprendizaje que realizan los estudiantes en los diferentes niveles educativos, de ahí la importancia que tiene la utilización de métodos de enseñanza que promuevan la actividad cognoscitiva de los alumnos.

En la literatura pedagógica, se plantean diferentes acepciones a los métodos de enseñanza; entre ellas, se pueden encontrar las estrategias de enseñanza, estrategias instruccionales y estrategias metodológicas.

Sin embargo, según Cadeño, Carlos Manuel, (2007), "el método y estrategia no son sinónimos. El método es el camino didáctico-pedagógico, la manera en que el educador realiza la organización, conducción y evaluación del aprendizaje y las premisas fundamentales del método son: motivación, comunicación y actividad.

Estrategia, en cambio, es un conjunto indicado de actividades seleccionadas y organizadas para obtener determinado resultado, esto es, la precisión de los pasos para andar el camino. Una estrategia es un mecanismo específico que consigue desencadenar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de conceptos, procedimientos y actitudes.

Estos términos adquieren sentido en un proceso de formación y en un contexto determinado, ya que no podemos hablar de ellos en forma aislada.

En el marco de este trabajo adoptamos la siguiente definición de Método: Es el componente del proceso de enseñanza-aprendizaje que expresa la configuración interna del mismo, para que transformando el contenido se alcance el objetivo, que se manifiesta a través de la vía, el camino que escoge el sujeto para desarrollarlo teniendo en cuenta que lo que caracteriza al método es la motivación, comunicación y actividad.

El análisis de las distintas definiciones de métodos, nos permite establecer una serie de rasgos característicos como la presencia de un objetivo sin el cual no es posible la actividad consciente del estudiante.

Relación directa entre el objetivo y el carácter de la actividad encaminada a lograrlo, es decir, el objetivo indica cual debe ser el sistema de acciones mientras que el método es la forma en que se llevan a cabo estas actividades, su ordenamiento, secuenciación y organización interna durante la ejecución de dichas actividades.

La utilización de medios, que pueden ser materiales o intelectuales así como la existencia de un objeto de estudio (contenido) sobre el cual recae la acción del método.

De lo expresado anteriormente se evidencia cómo en la esencia del método de enseñanza, está la relación objetivo-contenido-método.

Desde esta perspectiva, la secuencia de actividades en el método de enseñanza tiene sus particularidades, ya que no solo implica la actividad que desarrolla el profesor (actividad de enseñanza), sino también la que deben realizar los alumnos (actividades de aprendizaje).

Al respecto, una limitación de los métodos de enseñanza tradicionales, consiste en sobre valorar la actividad del profesor, y constituye la causa fundamental del formalismo y el mecanicismo en la enseñanza. Los métodos de enseñanza contemporáneos favorecen la actividad cognoscitiva de los estudiantes, como premisa para desarrollar el pensamiento creador e independiente.

En la educación superior las asignaturas de la profesión, deben diseñar y después desarrollar, métodos que posibiliten que el estudiante integre lo tecnológico con lo administrativo y lo social, y que actúe como lo hará una vez graduado, resolviendo problemas en las diferentes esferas de actuación profesional.

Desde esta perspectiva el incremento del papel del estudiante en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se concreta en los objetivos y el contenido, lo que genera

métodos de enseñanza-aprendizaje que tienen que ser fundamentalmente productivos, lo que constituye una regularidad de la didáctica contemporánea.

El estudiante como sujeto de su aprendizaje, es el que más actúa, hace y piensa, generando soluciones productivas y creativas. La contradicción profesión-ciencia, determina el grado de desarrollo de esos métodos y, de los objetivos a alcanzar así como de las habilidades a formar como parte del contenido; en consecuencia por último, de la evaluación a desarrollar.

En definitiva, cualquier método o estrategia que se utilice para la formación de los estudiantes deberá ser de acuerdo a las necesidades educativas de ese entorno para que con la educación se fortalezca los aprendizajes obtenidos y sean beneficiosos para la sociedad.

### **1.3 Cursos de formación.**

Para poder familiarizarse con el entorno del mundo globalizado y saber cómo sacarles el máximo provecho, los profesores deben realizar cursos de formación que ofrece el Ministerio de Educación y los que estén disponibles para potenciar nuestras capacidades.

A través de ellos, docentes de todas las áreas del sistema educativo pueden acceder a una formación que se ajuste a sus necesidades. En tal sentido, Tedesco afirma que: “Todos los programas de formación del docente ya sea inicial o permanente, tratan de introducir cambios en sus actitudes y valores, predisposiciones y expectativas con el fin de cambiar el modo de hacer las cosas en el aula y de esta manera cambiar los principios estructuradores del oficio” (1998).

#### **1.3.1 Definición e importancia en la capacitación docente.**

Díaz Barriga, Frida (2002), capacitación docente se refiere a las políticas y procedimientos planeados para preparar a potenciales profesores con el conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades necesarias para cumplir sus labores eficazmente en la sala de clases, escuela y comunidad escolar.

Weinzettel Elizabeth (2009), 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, inter-disciplinarias, 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 este aspecto la revista interactiva resalta la importancia...“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 ahí 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.

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.

Por lo tanto, no se trata de pasos a seguir o de una sumatoria de etapas lineales, sino que articula actividades, vínculos, interacciones, agrupamientos, recursos, uso del tiempo y espacio, ritmos y secuencias de la presentación de los conocimientos aplicados en un proceso dinámico de toma de posición respecto de la enseñanza y la educación.

La educación actual, requiere de docentes capaces de afrontar la tarea educativa con capacidad de reflexión sobre sus propias prácticas y realidad, que le permitan teorizar y tener conciencia de los supuestos subyacentes, los fundamentos teóricos y huellas que marcan su quehacer en el aula. Ser verdaderos profesionales del saber científico, que logran en el alumno un desarrollo integral que le permita insertarse exitosamente en el

contexto en el que se encuentra. Esto no es neutral, sino que está matizado por la historia, política, sociedad y posturas ideológicas y pedagógicas que lo enmarcan y de aquí la importancia de una buena formación y permanente actualización.

Iván Nuñez (2009), señala que para responder a los requerimientos de una educación de calidad para todos es indispensable y necesario promover la profesionalización de los docentes, que el rol profesional implica que el docente tiene una formación de nivel superior que lo capacita para conectarse permanentemente con el saber pedagógico acumulado, para diagnosticar los problemas de aprendizaje de sus alumnos y las necesidades educativas de su entorno, para recurrir por sí mismo a la recreación o generación de métodos y técnicas y a la elaboración local del currículo”.

Cada uno, desde su lugar, al hacer consciente nuestro trabajo docente, podemos auto-observarnos críticamente y así ver nuestros errores y aciertos para una mejora y constante superación.

Trabajar en educación es una gran vocación de quienes consagran su vida a la tarea educativa. Son constructores privilegiados del mundo y militan en vanguardia en las filas de un auténtico apostolado.

Frase que nos invita a reflexionar sobre la importancia de la capacitación para eliminar las barreras que nos impiden ser excelentes profesionales de la educación.

### **1.3.2 La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo educativo.**

La Estructura actual del sistema de educación según la Ley General de Educación para el desarrollo educativo es:

- La educación inicial que 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 Parvularia que 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 Educación Básica que comprende regularmente nueve años de estudio del primero al noveno grado y se organiza en tres ciclos de tres años cada uno, iniciándose normalmente a los siete años de edad. Será obligatoria y gratuita cuando la imparta el Estado.
- La Educación Media que 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 superior que 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.
- La Educación de Adultos que se ofrecerá, normalmente, a personas cuyas edades no comprendan a la población apta para la educación obligatoria.
- La Educación Especial que es un proceso de enseñanza-aprendizaje que se ofrece, a través de metodologías dosificadas y específicas, a personas con necesidades educativas especiales.

La capacitación en los diferentes niveles formativos permitirá desarrollar la formación integral del ser humano en sus diversas etapas incluso si no ha terminado sus estudios o si presenta alguna discapacidad porque se garantiza el derecho a la educación en nuestro país, considerando que las necesidades educativas de desarrollo del conocimiento y el uso adecuado de las tecnologías son el motor que impulsa el progreso de la nación.

### **1.3.2 Ventajas e inconvenientes.**

Ventajas:

- Ruptura entre espaciotemporales en el proceso enseñanza aprendizaje en la formación del uso de las TIC (Tecnología de la información y comunicación).
- Procesos formativos abiertos y flexibles.
- Mejora la comunicación entre los distintos agentes del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Mejora de la eficacia educativa ya que proporcionan la facilidad de realizar y desarrollar metodologías didácticas que nos servirán para fortalecer la enseñanza efectiva y formativa que deberá realizar en las aulas.

Inconvenientes:

- Se requiere de una infraestructura adecuada.
- Requiere de formación didáctica tecnológica
- Suele ser más costosa que otras modalidades.
- Escasa flexibilidad: tiene una clara limitación geográfica y horaria.
- El alumno necesita ordenador y conexión a Internet, requiere de un mayor conocimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Es la modalidad en red es la que más autodisciplina demanda.
- Hay quien no se siente cómodo con la interacción virtual. Si la comunicación no es efectiva, el alumno puede sentirse aislado.

En todo proceso de formación existen inconvenientes que debemos superarlos a través de metas claras y aprovechando las ventajas para lograr concretar lo propuesto en cuanto a capacitación se refiere y lograr así los objetivos planteados para lograr una educación mejor dirigida e integral en beneficio de los estudiantes.

### **1.3.4 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.**

El diseño del curso formativo se basa en para un programa de capacitación participativa que implica el manejo del conocimiento amplio de la situación en un lugar determinado y la información nueva que aparecerá continuamente. Por lo tanto, el diseño del programa debe ser flexible para reconocer, absorber e integrar prioridades y necesidades nuevas, identificadas por los participantes.

Dentro de la planificación se ha tomado las siguientes actividades.

Fernández Núñez, Lissette (2012), seleccionar un coordinador y los facilitadores y capacitadores.

Tiene que seleccionarse un/a coordinador/a general del programa, quien se dedicará a:

- iniciar el diseño del programa,
- desarrollar material de capacitación y la metodología,
- comunicarse con representantes de instituciones y participantes; y
- planificar el apoyo logístico para la implementación del programa.
- Además, desde el inicio de la programación se debe seleccionar las/los facilitadores y capacitadores necesarios, por ejemplo: personas con experiencia.

Definir el problema general y las necesidades de capacitación.

A través de las visitas de campo en coordinación con instituciones y proyectos y la revisión de documentos, debe empezarse con un análisis del nivel de conocimiento y el nivel de integración del enfoque de género en la institución.

Conseguir apoyo político y logístico.

Antes de iniciar cualquier programa de capacitación, es necesario conseguir el apoyo requerido, incluyendo al personal técnico y el presupuesto. También se necesita un compromiso por parte de la coordinación/dirección, para asegurar la implementación del programa y el seguimiento necesario.

Comenzar un diálogo.

Es útil y relevante discutir los contenidos, objetivos y las metas tentativas del programa con las instituciones y proyectos participantes potenciales, para asegurar que respondan a sus necesidades. También es el momento para consultar a las instituciones en relación a sus ideas sobre el diseño del programa de capacitación, y cómo éste puede ser adecuado a la realidad específica de los grupos de población que atiende la institución.

En este proceso de consulta y diálogo, habrá preguntas acerca de los objetivos del programa, especialmente, acerca de la importancia y el significado del Análisis de Género, mismas que tendrán que ser respondidas.

Seleccionar a los participantes del programa.

Después de haber definido el grupo meta en consulta con las instituciones, se identifican a los y las participantes dentro de cada uno. Para tener éxito, es importante que los grupos tengan el mismo interés, los mismos objetivos para participar y que éste no sea demasiado heterogéneo. Por lo tanto, la selección de los participantes es un paso esencial y determinante para la organización de un programa de capacitación.

Definir los objetivos del programa.

Los objetivos finales del programa de capacitación y los recursos disponibles para implementarlo, se definen en base al nivel y las necesidades de los participantes.

Diseñar el programa.

Las metas finales del programa, las actividades a incluir y los resultados esperados, se formulan consultando a los participantes. Se identifican los recursos necesarios, incluyendo arreglos logísticos, y se elabora una agenda tentativa, así como ajustes a la metodología y el material didáctico.

Evaluación y seguimiento.

El diseño participativo del programa, significa que existe una comunicación en doble vía, necesaria para retroalimentar el proceso de diseño con información de los grupos meta y los participantes.

Plantación de la capacitación:

- Definición clara del objetivo de la capacitación
- División del trabajo a ser desarrollado
- Elección de los métodos de capacitación
- Definición de los recursos necesarios para la implementación de la capacitación
- Definición de la población objetivo.
- Local donde se efectuará la capacitación
- Época o periodicidad de la capacitación
- Relación costo beneficio del programa
- Control y evaluación de resultados

Diseñar un curso de capacitación supone elegir sujetos, técnicas y procedimientos para la recolección de datos, todos estos son los recursos que contribuyen a la metodología para consignar los materiales idóneos para mejorar emprender un curso de formación que hay que tomar en cuenta para que el mismo se convierta en una herramienta propicia para generar conocimiento y el desarrollo de habilidades y destrezas que promuevan competencias en los participantes.

### **1.3.5 Importancia en la formación del profesional de la docencia.**

Ramsden (1992), la tarea docente en el siglo XXI, es tan compleja que exige al profesor el dominio de unas estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica. Por ello, el proceso de aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y para disfrutar con ella.

Ysmael Hernández y Marcos Hernández (2009), la formación y la capacitación de nuevos saberes y la adaptación a la tecnología es una de forma estratégica que el docente del siglo XXI debe asumir como herramienta praxiológica y útil para asumir los cambios y transformaciones que se experimenta en este sector educativo.

Si bien el sistema educativo no es el responsable exclusivo de la formación de los docentes, este juega un papel importante e impulsor dentro de todo este proceso socializado de saberes.

En la medida en que el docente tome conciencia de la importancia de contar con una buena formación, cualquiera sea la disciplina o el campo en el que actúe, el camino que se recorra por parte del estudiante y el profesor habrá sido más fructífero. Esto obedece entonces a contar con una serie de conocimientos, técnicas, instrumentos y metodologías que permitan reflexionar sobre una mirada integrada entre estudiantes y profesores.

Finalmente, es importante resaltar que cualquier programa de formación siempre estará orientado en mejorar la calidad de educación ecuatoriana donde el docente es la principal herramienta para fortalecer y desarrollar habilidades y destrezas que le sirvan al estudiante para enfrentar los retos de la sociedad actual y le permitan resolver los problemas cotidianos con inteligencia es decir que la verdadera importancia de la formación docente es dejar en los estudiantes verdaderos aprendizajes significativo.

## **CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA**

## 2.1 Contexto.

El Instituto Superior Tecnológico Fiscomisional Juan XXIII, es una Unidad educativa pública del estado ecuatoriano que se encuentra ubicado en la provincia de Zamora Chinchipe, cantón Yanzatza en el centro urbano de la ciudad ubicado en el barrio central en las calles Jorge Mosquera y Armando Arias; es una entidad educativa mixta en sus tres niveles: Básico – Medio y Superior, y actualmente con la educación inicial, cuenta a la vez con alto porcentaje de demanda estudiantil, un selecto grupo de maestros, personal administrativo y de servicio.

Actualmente se encuentran matriculados 1147 estudiantes en la sección diurna, con 62 docentes especializados en diferentes ramas como: Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Informática, Lenguaje, Estética entre otros, 4 de personal administrativo: Rectora la Hna. Rosa Alegría Sivisapa, Vicerrectora la Mgs. Susana Ochoa, colector Ing. Eduardo Minga y secretaria Lcda. Luz América y cuatro personas encargadas del área de servicios.

**Tabla Nro. 1**

Tipo de institución.

<b>Opciones</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Fiscomisional	20	100
Fiscal	0	0
Municipal	0	0
Particular	0	0
<b>TOTAL</b>	20	100

**Fuente:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato.

**Autora:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante.

La institución educativa investigada es Fiscomisional según el criterio del 100% de los encuestados tomando en consideración que el Ministerio de Educación actualmente la ha declarado fiscal es decir no recibe matriculas ni pensiones remuneradas por los padres de familia y se acoge a los reglamentos y reformas educativas propuestos por esta entidad.

## Tabla Nro. 2

Tipo de bachillerato que ofrece.

Opciones	f	%
Bachillerato en ciencias / Técnico	20	100
TOTAL	20	100

**Fuente:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato.

**Autora:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante.

El tipo de bachillerato que esta institución ofrece al estudiantado es en Ciencias y bachillerato Técnico según el criterio del 100% de los encuestados por lo que se considera que los estudiantes tienen opción a elegir el tipo de bachillerato al que son a fin, un aspecto ideal que representa una oportunidad en este centro educativo razón por la cual los docentes deben estar debidamente capacitados.

## Tabla Nro. 3

Bachillerato Técnico Polivalente

Opciones	f	%
Industrial	0	0
Informática	20	100
TOTAL	20	100

**Fuente:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato.

**Autora:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante.

El bachillerato que ofrece esta institución educativa en su aspecto técnico es Informática según el criterio del 100% de los encuestados, área que cuenta con la participación docente de ingenieros y técnicos especializados en esta rama que ofertan un estudio de especialización para los estudiantes que eligen esta tipo de bachillerato.

### 2.2 Participantes.

Este proceso investigativo cuenta con la participación de veinte docentes que dictan clase al bachillerato en el Instituto Superior Tecnológico Fiscomisional Juan XXIII, su selección se basó en la apertura del centro educativo para realizar la investigación donde la investigadora trabaja actualmente gracias a la colaboración y participación de la hermana rectora de la misma Mgs. Rosa Sivisapa, los directivos vicerrectora e inspectora general.

En las siguientes tablas estadísticas se puede apreciar la siguiente información relevante de los participantes.

**Tabla N ° 4.**

Género de los docentes.

Opciones	f	%
a. Masculino	9	45
b. Femenino	11	55
TOTAL	20	100

**Fuente:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato.

**Autora:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante.

En cuanto al género de los docentes podemos observar que el 55% de los participantes es de sexo femenino y el 45 % restante es de sexo masculino con lo que podemos afirmar que hoy en día el rol de la mujer se destaca en este ámbito debido a su carisma y personalidad para formar y también para enseñar cuya característica es vital para innovar y fortalecer la enseñanza y por ende la educación en nuestro país.

**Tabla N°5**

Estado Civil

Opciones	f	%
a. Soltero	5	25
b. Casado	9	45
c. Divorciado	5	25
d. No contesta	1	5
TOTAL	20	100

**Fuente:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato.

**Autora:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante.

En cuanto al estado civil de los participantes el 45% de los docentes es casado mientras que el 25% es soltero y el 25 % restante es divorciado manifestándose como un estado emocional estable porque su desarrollo personal y madurez han permitido un normal desenvolvimiento para garantizar el aprendizaje en los estudiantes.

**Tabla N°6.**

Edad de los docentes.

<b>Opciones</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
a. 20 - 30 años	7	35
b. 31- 40 años	4	20
c. 41- 50 años	5	25
d. 51-60 años	2	10
e. no contesta	2	10
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

*Fuente:* Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato.

*Autora:* Lic. Tatiana Escobar Bustamante.

El 35% de los docentes de esta institución tiene una edad aproximada entre 20 y 30 años, y un 25% entre 41 y 50 años de edad por lo tanto se considera que los docentes poseen estabilidad emocional por la experiencia adquirida durante las diversas etapas de su desarrollo profesional característica importante que debe poseer un docente para garantizará el aprendizaje en los estudiantes.

**Tabla N°7.**

Cargo que desempeña.

<b>Opciones</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Docente	20	100
Técnico docente	0	0
Docente administrativo	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

*Fuente:* Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato.

*Autora:* Lic. Tatiana Escobar Bustamante.

El 100% de los encuestados se desempeña como docentes en esta institución lo que garantiza que el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes se esté ejecutando con normalidad y los educandos reciban sus clases según lo establecido por el Ministerio de Educación.

**Tabla N°8.**

Tipo de relación laboral.

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
a. Contratación indefinida	3	15
b. Nombramiento	12	60
c. Contratación ocasional	4	20
d. No contesta	1	5
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

**Autora:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante.

En cuanto al tipo de relación laboral el 60 % de los docentes tiene nombramiento y el 20% contratación ocasional garantizando así la estabilidad laboral y la continuidad del aprendizaje en los estudiantes ya que la mayoría de los docentes cuenta con un trabajo remunerado y estable en esta institución.

**Tabla N°9.**

Tiempo de dedicación a la docencia.

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Tiempo completo	20	100
Medio tiempo	0	0
Por horas	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato.

**Autora:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante.

En cuanto al tiempo de dedicación a la docencia en un 100% de los docentes manifiestan que se dedican a este trabajo a tiempo completo garantizando que los estudiantes cuenten con sus profesores el tiempo que ellos ameriten para su aprendizaje.

**Tabla N°10.**

Nivel más alto de formación académica que posee.

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bachillerato	0	0
Nivel técnico o tecnológico superior	0	0
Licenciados o ingenieros (3er nivel)	20	100
Maestría	0	0
PHD	0	0
Especialista	0	0
TOTAL	20	100

**Fuente:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

**Autora:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante

El nivel de formación académica que poseen los docentes en un 100% es un título de tercer nivel en licenciatura e ingeniería con lo cual la institución contaría con profesionales preparados para dar clase a los estudiantes de bachillerato que hoy en día se toma en cuenta para garantizar el aprendizaje y la buena formación en los estudiantes.

## **2.3 Recursos .**

### **2.3.1 Talento Humano:**

- Directivos
- Docentes
- Administrativos.

### **2.3.2 Materiales:**

- Documentos de apoyo
- Material de oficina.
- Leyes y reglamentos, disposiciones
- Internet

### 2.3.3 Económicos

<input type="checkbox"/> Útiles de escritorio	\$50.00
<input type="checkbox"/> Material Bibliográfico	\$40.00
<input type="checkbox"/> Transporte	\$50.00
<input type="checkbox"/> Borradores	\$200.00
<input type="checkbox"/> Imprevistos	\$300.00
<b>TOTAL</b>	<b>\$640.00</b>

El presente trabajo de investigación esta autofinanciado por la autora del proyecto.

## 2.4 Diseño y métodos de investigación.

### 2.4.1 Diseño de la investigación.

El diseño de la investigación está basado en los parámetros señalados por la Universidad Técnica Particular de Loja por lo tanto representa una investigación acción, cuya finalidad es presentar características que generan conocimiento y produzcan cambios, en ellas coexisten en estrecho vínculo, el afán cognoscitivo y el propósito de conseguir efectos objetivos y medibles.

La investigación acción se produce dentro y como parte de las condiciones habituales de la realidad que es objeto de estudio, uno de sus rasgos más típicos es su carácter participativo: sus actores son a un tiempo sujetos y objetos de estudio (Hernández, 2006). Tiene las siguientes características:

- Es un estudio transversal puesto que se recogen datos en un momento único.
- Es exploratorio, debido a que en un momento específico, realiza una exploración inicial.
- Es descriptivo, puesto que se hará una descripción de los datos recolectados que son producto de la aplicación del cuestionario.

El proceso a desarrollar en la presente investigación, como parte del diseño metodológico, está basado en un enfoque cuantitativo (datos numéricos) que luego de tabulado y presentado en tablas estadísticas, amerita la utilización de métodos de orden cualitativo, puesto que busca determinar, conocer, interpretar y explicar criterios de los actores

investigados, los docentes de bachillerato, para en función de su experiencia y vivencia, establecer puntos de reflexión positivos y negativos para determinar las reales necesidades de formación.

#### **2.4.2 Métodos de investigación.**

La investigación realizada presenta los siguientes métodos:

**Método Analítico:** En la presente investigación este método lógico empírico sirvió para analizar detalladamente las temáticas tratadas individualmente en el índice de contenidos, particular que permitió comprender y desarrollar un criterio de lo que se busca en el tema expuesto.

**Método Sintético:** Es un método que se utilizó principalmente para unificar temas tratados particulares sobre las necesidades formativas para enlazarlos y sintetizarlos en una nueva totalidad y tener una mayor comprensión de los mismos.

**Método Inductivo:** Este método se utilizó ampliamente en la investigación para tratar temas particulares y elevarlos a conocimientos generales más comprensibles sobre las necesidades de formación docente.

**Método Deductivo:** Este método por el contrario al anterior nos da una visión general de las necesidades de formación profesional para luego entender las necesidades de formación en el ámbito docente de manera particular.

**Método Hermenéutico:** En este caso el método hermenéutico sirvió para encontrar coherencia de los temas investigados en las diferentes fuentes de consulta especialmente textos y darle sentido al estudio de las necesidades de formación profesional y docente.

**Método Estadístico:** Fue necesario para la interpretación y el análisis matemático y estadístico de la información, representada gráficamente en cuadros estadísticos los mismos que servirán para demostrar cada uno de los objetivos; el método estadístico se empleó además para organizar la información recogida y presentar los resultados en tablas y figuras estadísticas para luego proceder a la interpretación de resultados expresados en términos absolutos y porcentuales.

## 2.5 Técnicas e instrumentos de investigación.

### 2.5.1 Técnicas de investigación.

La investigación sobre las necesidades de formación presenta las siguientes técnicas de investigación:

- **Lectura:** se utilizó para comprender y aportar dentro del marco teórico sobre la temática tratada así como a orientar y entender las necesidades de formación, realizando búsquedas bibliográficas y localizando los documentos primarios requeridos. Las fuentes de consultas utilizadas fueron el Internet, textos, folletos y libros referidos sobre el tema.
- **Entrevista:** se realizó una entrevista a la inspectora de la institución mediante una conversación con preguntas abiertas para obtener información sobre el número de docentes que trabajan con el bachillerato.
- **Encuesta:** al igual que la entrevista fue utilizada para recopilar información de orden cuantitativo y cualitativo de personas elegidas en este caso fueron los docentes de bachillerato a través de un cuestionario de preguntas mixtas.

### 2.5.2 Instrumentos de investigación.

Como instrumento de investigación se utilizó un cuestionario elaborado por la Universidad Técnica Particular de Loja el mismo que consta de seis preguntas con 44 ítems que se empleo para la recolección de información.

La primera pregunta recopila los datos institucionales de la unidad educativa investigada, la segunda pregunta resume información general de los investigados, la tercera pregunta trata sobre la formación docente, la cuarta pregunta hace referencia a los cursos y capacitaciones cursados por los participantes en caso de haber asistido a dichos curso, la quinta pregunta nos presenta la gestión de la institución educativa y la sexta pregunta en lo relacionado a su práctica pedagógica que abarca el análisis de la persona, análisis organizacional y análisis de la tarea educativa.

Este instrumento permitió recolectar información fundamental para este proyecto investigativo cuyos datos han sido tabulados para comprender las necesidades de formación de este grupo de docentes.

## **2.6 Procedimiento.**

En la presente investigación se realizó las siguientes actividades: reunión con la Hna. Rectora del colegio "Juan XXIII" a través de una entrevista no estructurada cuya finalidad fue obtener la autorización para realizar el trabajo de campo, luego se realizó una reunión con la inspectora general de la institución que mediante un diálogo se obtuvo información sobre el número de docentes que dicta clase al bachillerato.

Posteriormente se procedió a encuestar a los docentes del bachillerato, mediante un cuestionario de preguntas abiertas, cerradas y mixtas sobre las necesidades de formación de la planta docente.

Luego de aplicar el cuestionario se procedió a la tabulación del mismo mediante la contabilización de los datos proporcionados por los docentes para ingresar la información a la matriz de resultados.

Así mismo para respaldar la información recolectada y entender la problemática planteada se procedió a la revisión del material bibliográfico para la redacción del Marco Teórico a través de la lectura y análisis de los temas propuestos en el índice de contenidos

Seguidamente se describió la metodología y las técnicas utilizadas en este proceso investigativo lo cual nos permitió desarrollar el análisis y discusión de resultados con la respectiva estadística a través de tablas y gráficos que nos proporcionaron datos cuantitativos para proponer el tema del curso de formación docente para esta institución.

Luego de haber realizado el respectivo análisis de resultados se llegó a importantes conclusiones detalladas en el literal correspondiente de este trabajo investigativo y a las debidas recomendaciones sobre todo en lo que tiene que ver con la tarea educativa.

Una vez propuesto el tema del curso de formación docente se procede a realizar el desarrollo del mismo que consta de temáticas referidas a la Pedagogía y Didáctica y sesiones de trabajo con sus respectivas actividades debidamente cronometradas para el desarrollo del mismo.

## **CAPITULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

### 3.1 Necesidades formativas.

El diagnóstico, análisis y discusión de resultados se realizó mediante los datos estadísticos obtenidos de la encuesta realiza a los docentes de la institución divididos en tres partes fundamentales: necesidades formativas, análisis de formación y cursos de formación.

**Tabla N°11.**

Titulación en relación con el ámbito educativo.

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Licenciado	15	75
Doctor en educación	0	0
Psicólogo educativo	0	0
Psicopedagogo	0	0
Otros	0	0
No contesta	5	25
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**FUENTE:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

**AUTORA:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante

En cuanto a la relación con el ámbito educativo el 75 % de los docentes poseen título profesional de licenciatura mientras que el 25% no cuenta con un título a fin al ámbito educativo por lo tanto tenemos un porcentaje mayoritario de docentes académicamente preparados para dar clase al bachillerato factor fundamental que permitirá el desarrollo de competencias en los estudiantes puesto que el papel del docente no solo debe ser conocedor de la ciencia sino que su rol ha de ser guía y supervisor de la formación científica del estudiante.

**Tabla N°12.**

Su titulación en pregrado tiene relación con otras profesiones.

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ingeniero	4	20
Arquitecto	0	0
Contador	0	0
Abogado	0	0
Economista	0	0
No contesta	16	80
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**FUENTE:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

**AUTORA:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante

En correspondencia, con la pregunta anterior, 4 docentes poseen título de ingenieros en un 20 % porcentaje significativo que representa la falta de capacitación en el área educativa y pedagógica esenciales en el proceso de aprendizaje ya que un docente no solo es un mero transmisor de saberes técnicos, sino que se convierte en un tutor o acompañante el proceso enseñanza- aprendizaje. Sin embargo es importante mencionar que un gran porcentaje es decir en un 80 % no posee una titulación en profesiones no relacionadas a la educación como abogado o contador lo cual complementa la pregunta anterior resaltando su formación como docentes.

**Tabla N°13.**

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

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Si	16	80
No	4	20
No contesta	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**FUENTE:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

**AUTORA:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante

Ampliamente se puede distinguir que un 80 % de los docentes le gustaría seguir estudios de formación de cuarto nivel y un porcentaje minoritario no está interesado, lo cual resalta la preocupación de los docentes reflejada en la necesidad de formación profesional que desde la perspectiva es resultado de la carencia de algo que se considera inevitable dada la complejidad que tiene el mundo actual.

**Tabla N° 14.**

Si le resulta atractivo seguir un programa de formación en que le gustaría formarse.

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Maestría:	16	80
PhD	0	0
No contesta	4	20
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**FUENTE:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

**AUTORA:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante

Con un porcentaje del 80 % los docentes afirman que les gustaría prepararse en una maestría, en temas tales como: Pedagogía, Matemáticas, Física, Química, Lenguaje, Inglés, Estudios sociales, Psicología educativa, Planificación curricular y Educación Superior lo cual demuestra su interés por la preparación en cuarto nivel que actualmente debido a las exigencias del mundo laboral se debe realizar; ya que este es un aspecto muy importante en la formación profesional porque representa un proceso por el cual una persona debe llegar entre lo que puede hacer, lo que quiere hacer y lo que debe hacer es decir exigencias del trabajo acorde a las posibilidades actuales de su comunidad.

**Tabla N° 15.**

Es importante seguirse capacitando en temas educativos.

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
SI	20	100
NO	0	0
TOTAL	20	100

FUENTE: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

AUTORA: Lic. Tatiana Escobar Bustamante

En cuanto a la capacitación en temas educativos de los veinte encuestados el 100% de docentes considera importante seguir capacitándose en temas educativos mediante la formación continua para desarrollar competencias en base a la capacitación y perfeccionamiento a través de la promoción, investigación y desarrollo de la educación la cual responde a la necesidad de crear ámbitos ágiles para atender los requerimientos emergentes de las escuelas lo cual exige el actual sistema educativo en la sección correspondiente a la Formación Docente continua.

**Tabla N° 16.**

Como le gustaría recibir la capacitación.

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Presencial	9	45
Semipresencial	7	35
A distancia	2	10
Virtual / Internet	2	10
No contesta	0	0
TOTAL	20	100

FUENTE: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

AUTORA: Lic. Tatiana Escobar Bustamante

En cuanto a las modalidades de capacitación, de los veinte encuestados nueve docentes que representan el 45% manifiestan que desean realizar el curso de forma presencial y 7 docentes que representan el 35% manifiestan que desean realizarlo en forma semipresencial y algunos con porcentajes del 10% en forma virtual, por lo tanto podemos considerar que la modalidad presencial sigue siendo la manera tradicional de prepararse sin embargo se puede notar que existe un porcentaje significativo de docentes que prefiere el internet o las nuevas tecnologías como parte de su formación técnica en procesos abiertos y flexibles que nos brindan las TIC.

**Tabla N° 17.**

Cursos presenciales y semipresencial.

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
De lunes a viernes	11	55
Fines de semana	9	45
No contesta	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**FUENTE:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato**AUTORA:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante

En cuanto se refiere a los horarios para recibir los cursos de capacitación de los veinte encuestados once docentes que representan el 55% manifiestan que desean realizar los cursos de lunes a viernes , nueve docentes que representan el 45% manifiestan que desearían realizarlo el fin de semana por razones de trabajo, sin embargo en su mayoría prefiere hacerlo en horarios laborales dentro de las dos horas pedagógicas que según la LOEI en este espacio se puede destinar a la preparación del docente además de las ya conocidas como la recuperación pedagógica a los estudiantes y atención a padres de familia mientras que un porcentaje significativo de docentes prefiere el fin semana lo que demuestra flexibilidad y adaptación a las necesidades educativas que constan dentro del Plan Decenal.

**Tabla N°18.**

Temáticas de capacitación.

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Pedagogía educativa	7	14
Teorías del aprendizaje.	2	4
Valores y educación	2	4
Gerencia/ gestión educativa	0	0
Psicopedagogía	1	2
Métodos y recursos didácticos	8	16
Diseño y planificación curricular	2	4
Evaluación del aprendizaje	3	6
Políticas educativas para la administración	1	2
Temas relacionados con las materias a su cargo	6	12
Formación en temas de mi especialidad	7	14
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	7	14
diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	4	8
no contesta	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

**FUENTE:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato**AUTORA:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante.

Según la encuesta realizada las temáticas que a los docentes les gustaría capacitarse son en Métodos y recursos didácticos 8 docentes que representan el 16%, Pedagogía educativa 7 docentes que representan el 14% , formación en temas de mi especialidad 7 docentes que representan el 14%, Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación 7 docentes que representan el 14%, y 6 docentes que representan el 12% con temas relacionados a su cargo en correspondencia con lo anterior tabla tenemos una gráfica tomada de la encuesta cualitativa aplicada a los docentes donde podemos contrastar la opinión vertida por los maestros donde se confirma que los temas Pedagógico y Didáctico son la prioridad de necesidad formativa que necesitan para su capacitación.

**Tabla N° 19.**

Obstáculos para no capacitarse.

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Falta de tiempo	12	32
Altos costos de los cursos o capacitación	4	11
Falta de información	4	11
Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución en donde labora.	7	19
Falta de temas acordes con su preferencia	10	27
No es de su interés la capacitación profesional	0	0
No contesta	0	0
TOTAL	0	0

**FUENTE:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

**AUTORA:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante

Según la mayoría de los docentes el principal obstáculo para no capacitarse en un 32 % es la falta de tiempo, seguido de la falta de temas acordes con su preferencia en un 27% , falta de apoyo por parte de las autoridades en un 19 % , el alto costo de los cursos de capacitación en un 11% y la falta de información en un 11% por lo tanto es imprescindible señalar que el Plan Decenal como instrumento de gestión estratégica tiene como finalidad mejorar la calidad educativa a través de la formación profesional y continua del docente superando cualquier obstáculo que impida el desarrollo del mismo tomando como base la aplicación de las nuevas tecnológicas para optimizar el tiempo y costo de los cursos de capacitación.

**Tabla N° 20.**

Motivos por los que asiste a los cursos de capacitación.

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
La relación del curso con mi actividad docente	6	21
El prestigio del ponente	3	10
Obligatoriedad de asistencia	2	7
Favorecen mi ascenso profesional	2	7
Facilidad de los horarios	2	7
Lugar donde se realizó el evento	3	10
Me gusta capacitarme	11	38
no contesta	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

FUENTE: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

AUTORA: Lic. Tatiana Escobar Bustamante

Los principales motivos por lo que los docentes de esta institución asisten a los cursos de capacitación son porque me gusta capacitarme en un 38% por la relación del curso con la actividad docente en un 21%, por el prestigio del ponente en un 10%, el lugar donde se realizó el evento en un 10% que son los porcentajes significativos de asistencia a cursos lo que resalta que la formación continua de los docentes según Chapman es mantener la capacidad de continua flexibilidad, adaptabilidad y renovación con nuevas y visionarias ideas en educación que se lograrán a través de la capacitación.

**Tabla N° 21.**

Motivos por los que se imparten cursos de capacitación.

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Aparición de nuevas tecnologías	7	23
Falta de cualificación personal	3	10
Requerimientos personales	6	19
Necesidades de capacitación continua y permanente	11	35
Actualización de leyes y reglamentos	4	13
no contesta	0	0
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

FUENTE: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

AUTORA: Lic. Tatiana Escobar Bustamante

Los principales motivos por lo que se imparte curso de capacitación según siete docentes que representan el 23% son la aparición de nuevas tecnologías, seis docentes que representan el 19% manifiestan que son por requerimientos personales y una gran mayoría once docentes que representan el 35% manifiesta que son por las actualizaciones de leyes

y reglamentos por lo tanto es significativa la acción emprendida por autoridades de gobierno para seguir actualizándose y capacitándose y así fortalecer el rol del docente en nuestra sociedad tal y como se menciona en el Plan Decenal en lo que respecta formación profesional lo cual es complementario a la pregunta anterior por que los cursos de capacitación que oferta el Si profe son acorde a los temas de área de cada profesor de ahí el interés por capacitarse.

**Tabla N°22.**

Aspectos en el desarrollo de un curso de capacitación.

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Aspectos teóricos	0	0
Aspectos técnicos/ prácticos	12	60
Ambos	8	40
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**FUENTE:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato.

**AUTORA:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante.

En cuanto a los aspectos de mayor importancia en los cursos de capacitación tenemos que doce docentes que representan el 60% manifiestan que los aspectos técnicos y prácticos y 8 docentes que representan el 40 % que ambos por lo tanto la formación técnica y práctica es vital para fortalecer el desarrollo de las competencias en el sistema educativo actual ya que en el ejercicio profesional es importante aplicar ambos lo que garantiza los aprendizajes significativos en los estudiantes aspecto fundamental de las características del buen docente.

### 3.2 Análisis de la formación.

#### 3.2.1 La persona en el contexto formativo.

Tabla N° 23.

Análisis de la persona.

Opciones	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	TOTAL	%
Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato	0	0	4	20	5	25	7	35	4	20	20	100
Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza	0	0	2	10	7	35	7	35	4	20	20	100
Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en el LOEI	1	5	2	10	5	25	6	30	6	30	20	100
Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato	0	0	1	5	7	35	5	25	7	35	20	100
Analiza el clima organizacional de la estructura institucional	0	0	1	5	4	20	8	40	7	35	20	100
Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/los directivos de la institución educativa	4	20	3	15	5	25	6	30	2	10	20	100
Conoce las herramientas/ elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa	3	15	4	20	4	20	9	45	0	0	20	100

**FUENTE:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

**AUTORA:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante

Al referirse al análisis de la persona podemos observar que los porcentajes más significativos se centran en aspectos como el clima organizacional de la estructura institucional en un porcentaje del 40% y en un 45% las herramientas, y elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa.

### 3.2.2 La organización y la formación.

**Tabla N° 24.**

Cursos que ha propiciado la institución en donde labora los dos últimos años.

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
SI	7	35
NO	13	65
No contesta	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**FUENTE:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

**AUTORA:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante

De los veinte encuestados trece docentes que representan el 65% manifiestan que la institución no ha propiciado cursos de capacitación mientras que siete docentes que representan el 35% manifiestan que si propician cursos, esta contradicción revela que la institución debería mejorar la difusión de cursos para que todos los docentes puedan asistir a los mismos y un mayor compromiso de las autoridades fortalecer la formación continua de sus docentes normado por la actual ley de educación LOEI a través de la gestión de proyectos institucionales de capacitación .

**Tabla N°25.**

Oferta de elaboración de proyectos, cursos, seminarios de capacitación por parte de las autoridades de la institución.

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
SI	0	0
NO	20	100
No contesta	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**FUENTE:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

**AUTORA:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante

En correspondencia con la pregunta los veinte encuestados que representan el 100% manifiesta que la institución no oferta la elaboración de proyectos, cursos, seminarios de capacitación en su institución lo cual resulta complementario ya que en su mayoría los docentes afirman que las autoridades no propician cursos de formación sin embargo la LOEI en el plan decenal indica que las instituciones técnicas deben realizar proyectos a través de suscriptores en diferentes temáticas incluido el tema de capacitación .

**Tabla N°26.**

Los directivos fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven la formación permanente.

PARTICIPACIÓN EN CURSOS	f	%
Siempre	2	10
Casi siempre	0	0
A veces	13	65
Rara vez	5	25
Nunca	0	0
TOTAL	20	100

**FUENTE:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

**AUTORA:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante

Sobre si los directivos fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven la formación permanente, de los veinte encuestados 13 docentes que representan el 65% manifiesta que a veces , rara vez cinco docentes que representan el 25% y siempre 2 docentes que representan el 10 % por lo tanto no existe una buena comunicación por parte de los directivos hacia los docentes lo que demuestra que la función del gestor educativo y líder educativo que es promover la capacitación en el desarrollo de competencias de sus dirigidos los docentes no se está propiciando lo que genera inconformidad en las opiniones manifestadas por los docentes.

**Tabla N° 27.**

Análisis Organizacional.

ORGANIZACIÓN	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	No	%	T	%
Describe las funciones y cualidades del tutor.	0	0	1	5	3	15	9	45	7	35	0	0	20	100
Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula	0	0	0	0	9	45	7	35	4	20	0	0	20	100
Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal	0	0	0	0	7	35	8	40	4	20	1	5	20	100
Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente	0	0	1	5	7	35	8	40	4	20	0	0	20	100
Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos	0	0	1	5	5	25	11	55	3	15	0	0	20	100
Conoce aspectos relacionados con la psicología de los estudiantes	0	0	4	20	6	30	6	30	4	20	0	0	20	100
Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos	3	15	5	25	10	50	2	10	0	0	0	0	20	100
Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica	0	0	1	5	8	40	7	35	3	15	1	5	20	100

Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes.	1	5	1	5	9	45	4	20	5	25	0	0	20	100
Percibe con facilidad problemas de los estudiantes	1	5	1	5	6	30	7	35	5	25	0	0	20	100
La formación académica que recibe es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país.	0	0	3	15	7	35	6	30	4	20	0	0	20	100
Planifico, ejecuté y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos.	2	10	2	10	5	25	8	40	2	10	1	5	20	100
Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida	0	0	2	10	4	20	10	50	3	15	1	5	20	100
Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlos/los y ayudarles a su solución.	0	0	1	5	6	30	7	35	5	25	1	5	20	100
La formación profesional recibida me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes.	0	0	0	0	4	20	10	50	6	30	0	0	20	100
Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes	0	0	0	0	5	25	5	25	10	50	0	0	20	100
El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa.	0	0	0	0	3	15	7	35	10	50	0	0	20	100
Como docente evalúo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s	0	0	0	0	3	15	9	45	7	35	1	5	20	100
Identifico a los estudiantes con necesidades educativas especiales	0	0	1	5	4	20	10	50	5	25	0	0	20	100
Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial inclusiva.	0	0	2	10	5	25	10	50	3	15	0	0	20	100
Realiza la planificación macro y micro curricular	0	0	1	5	4	20	11	55	4	20	0	0	20	100
Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje	0	0	0	0	3	15	11	55	5	25	1	5	20	100

**FUENTE:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

**AUTORA:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante.

En cuanto al análisis organizacional podemos observar que los porcentajes mayoritarios son en el desarrollo de estrategias para la motivación de los alumnos en un 55%, realiza la planificación macro y micro curricular en un 55%, y considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje en un 55%.

### 3.2.3 La tarea educativa.

**Tabla N° 28.**

Materias que imparte en relación a la profesión.

Opciones	f	%
Si	20	100
No	0	0
No contesta	0	0
<b>TOTAL</b>	20	100

**FUENTE:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

**AUTORA:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante

Podemos observar que el 100% de los encuestados imparte materias relacionadas con su formación profesional lo cual es importante pedagógicamente para desempeñar efectivamente sus funciones ya que la LOEI señala que la formación continua de profesionalización docente se vea potenciada en las áreas científico técnicas de sus docentes factor fundamental para desarrollo en los estudiantes habilidades y destrezas que el docente ha potenciado en su capacitación.

**Tabla N° 29.**

Años de bachillerato donde se imparte la asignatura.

Años de bachillerato	f	%
a. Primero	3	15
b. Segundo	1	5
c. Tercero	5	25
d. Primero y segundo	1	5
e. Primero y tercero	2	10
f. Primero, segundo y tercero	8	40
<b>TOTAL</b>	20	100

**FUENTE:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

**AUTORA:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante.

En lo referente a los años donde se imparte la asignatura de los veinte encuestados 8 representan el 40% de docentes que imparten clase al primero, segundo y tercero de bachillerato, primero 15%, segundo 5%, tercero 25%, primero y segundo 5%, y primero y tercero 10% que en correspondencia a las preguntas realizadas a los docentes cualitativamente es importante señalar que la mitad de los ellos cuentan con una experiencia de 16 a 25 años de labor educativa iniciándose en el nivel básico para luego enseñar a los cursos superiores del diversificado lo que demuestra una significativa trayectoria educativa en la formación de los educandos frente a 4 o 5 años de experiencia laboral de dos docentes en condición de contratados lo que se contrata con la tabla Nro. 16 donde los docentes manifiestan que dan clases relacionadas a su preparación y finalmente se puede

observar uniformidad entre los profesores en cuanto a carga horaria se refiere ya que están ocupados en enseñar casi exclusivamente al bachillerato.

**Tabla N° 30.**

Tarea Educativa.

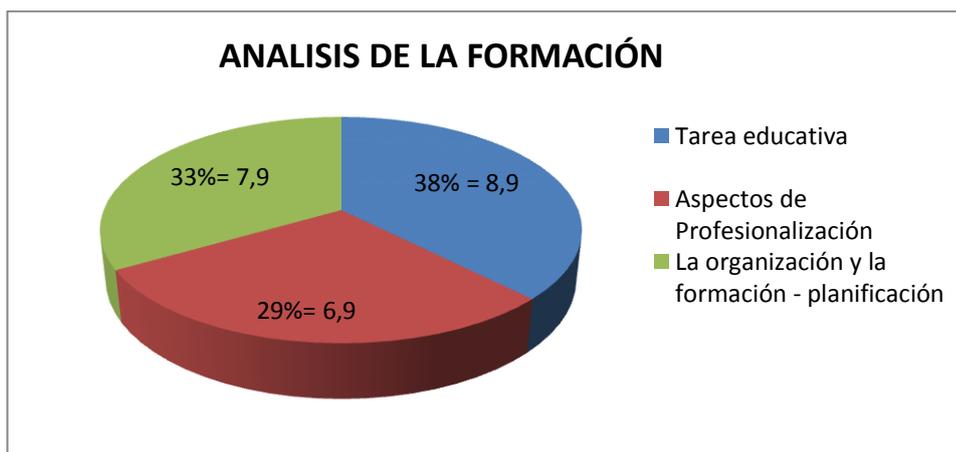
Opciones	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	No	%	T	%
Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula.	0	0	0	0	4	20	11	55	5	25	0	0	20	100
Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos	0	0	0	0	1	5	7	35	12	60	0	0	20	100
Utiliza adecuadamente medios audiovisuales como recurso didáctico.	1	5	1	5	5	25	2	10	11	55	0	0	20	100
Diseña programas de asignatura y el desarrollo e las unidades didácticas	1	5	2	10	2	10	8	40	6	30	1	5	20	100
Aplica técnicas para la acción tutorial	0	0	1	5	7	35	5	25	7	35	0	0	20	100
Analiza la estructura organizativa institucional	0	0	1	5	6	30	11	55	1	5	1	5	20	100
Diseña planes de mejora de la propia práctica docente	0	0	0	0	9	45	6	30	5	25	0	0	20	100
Analiza y aplica técnicas didácticas para enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres	1	5	1	5	5	25	11	55	1	5	1	5	20	100
Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente.	1	5	0	0	7	35	9	45	2	10	1	5	20	100
Utiliza adecuadamente la técnica expositiva	0	0	0	0	1	5	12	60	6	30	1	5	20	100
Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura.	0	0	1	5	1	5	11	55	6	30	1	5	20	100
Utiliza los recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos del aprendizaje.	1	5	0	0	5	25	10	50	4	20	0	0	20	100
El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente.	0	0	2	10	5	25	12	60	1	5	0	0	20	100
Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes.	0	0	0	0	3	15	12	60	5	25	0	0	20	100
Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación.	0	0	1	5	2	10	11	55	6	30	0	0	20	100

**FUENTE:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

**AUTORA:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante.

En este aspecto en el análisis de la tarea educativa según la descripción estadística se han considerado los porcentajes más altos en los siguientes actividades: utiliza adecuadamente la técnica expositiva en un 60%, el uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente en un 60%,y diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiante en un 60%.

análisis de la formación	Media Obtenida					No contesta	Total
	1	2	3	4	5		
<b>Tarea educativa</b>	0,3	0,7	4,2	8,9	5,2	0.4	20,0
<b>Aspectos de Profesionalización</b>	1,1	2,4	5,3	6,9	4,4	0,0	20,0
<b>La organización y la formación - planificación</b>	0,3	1,2	5,6	7,9	4,7	0,3	20,0



**FUENTE:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

**AUTORA:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante

De acuerdo al informe estadístico realizado se ha obtenido la media aritmética en cada área del análisis de la formación lo cual podemos observar en la gráfica en donde la tarea educativa posee una media aritmética máxima de 8,9 con una valoración de 4, en cuanto a la organización, formación y planificación una media aritmética de 7,9 con una valoración de 4 y en profesionalización con una media aritmética de 6,9 que representan los valores más

altos alcanzados en el aspecto de profesionalización en donde claramente la tarea educativa emprendida por los docentes es satisfactoria.

Los aspectos de profesionalización como capacitación según el análisis estadístico correspondiente alcanza porcentajes minoritarios por lo que es necesario la capacitación como programa de formación ya sea inicial o permanente para tratar de introducir cambios con el fin de cambiar el modo de hacer las cosas en el aula y de esta manera cambiar los principios estructurados del oficio.

### 3.3 Los cursos de formación.

**Tabla N° 31.**

En cuanto a los últimos cursos realizados.

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Uno	4	20
Dos	5	25
Tres	2	10
Cuatro	1	5
Cinco	2	10
Seis	2	10
no contesta	4	20
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**FUENTE:** Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

**AUTORA:** Lic. Tatiana Escobar Bustamante

En cuanto al número de los últimos cursos realizados de los veinte encuestados 4 docentes que representan el 20% y 5 docentes representan el 25% de docentes que manifiestan haber realizado entre uno y dos cursos los últimos años; que en correspondencia con la pregunta realizada cualitativamente responde que han asistido a cursos de actualización curricular y al curso de Introducción al Bachillerato General unificado del Ministerio de Educación entre otros en menor porcentaje como Didáctica de Ciencias Sociales, Inclusión, Sofwar Libre , lectura crítica , mejoramiento del Inglés y actualización profesional .

**Tabla N° 32.**

Últimos cursos realizados.

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
0 - 25	4	20
26 – 50	2	10
51 -75	0	0
76 -100	3	15
más de cien	7	35
no contesta	4	20
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

FUENTE: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

AUTORA: Lic. Tatiana Escobar Bustamante

En cuanto al total de horas recibidas en los cursos de capacitación tenemos que de los 20 encuestados siete docentes han recibido más de cien horas de capacitación que representan el 35%, de 0 a 25 horas de capacitación cuatro docentes en un 20%, y de 26 a 50 horas de capacitación dos docentes en un 10%; porcentajes significativos que representan la totalización de horas recibidas de capacitación que en correspondencia con la pregunta anterior el número de horas asistidas es uniforme con los cursos recibidos; estos datos se corroboran según lo expresado por los docentes en la tabla anterior que se han acogido a los cursos ofertados por el gobierno a través del ministerio de educación pero en un número minoritario.

**Tabla N° 33.**

Hace que tiempo realizó el curso.

<b>OPCIONES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
0 - 5 meses	9	45
6 -10 meses	1	5
11 - 15 meses	4	20
16 -20 meses	0	0
21 -24 meses	1	5
más de 25 meses	1	5
no contesta	4	20
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

FUENTE: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

AUTORA: Lic. Tatiana Escobar Bustamante

En cuanto hace que tiempo lo realizo hace 0 - 5 meses un 45% hace 11 – 15 meses 20% y en porcentajes menores hace más de 25 meses debido q que actualmente el gobierno nacional frente a la nueva reforma curricular está mejorando la profesionalización docente a través de cursos de formación ofertados los dos últimos años como parte del desarrollo integral del docente ecuatoriano sin embargo la falta de actualización representa un problema para los docentes de esta institución ya que el tiempo en que han recibido los cursos de capacitación no está acorde a los requerimientos del ministerio de Educación y Plan decenal a la reforma educativa para aquellos que no se han capacitado hace más de un año.

**Tabla N° 34.**

Últimos cursos realizados con el auspicio de:

OPCIONES	f	%
El gobierno	14	70
De la institución	0	0
Beca	0	0
Por cuenta propia	2	10
No contesta	4	20
TOTAL	20	100

FUENTE: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

AUTORA: Lic. Tatiana Escobar Bustamante

En lo referente al auspicio de los cursos de formación manifiestancatorce docentes que representan el 70% que los curso de capacitación han sido auspiciados por el gobierno y dos docentes con el 20% manifiestan que han sido auspiciados por cuenta propia, por lo tanto de acuerdo al Plan Decenal y la Reforma Educativa actual se están realizando la promoción y oferta de cursos de capacitación docente basados en las necesidades de formación de los docentes que en correspondencia con la tabla 9 la falta de recursos económicos no sea motivo para no capacitarse lo que demuestra también el por son acogidos los cursos del gobierno nacional.

Finalmente se ha podido encontrar los siguientes resultados que corresponde a los porcentajes mayoritarios de cada tabla estadística así tenemos que en un 75 % de los docentes poseen una titulación en relación con el ámbito educativo y un 20% que su titulación en pregrado tiene relación con otras profesiones.

En cuanto a si le resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel en un 80% manifiesta que sí y este programa de formación sería una maestría en un 80 %.

Para los docentes de esta institución es importante seguirse capacitando en temas educativos en un 100% y que en un 45% les gustaría recibir la capacitación en modalidad presencial de lunes a viernes en un 55% .

Las temáticas de capacitación de su preferencia son en métodos y recursos didácticos en un 16% y pedagogía en un 14 % pero que los principales obstáculos para no capacitarse son la falta de tiempo en un 32% así mismo se resalta que los motivos por los que asiste a los cursos de capacitación en un 38% es porque les gusta capacitarse y los motivos por los que se imparten cursos de capacitación son las necesidades de capacitación continua y permanente en un 35% y que los aspectos técnicos y prácticos son los necesarios dentro de los cursos en un 60 %.

Dentro de la persona en el contexto formativo tenemos que conoce las herramientas/ elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa en porcentajes del 50% que los cursos no se han propiciado en la institución en donde labora en los dos últimos años en un 65% que no se oferta elaboración de proyectos, cursos, seminarios de capacitación en un 100% ya que los directivos a veces fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven la formación permanente en un 65%.

En cuanto al análisis organizacional tenemos que desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos en un 55%, la expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida en un 50% y la formación profesional recibida me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes en un 50 %.

Materias que imparte en relación a la profesión si en un 20%, años de bachillerato donde se imparte la asignatura a primero, segundo y tercero en un 40 % y en cuanto a los últimos cursos realizados dos en un 25 % con más de cien horas en un 35 y hace cinco meses en un 45% realizados con el auspicio del gobierno en un 70 %. Estos son los aspectos más importantes recatados del análisis estadístico.

## **CAPITULO 4: CURSO DE FORMACIÓN/ CAPACITACIÓN DOCENTE**

#### **4.1 Tema del curso.**

Curso de Pedagogía y Didáctica para los docentes de la Unidad Educativa “Juan XXIII” de la provincia de Zamora Chinchipe cantón Yanzatza 2013.

#### **4.2 Modalidad de estudios**

El presente curso de formación se llevará a cabo en modalidad presencial con un periodo de 60 horas, los fines de semana en horarios de 8h: 00 am – 16h: 30 pm en el “Instituto Tecnológico Fiscomisional Juan XXIII”.

#### **4.3 Objetivos.**

##### **6.3.1 General:**

- Promover las prácticas pedagógicas utilizadas en el aprendizaje para reflexionar sobre las nuevas formas de entender el proceso enseñanza aprendizaje con el propósito de contribuir en el desarrollo de la educación y en la práctica de la misma.

##### **6.3.2 Específicos:**

- Construir nuevas comprensiones sobre el aprendizaje humano dentro y fuera de la escuela con el fin de desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes poniéndolos en práctica en la vida diaria.
- Analizar las diversas corrientes pedagógicas para construir comprensiones en las cuales estas se basan con la finalidad de aplicarlas dentro del aula.
- Diseñar ambientes de aprendizaje que promuevan aprendizajes significativos, flexibles y útiles para la vida.

#### **4.4 Dirigido a:**

##### **4.4.1 Nivel Formativo de los destinatarios**

**Nivel dos:** El presente curso está dirigido a docentes que ya poseen una trayectoria o experiencia profesional de al menos 3 – 5 años, así el curso permitirá mejorar el proceso de aprendizaje.

#### **4.4.2 Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.**

Los requisitos técnicos que deben poseer los docentes para este curso son:

- Computadora
- Conexión a internet

#### **4.5 Breve descripción del curso**

##### **4.5.1 Contenidos del curso**

### **CAPITULO 1: PEDAGOGÍA.**

#### **1.1 La enseñanza para la comprensión: como ir de lo salvaje a lo domesticado.**

- 1.1.1 ¿Qué vale la pena aprender?
- 1.1.2 ¿Cómo aprender eso de la mejor manera posible?
- 1.1.3 ¿Con qué lograrlo?

#### **1.2 John Dewey y la pedagogía progresista.**

- 1.2.1 Aportaciones metodológicas.
- 1.2.2 Valoración e interpretación del legado pedagógico de J. Dewey y de la educación progresista.

### **CAPITULO 2: DIDÁCTICA.**

#### **2.1 María Montessori: el método de la pedagogía científica.**

- 2.1.1 Contexto histórico
- 2.1.2 El Método de la Pedagogía Científica
- 2.1.3 La Casa de los Niños: orden, ambiente cuidado y estímulos seleccionados.

#### **2.2 ¿Qué es la construcción de conocimiento?**

- 2.2.1 Constructivismo y sistemas educativos.
- 2.2.2 La centralidad del conocimiento y la representación.

#### **2.3 Desempeño auténtico en educación.**

- 2.3.1 Desempeño auténtico ¿de dónde viene la idea?
- 2.3.2 Algunos desempeños auténticos.

#### **2.4 La “Escuela Waldorf” un ejemplo de participación.**

- 2.4.1 La vida en la Escuela Waldorf: la comunidad escolar.

## **CAPITULO 3: PRACTICAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS.**

### **3.1 La escuela Decroly de Bruselas**

3.1.1 Una escuela libre.

3.1.2 La práctica: los centros de interés.

### **3.2 Concepciones y prácticas**

3.2.1 Las concepciones constructivistas y una propuesta de preguntas sobre prácticas.

### **3.3 Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo**

3.3.1 Cognición situada y aprendizaje en contextos escolares

3.3.2 Enfoque instruccional basado en la cognición situada y aprendizaje significativo.

3.3.3 Algunas estrategias de enseñanza situada.

### **3.4 Paulo Freire y la educación liberadora.**

3.4.1 La construcción teórica de Freire.

3.4.2 La inconclusión del impulso de Freire: una apuesta de futuro.

## MATRIZ DE PLANIFICACIÓN DE CONTENIDOS: SESIONES DE TRABAJO.

PRIMERA SESIÓN				
Sesión N°:1		Periodos: 10	Fecha: 16/11/2013	
Periodos	Hora	Contenidos	Objetivos	Actividades/Evaluación
	<b>El contexto en el que vivo</b>			
<b>1</b>	<b>07H30–08H10</b>	<b>1.1 La enseñanza para la comprensión: como ir de lo salvaje a lo domesticado.</b> 1.1.1 ¿Qué vale la pena aprender? 1.1.2 ¿Cómo aprender eso de la mejor manera posible? 1.1.3 ¿Con qué lograrlo? .	Identificar y revisar críticamente las propias concepciones sobre las disciplinas, lo que hay que aprender en ellas y cómo se aprende.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planear individualmente algunas ideas sobre aprendizajes que puedan realizar sus estudiantes con el tema “EL LUGAR EN QUE VIVO” (cada docente escoge el lugar según el contexto en que viven sus estudiantes: la ciudad, barrio, pueblo caserío).</li> <li>Trabajo individual y grupal: redactar ideas sobre la temática planteada.</li> <li>Reflexión personal sobre el tema.</li> <li>Socialización.</li> </ul>
<b>2</b>	<b>08H10 – 08H50</b>		Proponer ideas sobre aprendizajes de su disciplina que puedan realizar los estudiantes según en el contexto en el que se vive.	
<b>3</b>	<b>08H50 – 09H30</b>			
<b>4</b>	<b>09H30 – 10H10</b>			
<b>5</b>	<b>10H10 – 10H50</b>			
<b>---</b>	<b>10H50 – 11H20</b>	<b>R E C E S O</b>		
<b>6</b>	<b>11H20 – 12H00</b>	Reunirse en grupos disciplinares para compartir sus ideas individuales y desarrollen una única planeación negociada con el grupo.		
<b>7</b>	<b>12H00 – 12H40</b>	Reflexionar individualmente sobre el impacto que le ha causado la experiencia de planear aprendizajes alrededor de temas muy generales en vez de contenidos particulares.		
<b>8</b>	<b>12H40 – 13H20</b>			
<b>9</b>	<b>13H20 – 14H00</b>			

<b>10</b>	<b>14H00 – 14H40</b>			
<b>SEGUNDA SESIÓN</b>				
Sesión N°:2		Periodos: 10	Fecha: 16/11/2013	
Periodos	Hora	Contenidos	Objetivos	Actividades/Evaluación
	<b>Nuevas formas de aprender</b>			
<b>1</b>	<b>07H30 – 08H10</b>	<b>1.2 John Dewey y la pedagogía progresista.</b>	Identificar razones que motivan el aprendizaje, y las nuevas formas de aprender.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura analítica sobre la pedagogía progresista.</li> <li>• Trabajo individual: relacionar su práctica pedagógica con la pedagogía descrita.</li> <li>• Trabajo grupal: realizar una planificación sobre nuevas formas de aprender.</li> <li>• Socialización.</li> </ul>
<b>2</b>	<b>08H10 – 08H50</b>	1.2.1 Aportaciones metodológicas.		
<b>3</b>	<b>08H50 – 09H30</b>	1.2.2 Valoración e interpretación del legado pedagógico de J. Dewey y de la educación progresista.		
<b>4</b>	<b>09H30 – 10H10</b>		Evaluar lo que se aprende y cualidades de un proceso efectivo de aprendizaje, a partir de la propia experiencia no escolar.	
<b>5</b>	<b>10H10 – 10H50</b>		Realizar una planificación del tema propuesto tomando en cuenta la construcción de nuevos conocimientos.	
<b>---</b>	<b>10H50 – 11H20</b>	<b>R E C E S O</b>		
<b>6</b>	<b>11H20 – 12H00</b>		Reflexionar acerca del aprendizaje desde un contexto social para comprender y enseñar.	
<b>7</b>	<b>12H00 – 12H40</b>			
<b>8</b>	<b>12H40 – 13H20</b>			
<b>9</b>	<b>13H20 – 14H00</b>			
<b>10</b>	<b>14H00 – 14H40</b>			

TERCERA SESIÓN					
Sesión N°:3		Periodos: 10		Fecha: 16/11/2013	
Periodos	Hora	Contenidos	Objetivos	Actividades/Evaluación	
	<b>Contraste de formas tradicionales de aprender y formas actuales de aprendizaje.</b>				
1	07H30 – 08H10	<b>2.1 María Montessori: el método de la pedagogía científica.</b>  2.1.1 Contexto histórico 2.1.2 El Método de la Pedagogía Científica. 2.1.3 La Casa de los Niños: orden, ambiente cuidado y estímulos seleccionados.	Contrastar formas tradicionales de orientar el aprendizaje de los estudiantes con formas más actuales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo individual: realizar una lectura reflexiva sobre el método de María Montessori en el aprendizaje.</li> <li>• Trabajo grupal: contrastar la forma de enseñar actual y con el método de María Montessori.</li> <li>• Planificar en torno a este nuevo aprendizaje y socializar en la clase.</li> </ul>	
2	08H10 – 08H50		Analizar el aprendizaje tradicional y recatar los productos más significativos de este tipo de aprendizaje.		
3	08H50 – 09H30		Fortalecer la tarea educativa con formas actuales de aprendizaje y tendencias pedagógicas acordes a la realidad del contexto social.		
4	09H30 – 10H10				
5	10H10 – 10H50				
---	10H50 – 11H20	<b>R E C E S O</b>			
6	11H20 – 12H00	Analizar la pedagogía utilizada por como una nueva forma de aprendizaje.			
7	12H00 – 12H40	Formular criterios de aprendizaje en base al análisis realizado en base a la lectura propuesta.			
8	12H40 – 13H20	Desarrollar habilidades cognoscitivas respecto a las actuales formas de aprendizaje.			
9	13H20 – 14H00				

10	14H00 – 14H40			
CUARTA SESIÓN				
Sesión N°:4		Periodos: 10	Fecha: 7/12/2013	
Periodos	Hora	Contenidos	Objetivos	Actividades/Evaluación
	<b>Construcción del nuevo conocimiento.</b>			
1	07H30 – 8H10	<b>2.2 ¿Qué es la construcción de conocimiento?</b>	Reconocer que las ideas actuales sobre ambientes de aprendizaje efectivos no son nuevas.	En grupos interdisciplinares lea el fragmento propuesto, debe tomar notas sobre la temática tratada.  Preguntas:  <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué dice cada pensador mencionando acerca de lo que deben aprender los estudiantes y de cómo aprenden?</li> <li>• ¿Cuáles de las características propuestas por este pensador?</li> <li>• ¿Desde cuándo esta la educación pensando en estas ideas?</li> </ul>
2	08H10 – 08H50	2.2.1 Constructivismo y sistemas educativos. 2.2.2 La centralidad del conocimiento y la representación		
3	08H50 – 09H30		Analizar la ¿Qué es la construcción de conocimiento? con la finalidad de establecer nuevas formas de aprendizaje en base a los conocimientos pedagógicos aprendidos.	
4	09H30 – 10H10			
5	10H10 – 10H50			
---	10H50 – 11H20	R E C E S O		Cite ejemplos de cómo se construye el nuevo conocimiento.
6	11H20 – 12H00		Citar ejemplos utilizando las concepciones de la construcción de conocimiento.	
7	12H00 – 12H40			
8	12H40 – 13H20		Reflexionar sobre estas nuevas formas de aprendizaje y si son aplicables para la clase.	Plenaria sobre la construcción del nuevo conocimiento.
9	13H20 – 14H00			

10	14H00 – 14H40			
QUINTA SESIÓN				
Sesión N°:5		Periodos: 10	Fecha: 14/12/2013	
Período s	Hora	Contenidos	Objetivos	Actividades/Evaluación
	<b>Desempeños auténticos.</b>			
1	07H30 – 08H10	<b>2.3 Desempeño auténtico en educación.</b> 2.3.1 Desempeño auténtico ¿de dónde viene la idea? 2.3.2 Algunos desempeños auténticos.	Discutir el concepto de “desempeño auténtico” como base para el aprendizaje, relacionarlo con los principios constructivistas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>En grupos interdisciplinarios lea las secciones 1 y 2 de los siguientes artículos y discuta lo que es “Desempeño auténtico” y cuáles son sus características.</li> <li>Ahora discuta la autenticidad de las actividades que acostumbran realizar en sus clases a la luz de las características del desempeño auténtico identificativo.</li> <li>Con base a lo analizado piense en otros desempeños auténticos posibles para sus disciplinas y en formas de llevarlos a sus estudiantes y salones de clase. Pueden iniciar este análisis pensando en desempeños para su planeación.</li> </ul>
2	08H10 – 08H50		Analizar si en su práctica pedagógica desarrolla desempeños auténticos en sus estudiantes.	
3	08H50 – 09H30			
4	09H30 – 10H10			
5	10H10 – 10H50			
---	10H50 – 11H20	R E C E S O		
6	11H20 – 12H00	<b>2.4 La “Escuela Waldorf” un ejemplo de participación.</b> 2.4.1 La vida en la Escuela Waldorf: la comunidad escolar.	Dialogar sobre la importancia de desarrollar desempeños auténticos en los estudiantes.	
7	12H00 – 12H40			
8	12H40 – 13H20		Reflexionar sobre su propia práctica pedagógica en el uso de desempeños auténticos en su planeación diaria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registre sus ejemplos individualmente en sus diarios.</li> <li>Socialización en clase .</li> </ul>
9	13H20 – 14H00			
10	14H00 – 14H40			

SEXTA SESIÓN				
Sesión N°:6		Periodos: 10		Fecha: 21/21/2013
Periodos	Hora	Contenidos	Objetivos	Actividades/Evaluación
	<b>Planeación utilizando desempeños auténticos.</b>			
1	07H30 – 08H10	<b>3.3 Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo</b> 3.3.1Cognición situada y aprendizaje en contextos escolares	Incluir en el diseño de ambientes de aprendizaje los desempeños auténticos identificados en las diferentes disciplinas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>En grupos disciplinares revisen sus planes para “El lugar en que vivo” y defina al menos un desempeño autentico y oriente sus planificación.</li> <li>Forme grupos interdisciplinares y revisen al menos dos planeaciones de “El lugar en que vivo” de diferentes grupos para hacer sugerencias sobre y desempeños auténticos específicos que conecten varias disciplinas dentro de ellas.</li> <li>En base a lo realizado en grupo planifique en base a los desempeños auténticos que demuestren aprendizajes significativos.</li> </ul>
2	08H10 – 08H50			
3	08H50 – 09H30			
4	09H30 – 10H10			
5	10H10 – 10H50		Lograr una planificación que permita el desarrollo de desempeños auténticos interdisciplinares tomando como base el contexto social en el que se desarrolla el aprendizaje.	
---	10H50 – 11H20	R E C E S O		
6	11H20 – 12H00	3.3.2 Enfoque instruccional basado en la cognición situada y aprendizaje significativo.	Desarrollar una planificación con desempeños auténticos tomando como base el plan de clase docente de acuerdo a las temáticas de su práctica profesional y exponerla en grupos interdisciplinares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exposición de grupos disciplinares sobre la temática planteada, conclusiones y recomendaciones finales.</li> </ul>
7	12H00 – 12H40			
8	12H40 – 13H20			
9	13H20 – 14H00			
10	14H00 – 14H40			
	13H20 –	3.3.3 Algunas estrategias de enseñanza situada.		
9	13H20 – 14H00			
10	14H00 – 14H40			

#### 4.5.2 Descripción del currículum vitae del autor que dictará el curso.

##### Perfil profesional

Aspecto social.

- Desempeñarse como líder.
- Conocedor de las manifestaciones culturales de la actual educación.

Aspecto profesional.

- Poseer título de cuarto nivel, maestría en pedagogía o en temas relacionados a la misma.
- Conocer y manejar las metodologías actuales que exige la Reforma Curricular.
- Diseñar y elaborar materiales educativos para las diferentes áreas durante el desarrollo del curso.

Aspecto personal .

- Experiencia profesional como tutor de cursos de capacitación en Pedagogía mínima de tres años.
- Promover la participación de los docentes para lograr optimización del proceso educativo.
- Ejercer su profesión con responsabilidad y ética.

#### 4.5.3 Metodología

La metodología utilizada se basa en el desarrollo de sesiones cuyo propósito presenta actividades que se desarrollarán en un diario de campo donde el docente finalmente realizara una reflexión personal de lo aprendido.

El presente curso de formación docente presenta los siguientes métodos:

- **Método Científico;** método utilizado en el estudio sistemático de las teorías pedagógicas.
- **Método analítico;** para el estudio correspondiente de las sesiones de trabajo emprendidas en este curso de formación.

- **Método Sintético:** es un método que se utilizó principalmente para resaltar temas pedagógicos tratados en el presente curso mediante la síntesis de los mismos permitiendo una mejor comprensión.
- **Método Inductivo:** se utilizó para tratar las sesiones de trabajo de manera particular.
- **Método Deductivo:** este método nos da una visión objetiva principal en que pretende con este curso
- **Método Hermenéutico:** utilizado para encontrar coherencia de los temas investigados y sesiones de trabajo.
- **Método estadístico:** fue necesario para determinar el tema de curso de esta propuesta investigativa mediante al análisis de los porcentajes mayoritarios recatados en la encuesta.

Técnicas e instrumentos.

- **Lectura;** se utilizó para comprender las diferentes temáticas que presenta el curso formativo y encontrar las ideas fundamentales de la misma.
- **Información bibliográfica;** Se empleó para recolectar información de las diferentes temáticas tratadas como referente bibliográfico para cada sesión. Las fuentes de consultas utilizadas fueron el Internet, textos, folletos y guía de cursos.
- **Matriz de evaluaciones;** para comprender la tarea del docente durante el desarrollo del curso de formación.
- **Matriz de actividades;** utilizada en el cronograma de trabajo donde se detalla las principales actividades a desarrollarse.

#### 4.5.4 Evaluación

El curso se evalúa con una nota numérica final entre 1 y 10. Las evaluaciones se llevan a cabo por medio de matrices de criterios de observación descritas a continuación, que se dará a conocer desde el principio del curso. Estas matrices nos permiten evaluar los siguientes desempeños:

1. Trabajo de colaboración durante las sesiones de curso: es decir participar en clase, opinar y mantener una actitud comprensiva de las temáticas tratadas.
2. Reflexiones acerca de las sesiones, al finalizar la clase sobre la temática tratada.

3. Una planeación pedagógica y su puesta en práctica, lo cual debe ser expuesta en clase como trabajo grupal.
4. Prueba final de conceptos que es un examen de selección múltiple en que los participantes deben analizar desempeños de clase de diferentes áreas académicas usando principios trabajados en el curso.

También se tomará en cuenta la asistencia del participante que deberá asistir por lo menos el 90% de los horarios establecidos para su respectiva aprobación.

### Matrices de Evaluación

#### Matriz de criterios de calidad del trabajo en clase.

Fecha: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

P= participante Valores: Nada: 0 – Mal: 2 – Regular: 4 – Bien: 6 – Muy bien: 8  
Excelente: 10.

	p1:	p2:	p3:	p4:
<b>lecturas y experiencia</b>				
El docente aporta a la discusión su comprensión de las lecturas realizadas.				
El docente aporta a la discusión conexiones entre lo tratado en el curso y su experiencia de vida.				
El docente aporta a las discusiones conexiones entre lo tratado en el curso y su labor como docente.				
<b>forma de discutir</b>				
el docente expone en detalle su pensamiento .				
El docente ilustra lo que dice con ejemplos específicos.				
el docente se interesa por lo que dicen otros y lo valoran				
El docente compara lo que otros dicen con lo suyo.				
El docente es capaz de aceptar e incorporar ideas de otros a su pensamiento.				
El docente ayuda a organizar la discusión y generar acuerdos				
<b>Actitud general</b>				

El docente demuestra disposición hacia el cambio de concepciones y practicas pedagógicas.				
El docente valora y demuestra motivación hacia el aprendizaje con otros.				

**Fuente:** Claudia Lucía Ordoñez Ordóñez.  
Profesora Asociada – Universidad Nacional de Colombia.

### Matriz para auto y coevaluación de trabajo en colaboración.

Fecha: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

P= participante Valores: Nada: 0 – Mal: 2 – Regular: 4 – Bien: 6 – Muy bien: 8  
Excelente: 10.

	p1:	p2:	p3:	p4:
<b>lecturas y experiencia</b>				
El docente aporta a la discusión su comprensión de las lecturas realizadas.				
El docente aporta a la discusión conexiones entre lo tratado en el curso y su experiencia de vida.				
El docente aporta a las discusiones conexiones entre lo tratado en el curso y su labor como docente.				
<b>forma de discutir</b>				
el docente expone en detalle su pensamiento .				
El docente ilustra lo que dice con ejemplos específicos.				
el docente se interesa por lo que dicen otros y lo valoran.				
El docente compara lo que otros dicen con lo suyo.				
El docente es capaz de aceptar e incorporar ideas de otros a su pensamiento.				
El docente ayuda a organizar la discusión y generar acuerdos.				
<b>Planeación pedagógica</b>				
El docente aporta ideas a la planeación.				
El docente utiliza lo tratado en el curso en sus aportes.				
<b>Actitud general</b>				
El docente demuestra disposición hacia el cambio				

de concepciones y practicas pedagógicas.				
El docente valora y demuestra motivación hacia el aprendizaje con otros.				

**Fuente:** Claudia Lucía Ordoñez Ordoñez.  
Profesora Asociada – Universidad Nacional de Colombia.

### Matriz para evaluación de reflexiones.

Fecha: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

P= participante Valores: Nada: 0 – Mal: 2 – Regular: 4 – Bien: 6 – Muy bien: 8

Excelente: 10.

<b>Profundidad</b>	<b>Valor</b>
El docente expone en detalle su pensamiento.	
El docente ilustra lo que dice con ejemplos de su experiencia.	
El docente expresa los sentimientos y emociones que asocia a lo que se discute.	
El docente analiza permanentemente lo que aprende y como lo aprende.	
El docente analiza y usa lo que aprende de otros compañeros.	
<b>Apropiación de los conceptos del curso</b>	
Las reflexiones evidencian la diferencia entre las concepciones y prácticas tradicionales y las constructivistas.	
Las reflexiones reflejan la apropiación de los principios constructivos : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso.</li> <li>• Necesidad de experiencia.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje previo</li> <li>• Aprendizaje en colaboración.</li> </ul>	
El diario refleja la apropiación de los desempeños. Auténticos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida real.</li> <li>• Proceso intelectual de gente común.</li> <li>• Proceso intelectual profesional.</li> <li>• Conectado con conocimientos previo.</li> </ul>	

El diario refleja la importancia de integrar aprendizajes de diferentes disciplinas en la educación	
El diario refleja la importancia de adecuar los propósitos de aprendizaje a las necesidades contextuales y mundiales	
<b>Proceso de cambio en concepciones y practicas</b>	
Las reflexiones reflejan aceptación y apropiación de la necesidad de cambiar concepciones y prácticas pedagógicas.	
Las reflexiones indican cambios específicos que van ocurriendo en las concepciones y prácticas del docente y contiene ejemplos específicos de ellos.	

*Fuente: Claudia Lucía Ordoñez Ordoñez  
Profesora Asociada – Universidad Nacional de Colombia*

### **Matriz para evaluación de planeación pedagógica.**

Fecha: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

P= participante Valores: Nada: 0 – Mal: 2 – Regular: 4 – Bien: 6 – Muy bien: 8

Excelente: 10.

<b>Uso de lo tratado en el curso</b>	<b>Valor</b>
Son claros los propósitos disciplinares que se persiguen.	
Se desarrolla desempeños auténticos	
Los desempeños parten de la experiencia de los aprendices.	
Los desempeños y los aprendizajes que se persiguen son relevantes en el contexto de los aprendices	
Se permite un tiempo prudencial para que quienes aprenden construyan su aprendizaje (proceso).	
Los aprendices trabajan en colaboración para aprender.	

La planeación integra aprendizajes de diferentes disciplinas.	
<b>Secuencia Lógica de actividades</b>	
Hay grandes desempeños más específicos que llevan a ellos.	
El orden en que están organizados los desempeños es lógico y se presenta para el para natural. De uno a otro.	
<b>Puesta en practica</b>	
Las puesta en práctica corresponde a lo planeado	
Se maneja la situación y sus participantes como en una verdadera clase.	
Se logra demostrar la aplicación de desempeños auténticos	
Los docentes actúan como guías y estímulo del proceso de aprendizaje.	
Son claros los propósitos de aprendizajes en la puesta en práctica.	

*Fuente: Claudia Lucía Ordoñez Ordoñez  
Profesora Asociada – Universidad Nacional de Colombia*

#### **4.6 Duración del curso**

El presente curso tendrá una duración de 60 horas pedagógicas distribuidas en seis sesiones que en el cronograma se detallaran las actividades a realizarse.

#### 4.7 Cronograma de actividades a desarrollarse

<b>SESIONES</b>		<b>ACTIVIDADES</b>		<b>PERIODO DE DURACIÓN</b>
<b>S1</b>	Identificar y revisar críticamente las propias concepciones sobre las disciplinas, lo que hay que aprender en ellas y cómo se aprende.	<b>A1</b>	Exposición ideas sobre aprendizaje de su disciplina.	2h
		<b>A2</b>	Formación de grupos disciplinares y desarrollo de actividad planteada.	7h
		<b>A3</b>	Reflexión individual sobre la temática planteada.	1h
<b>S2</b>	Identificar razones que motivan el aprendizaje.	<b>A4</b>	Escoger contexto para realizar para actividad sobre aprendizaje el lugar donde vivo.	2h
		<b>A5</b>	Desarrollo de trabajo grupal	5h
		<b>A6</b>	diálogo y reflexión sobre temática planteada	3h
<b>S3</b>	Contrastar formas tradicionales de orientar el aprendizaje de los estudiantes con formas más actuales	<b>A7</b>	Lectura: Oportunidad de integración entre la educación formal e informal.	2h
		<b>A8</b>	Desarrollo de preguntas de reflexión sobre las lecturas tratadas y socialización de criterios.	8h
<b>S4</b>	Reconocer que las ideas actuales sobre ambientes de aprendizaje efectivos no son nuevas.	<b>A9</b>	Lecturas sobre fragmentos de John Dewey	2h
		<b>A10</b>	Compartir notas	2h
		<b>A11</b>	Discutir aportes	4h
		<b>A12</b>	Reflexión personal sobre tema tratado.	2h
<b>S5</b>	Discutir el concepto de "desempeño auténtico" como base para el aprendizaje, relacionarlo con los principios	<b>A13</b>	Lluvia de ideas sobre Desempeño auténtico.	2h
		<b>A14</b>	Elaboración de ejemplos sobre desempeños auténticos.	3h
		<b>A15</b>	Grupos interdisciplinares y verificación de ejemplos sobre	4h

	constructivistas		desempeños auténticos.	
		<b>A16</b>	Socialización.	1h
<b>S6</b>	Incluir en el diseño de ambientes de aprendizaje los desempeños auténticos identificados en las diferentes disciplinas.	<b>A17</b>	Diseñar un ambiente de desempeño autentico utilizando la planificación de clase y formación de grupos interdisciplinarios.	5h
		<b>A18</b>	Exposición de grupos disciplinares sobre la temática planteada, conclusiones y recomendaciones finales.	5h
<b>TOTAL DE HORAS</b>				<b>60h</b>

#### 4.8 Costos del curso

El presente curso formativo tiene los siguientes costos

➤ Útiles de escritorio	\$20.00
➤ Material Bibliográfico	\$20.00
➤ Imprevistos	\$100.00
➤ Remuneración al tutor o facilitador del curso	\$500.00
	<u>TOTAL \$640.00</u>

Los materiales como: Infocus y computadora portátil serán facilitados por la institución educativa.

El presupuesto asignado total de \$640.00 será autofinanciado por la institución educativa a través de la comisión pedagógica entidad encargada de presentar proyectos de capacitación y ejecutarlos para que por medio de colecturía designar los fondos correspondientes para dicho fin.

#### 4.9 Certificación

Para otorgar la certificación correspondiente el docente participante deberá asistir al curso para aprobar y entregar la certificación, además de cumplir con los parámetros de evaluación correspondientes.

Por lo tanto deberá acreditar una nota mínima de 7 sobre 10 para aprobar y consignar la certificación correspondiente.

#### **4.10 Bibliografía**

- Perkins, David (2005). “La enseñanza para la comprensión: Cómo ir de lo salvaje a lo domesticado”. Revista Magisterio Pág. 10 – 14.
- González, José (2007). “John Dewey y la pedagogía progresista.” colección Historia de la educación, Vol 159, 4ta. Edición.
- Plaza María, Lorenzo y Nuria (2007). María Montessori: El método de la pedagogía científica.
- Carretero, Mario (2009). Constructivismo y educación. Buenos Aires: Paidós, Capítulo I: ¿Qué es la construcción del conocimiento?
- Ordoñez, Claudia Lucía (2006). Pensar pedagógica mentedesde el constructivismo. Pág. 14 -23.
- Pedagogía y Didáctica, programa de formación continua del magisterio fiscal.
- Gutiérrez Pantoja, Gabriel, (2001), Metodología de las ciencias sociales I, Oxford University Press, México.

## 5. CONCLUSIONES.

El presente trabajo investigativo sobre el diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes de bachillerato de esta institución educativa se realizó en base a la encuesta cuyo objetivo es recabar información sobre la formación académica y profesional de los docentes con lo que se concluye que:

1. Los docentes del Instituto Tecnológico Juan XXIII poseen título de tercer nivel en licenciatura en un 75% y el 20% restante cuenta con título académico de Ingeniería en Sistemas e imparten materias relacionadas con su profesión datos que los podemos corroborar en las tablas 1 - 2 - 16 del análisis y discusión de resultados.
2. Los programas de formación como maestrías de cuarto nivel son atractivos para los docentes de la institución en un 80% en correspondencia con las tablas 3 – 4.
3. La capacitación en los docentes de la institución en temas educativos son de su interés en un 100% (tabla 5), preferentemente en modalidad presencial (tabla 6), en temáticas como: Pedagogía Educativa, Métodos y recurso didácticos (tabla 8).
4. Los motivos por los que los docentes asisten a los cursos de capacitación es porque les gusta capacitarse y tienen relación con su actividad académica (tabla 10), considerando que los motivos por los que se imparten los cursos son las necesidades de capacitación continua y permanente y la aparición de nuevas tecnologías (tabla 11), sin embargo el principal obstáculo que se les presenta para no capacitarse es la falta de tiempo y falta de apoyo de las autoridades (tabla 9).
5. La institución educativa actualmente no propicia cursos de capacitación según el criterio del 65% de los docentes (tabla 13), debido a que los directivos pocas veces fomentan la participación en cursos de formación (tabla 15) lo cual se contrasta con la falta de ofertas para elaboración de proyectos, cursos o seminarios (tabla 14).
6. Los aspectos de mayor importancia en los cursos de capacitación son los aspectos técnicos y prácticos (tabla 12) según lo consideran los docentes que han asistido los últimos cinco meses a cursos de formación (tabla 23) en periodos de más cien horas (tabla 22) los mismos que han sido auspiciados por el gobierno (tabla 24), datos expresados por los docentes en porcentajes mayoritarios.

7. La tarea educativa es el aspecto más sobresaliente y la mejor promediada en el análisis de formación con una media de 8,9; seguido de la organización, formación y planificación con una media de 7,9 y los aspectos de profesionalización con un media de 6,9 según datos obtenidos en la media aritmética.

## 6. RECOMENDACIONES.

1. Para los docentes que no poseen un título relacionado a la educación se sugiere realizar cursos de capacitación en temas como: Pedagogía, Métodos y recursos didácticos con el fin de mejorar y complementar su práctica educativa.
2. Participar en programas de formación como maestrías de cuarto nivel o especializaciones en temáticas referidas a su profesión con el propósito de incrementar su crecimiento profesional en el ámbito pedagógico en bien de la educación y fortalecimiento institucional.
3. Participar en programas de capacitación en temas educativos preferentemente los que oferta el Ministerio de Educación con la finalidad de fortalecer su práctica pedagógica y didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje con el fin de contribuir en el desarrollo de competencias en los estudiantes.
4. Considerando las necesidades de formación y el interés de los docentes por su preparación en cursos de capacitación se recomienda seguir el presente curso de capacitación que se oferta en este trabajo investigativo ya que el mismo tiene relación con su actividad pedagógica.
5. Como líderes educativos se recomienda a los directivos de esta institución que mediante un proyecto de formación se propicie cursos de capacitación docente a través de propuestas motivadoras que promuevan la participación de los docentes a capacitarse a fin de eliminar los principales obstáculos que impiden su formación con son falta de tiempo y apoyo de las autoridades.
6. Incrementar la participación de los docentes en curso de capacitación más actualizados a fin de mantenerse informados sobre las nuevas tendencias pedagógicas que se promocionan en las capacitaciones de formación y fortalecer así los aspectos técnicos y prácticos de su actividad educativa.
7. En correspondencia con lo anterior y en base a la media aritmética obtenida de 6,9 en profesionalización se recomienda promover el curso de capacitación docente propuesto en este trabajo investigativo denominado “ Curso de Pedagogía y Didáctica para los docentes del “Instituto Tecnológico Fiscomisional Juan XXIII” de la provincia de Zamora Chinchipe cantón Yanzatza 2013”, en respuesta a los temas de formación que necesitan los docentes de esta institución (tabla 8) con la finalidad de fortalecer la tarea educativa con estrategias metodologías actuales en base a desempeños auténticos que fortalecen la tarea educativa.

## 7. BIBLIOGRAFÍA.

- Abarca Ponce, y otros (1986): *la evaluación de programas educativos*, Madrid: escuela española.
- Adell, Jordi; (1999). "el profesor on-line": *elementos para la definición de un nuevo rol docente*. actas de edutec99." Sevilla: universidad de Sevilla.
- Aguilar, V; Rodríguez, *parámetros de la formación permanente para la formación inicial*.(2012)
- Alonso, Catalina (edit.) (1997). *La informática desde la perspectiva de los educadores*. madrid: uned.
- Çorra, a.d. (1992). "la investigación sobre el conocimiento y actitudes del profesorado hacia los medios. una aproximación al uso de medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza". *Curriculum*, 4, 79-100".
- Cadeño, Carlos Manuel, (2007), *fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica*.
- Carretero, Mario (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós, Capítulo I: ¿Qué es la construcción del conocimiento?
- Cox, f.m. (1987): *community problem solving: a guide to practice with comments*, pp. 150-167.
- Daft, R. (2005). *Teoría y diseño organizacional*. México: Thomson.
- Darling-Hammond, L. y Bensford J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Hoboken-New Jersey: Jossey-Bass/Wiley.
- Díaz Barriga, Frida (2002). «Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente». *Perfiles educativos* 24 (97-98): pp. 6-25.
- Echeverri, Jesús Alberto. (1996). *premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo*. Medellín: u de a. en revista de educación y pedagogía.
- Fernández Núñez, Lissette. *Pasos de diseño de curso de formación*.
- Gallego, Domingo (2004). "La formación del profesorado desde la perspectiva de las organizaciones que aprenden", *Comunicación y Pedagogía*, n.195
- García Gómez, S. (1999). *El Desarrollo Profesional: Análisis de un Concepto Complejo*. *Revista de Educación* 318, 175-187.

- Gento, Samuel (2005). revista electrónica “actualidades investigativas en educación”. disponible en [http:// actualidades –investigativas-educación.com](http://actualidades-investigativas-educacion.com)
- González, Jose (2007). “John Dewey y la pedagogía progresista.” colección Historia de la educación, Vol 159, 4ta. Edición.
- Hodge, B., Anthony, W. y Gales, L. (2003). *Teoría de la organización un enfoque estratégico*. España: Pearson Prentice Hall
- Hodge, B., Anthony, W. y Gales, L.(2003). Teoría de la
- <http://www.educacion.gob.ec/plan-decenal-de-educacion.html>
- kaufman (1988): planificación de sistemas educativos. México: trillas.
- kaufman(1987): *guía práctica para la planeación de las organizaciones*. méxico: trillas.
- Noriega, Juan y Muñoz, Alberto. técnicas básicas de programación, editorial escuela española, Madrid.
- Ordoñez, Claudia Lucía (2006). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. Pág. 14 -23.
- Pedagogía y Didáctica, programa de formación continua del magisterio fiscal.
- Perkins, David (2005). “La enseñanza para la comprensión: Cómo ir de lo salvaje a lo domesticado”. Revista Magisterio Pág. 10 – 14.
- Plaza María, Lorenzo y Nuria (2007). María Montessori: El método de la pedagogía científica.
- RODRIGUEZ, J.L. Y MEDRANO, G. (1993) *La formación en las Organizaciones*. Eudema.
- Rossett, a. (s.f.): training needs assessment. englewood cliffs: prentice hall.
- SILBERMAN, M. (1990) *Active Training. A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples and Tips*. Lexington Books.
- Zapata, Miguel; García, Juan José (1999). "*la formación continua del profesorado en la unión europea*". comunicación y pedagogía, 161, pp. 54-60"
- Zapata, Miguel; García, Juan José (2000). "*la educación a distancia en los sistemas educativos de la unión europea*". comunicación y pedagogía, 164, pp. 47-52

8. ANEXOS.

Anexo Nro. 1: Aprobación para realizar el trabajo investigativo en la Unidad Educativa "Juan XXIII".



REPÚBLICA DEL ECUADOR  
**INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO  
FISCOMISIONAL "JUAN XXIII"**  
NIVELES: SUPERIOR – MEDIO – PRIMARIO – PRE-ESCOLAR  
Calle Jorge Mosquera y Armando Arias. Fono: 2300 151 – 2300 048  
**Yantzaza – Zamora Chinchipe – Ecuador.**  
**RUC 1960134150001**  
**Entidad Operativa Desconcentrada 140-6215**

Of. No. 496 INSTLG "JXXIII"  
Yantzaza, 07 de Diciembre de 2012.

Licenciada  
Tatiana Escobar  
**ESTUDIANTE DE LA MAESTRIA EN GERENCIA Y LIDERAZGO  
EDUCACIONAL.**  
Yantzaza.-

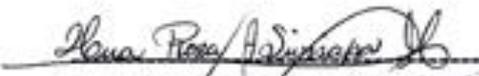
De mis consideraciones:  
**CRISTO, EVANGELIO DE PAZ**

Mediante el presente reciba un afectuoso saludo, a la vez le desco el mejor de los éxitos en su accionar.

En referencia al Oficio. S/N, de fecha 07 de diciembre de 2012, suscrito por su persona, me permito comunicarle que este Rectorado le autoriza favorablemente para que realice el Proyecto de Investigación titulado "Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato".

Particular que comunico para los fines pertinentes.

Atentamente,  
**DIOS, PATRIA Y LIBERTAD.**

  
Mgs. Hna/Rosa Alejandra Sivasapa  
**RÉCTORA**

## Anexo Nro. 2: Oficio Coordinadora de Titulación.

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 impercederas.

Atentamente,

DIOS PATRIA Y CULTURA



Mgs. Mariana Buele Maldonado  
COORDINADORA DE TITULACIÓN

MAESTRÍA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL



### **Anexo Nro. 3: Corremos electrónicos enviados por la universidad.**

<http://es-mg42.mail.yahoo.com/neo/launch?.rand=3cfpkhuddb53j#mail>

**Asunto:** Re: enviar informacion de institucion educativa  
**De:** necesidadesformativas2012 (necesidadesformativas2012@gmail.com)  
**Para:** tatyescobar\_3086@yahoo.es;  
**Fecha:** Lunes 10 de diciembre de 2012 9:21

Buenos días  
Tatiana

La información ha sido receptada, por tanto puede continuar con su trabajo.

Saludos cordiales,

Equipo de planificación  
Investigaciones - educación  
Universidad Técnica Particular de Loja

<http://es-mg42.mail.yahoo.com/neo/launch?.rand=3cfpkhuddb53j#mail>

**Asunto:** Re: Tatiana Escobaar Bustamente  
**De:** necesidadesformativas2012 (necesidadesformativas2012@gmail.com)  
**Para:** tatyescobar\_3086@yahoo.es;  
**Fecha:** Lunes 14 de enero de 2013 11:47

Buenos días  
Tatiana

La matriz ha sido receptada, por tanto puede continuar con su trabajo.

Saludos cordiales,

Equipo de planificación  
Investigaciones - educación  
Universidad Técnica Particular de Loja

## Anexo Nro. 4



### Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato

#### CUESTIONARIO: "NECESIDADES DE FORMACIÓN"

Código del investigado: \_\_\_\_\_

#### 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	<sup>1</sup>	Fiscomisional	<sup>2</sup>	Municipal	<sup>3</sup>	Particular	<sup>4</sup>
--------	--------------	---------------	--------------	-----------	--------------	------------	--------------

#### 1. DATOS INSTITUCIONALES

<b>1.1. Nombre de la Institución educativa investigada, donde usted labora:</b> _____							
<b>1.2. Provincia:</b> _____				<b>Ciudad:</b> _____			
<b>1.3. Tipo de institución:</b>	1	Fiscomisional	2	Municipal	3	Particular	4
Fiscal							
<b>1.4. Tipo de bachillerato que ofrece:</b> Bachillerato en ciencias			5	Bachillerato técnico		6	
<b>1.4.1 Si el bachillerato que la institución educativa investigada ofrece, es técnico, a qué figura profesional atiende:</b>							
<b>BACHILLERATO TÉCNICO</b>				<b>Bachilleratos Técnicos Agropecuarios</b>			
a. Producción agropecuaria	1	b. Transformados y elaborados lácteos	2	c. Transformados y elaborados cárnicos	3	d. Conservería	4
e. Otra, especifique cuál: _____				5			
<b>Bachilleratos Técnicos Industriales:</b>							
f. Aplicación de proyectos de construcción	6	g. Instalaciones, equipos y máquinas eléctricas	7	h. Electrónica de consumo	8	i. Industria de la confección	9
j. Mecanizado y construcciones metálicas	10	k. Chapistería (latonería) y pintura	11	l. Electromecánica automotriz	12	m. Climatización	13
n. Fabricación y montaje de muebles	14	o. Mecatrónica	15	p. Cerámica	16	q. Mecánica de aviación	17
r. Calzado y marroquinería	18		s. Otra, especifique cuál: _____			19	
<b>Bachilleratos Técnicos de Comercio, Administración y Servicios</b>							

t. Comercialización y ventas	20	u. Alojamiento	21	v. Comercio exterior	22	w. Contabilidad	23
x. Administ. de sistemas	24	y. Restaurante y bar	25	z. Agencia de viajes	26	aa. Cocina	27
bb. Información y comercialización turística	28	cc. Aplicaciones informáticas	29	dd. Organización y gestión de la secretaría	30		
ee. Otra, especifique cuál: _____			31				
<b>Bachilleratos Técnicos Polivalentes</b>							
ff. Contabilidad y administración	31	gg. Industrial	32	hh. Informática	33		
ii. Otra, especifique cuál: _____							
<b>Bachilleratos Artísticos</b>							
jj. Escultura y arte gráfico	34	kk. Pintura y cerámica	35	ll. Música	36	mm. Diseño gráfico	

### 1. INFORMACIÓN GENERAL DEL INVESTIGADO

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

### 4. CURSOS Y CAPACITACIONES

#### 4.1. En cuanto a los últimos cursos realizados:

<b>4.1.1. Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años:</b> _____							
<b>4.1.2. Totalización en horas (aproximado):</b> _____							
<b>En cuanto al último curso recibido:</b>							
<b>4.1.3. Hace qué tiempo lo realizó:</b> _____							
<b>4.1.4. Cómo se llamó el curso / capacitación:</b> _____							
<b>4.1.4.1. Lo hizo con el auspicio de:</b>							
El gobierno	1	De la institución donde labora Ud.	2	Beca	3	Por cuenta propia	4
Otros, especifique: _____				5			
<b>4.2. Usted ha impartido cursos de capacitación en los últimos dos años:</b>	SI	1	NO	2			

<b>4.2.1 Si la respuesta es afirmativa, cuál fue la temática del último curso que lo impartió:</b>			
_____			

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

Presencial	1	Semipresencial	2	A distancia	3	Virtual/por Internet	4
------------	---	----------------	---	-------------	---	----------------------	---

4.5. **En qué temáticas le gustaría capacitarse** (Puede señalar más de una alternativa)

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

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

- ✓ \_\_\_\_\_
- ✓ \_\_\_\_\_

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

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

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

Aparición de nuevas tecnologías	1	Necesidades de capacitación continua y permanente	3
Falta de cualificación profesional	2	Actualización de leyes y reglamentos	4
Requerimientos personales	5	6	

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

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

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

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

#### 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

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

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

**5.3. Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente**

(Marque una alternativa) Siempre	1	Casi siempre	2	A veces	3	Rara vez	4	Nunca	5
----------------------------------	---	--------------	---	---------	---	----------	---	-------	---

**EN LO RELACIONADO A SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

**6.1 En las siguientes preguntas, marque con una "X" el casillero correspondiente, señale en el recuadro del 1 al 5, en donde 1 es la menor calificación y 5 la máxima**

Ítems	1	2	3	4	5
1. Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato					
2. Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar...)					
3. Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes...)					
4. Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato					
5. Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo...)					
6. Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa					
7. Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa					
<b>Ítems</b>					
8. Describe las funciones y cualidades del tutor					
9. Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula					
10. Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal					

11. Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente
12. Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos
13. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante
14. Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)
15. Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)
16. Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes
17. Percibe con facilidad problemas de los estudiantes
18. La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país
19. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos
20. Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida
21. Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlas/os y ayudarles en su solución
22. La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes
23. Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes
24. El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa
25. Como docente evalúo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s
26. Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico -motora, trastornos de desarrollo-)
27. Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva
28. Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula...)

29. Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje
30. Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula
31. Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos
32. Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos)
33. Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas
34. Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario...)
35. Analiza la estructura organizativa institucional (Departamentos, áreas, Gestión administrativa...)
36. Diseña planes de mejora de la propia práctica docente
37. Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres
38. Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor)
39. Utiliza adecuadamente la técnica expositiva
40. Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura
41. Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje
42. El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente
43. Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes
44. Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación

## Anexo Nro. 5: Fotografías de la Institución Educativa Investigada.

### ENTRADA DE LA INSTITUCION



### INSTALACIONES DE LA INSTITUCION



## RECTORA DE LA INSTITUCIÓN



## VICERECTORA DE LA INSTITUCIÓN



## PLANTA DOCENTE



## **Anexo Nro. 6: Desarrollo de los contenidos del curso de formación.**

### **CAPITULO 1: PEDAGOGÍA.**

#### **1.2 La enseñanza para la comprensión: como ir de lo salvaje a lo domesticado.**

Hace ya algunos años me reuní con algunos colegas en un sitio campestre a dos horas de Bogotá, Colombia. Allí habíamos realizado algún trabajo para reflexionar acerca de nuestra vida profesional. En algún momento de receso nos dedicamos a pasear por los alrededores con el objeto de observar el tropical lugar de manera individual y llevar luego de nuevo nuestras ideas y observaciones al grupo.

Me encontré explorando la transición entre los bien cuidados terrenos del lugar y un desfiladero aledaño a éste. Entre más me adentraba en este último, todo iba cambiando. El domesticado y bien cortado césped y las camas de flores del sitio se iban volviendo más salvajes. Las enredaderas iban apoderándose de los árboles y los arbustos florecían con hojas enormes. Se trataba de un mundo vertical con plantas que buscaban cada resquicio de terreno horizontal, tratando de encontrar un lugar a diferentes niveles; las hormigas desfilaban hacia arriba y hacia abajo de los troncos; grandes raíces se entretejían a lo largo de cada inclinación del desfiladero.

No había falta de orden en el desfiladero, sólo que ese orden era de carácter distinto: salvaje y orgánico, generado por formas de vida que se apiñaban una contra la otra, buscando su espacio vital.

Desde ese día, el tema de lo domesticado y lo salvaje me ha provisto de una metáfora muy interesante para pensar acerca de muchas facetas del mundo, en especial de la educación. Durante bastante tiempo he estado involucrado en proyectos que buscan hacer de la educación una actividad cada vez más rica en opciones. Fui muy afortunado en jugar un papel protagónico en el desarrollo del marco de la enseñanza para la comprensión... La metáfora de lo domesticado y lo salvaje me ayuda a pensar en los retos que plantea la educación y en la contribución del enfoque de la enseñanza para la comprensión a ella.

### **1.1.1 ¿Qué vale la pena aprender?**

Sin importar si lo que tenemos en mente es ecología, habilidades de pensamiento, prácticas ciudadanas o fracciones aritméticas, como educadores debemos preguntarnos: ¿Qué vale la pena aprender de este tema? Por supuesto, muchos factores inciden en la importancia que pueda tener un tópico en particular: su importancia social, en el caso de la práctica ciudadana; una comprensión básica o una habilidad que necesitamos en la vida; preparamos para aprendizajes posteriores, etc.

También puede haber diferentes visiones acerca de lo que vale la pena aprender, por ejemplo, el debate sobre si debería enseñarse la idea Darwiniana de la evolución. Algunas personas debaten si vale la pena o no enseñar algo para llegar a comprenderlo o si los niños deberían concentrarse en adquirir y practicar conocimientos y habilidades, por lo menos en la educación temprana.

La comprensión, en sí, es sumamente importante. Una gran cantidad de los aprendizajes que adquirimos no valen la pena si no se aprenden de manera profunda. Las habilidades aritméticas no nos sirven de mucho a menos que se comprenda cuándo se deben aplicar.

Las definiciones de democracia no son muy útiles si no comprendemos la democracia de manera que actuemos responsablemente cuando participamos de la democracia misma. Los conceptos de argumento y personaje no sirven de nada si no podemos leer literatura de manera comprometida y crítica.

El marco de la enseñanza para la comprensión declara su compromiso con aquello que vale la pena comprender en los primeros dos elementos:

Los tópicos generativos y las metas de comprensión; en particular en los primeros debido a lo centrales que son para la disciplina en cuestión y debido a que enganchan a docente y alumnos.

### **1.1.2 ¿Cómo aprender eso de la mejor manera posible?**

Con algo en mente que vale la pena aprender. Como educadores debemos preguntarnos cómo aprenderlo mejor.

En ocasiones, simplemente decir algo a los aprendices es suficiente, pero no siempre. A veces proveyendo momentos para hacer bastante práctica es suficiente, pero no siempre.

La psicología del desarrollo y la psicología educativa tienen mucho que decir acerca de cómo se aprende algo de la mejor manera en las diferentes edades y por parte de diversos aprendices.

Sin embargo, los debates se centran sólo en las estrategias apropiadas, como por ejemplo entre los métodos fonéticos y los de lenguaje total, en el caso del aprendizaje de la lectura.

Cuando la meta es la comprensión, la pregunta de cómo se aprende mejor adquiere mucha importancia debido a que la enseñanza consiste en hacer para comprender, más que en aprender hechos y adquirir sólo habilidades. La enseñanza para la comprensión, como se dijo, propone una visión de desempeños: comprender es más aprender a patinar que aprender acerca del patinaje.

### **1.1.3 ¿Con qué lograrlo?**

La última pregunta de Pandora es, de hecho, muy práctica. Teniendo en mente las dos preguntas anteriores, ¿cómo se verían el aprendizaje y la enseñanza, en esencia?, ¿qué tipo de planeación nos sirve en el contexto en el que trabajamos?, ¿necesitamos apoyarnos en libros de texto, guías del docente, equipos de laboratorio, trabajo de campo o actividades de grupo?, ¿necesitamos nuevos cursos de formación?, ¿se requieren políticas formales para motivar a los docentes y a los alumnos para que lleven a cabo una agenda en particular?, ¿cuánto tiempo se necesita, ya se ha asignado o cómo se puede apropiar? Aquí, de nuevo, surgen las controversias, por ejemplo, acerca del impacto de las pruebas, el rol del aprendizaje colaborativo, el uso de textos versus las fuentes originales, etc.

La enseñanza para la comprensión ofrece un rango amplio de ideas concretas para la planeación: secuenciar los desempeños de comprensión de manera que se vaya construyendo de lo más sencillo a desempeños culminatorios más complejos... o la utilización constante de herramientas de valoración continua que provean retroalimentación y apoyo a los aprendices durante todo el proceso.

## **1.2 John Dewey y la pedagogía progresista.**

La importancia de John Dewey (1859-1952) en el panorama pedagógico del siglo xx es innegable y no necesita demasiada justificación. Pocos pedagogos encarnan, como él, la figura del renovador educativo y social que ha caracterizado esta centuria convulsa y atribulada que ahora concluimos. Casi nadie discute que Dewey es el pedagogo más original, renombrado e influyente de los Estados Unidos de América y uno de los educadores más perspicaces y geniales de nuestra contemporaneidad.

### **1.2.1 Aportaciones metodológicas.**

Como ya hemos indicado, Dewey fue un gran teórico de la educación. Pero esta faceta constituye sólo una cara de su poliédrica figura. Pretendía formular sobre bases enteramente nuevas una propuesta pedagógica en oposición a la escuela antigua y tradicional, y todo ello de acuerdo con el avance del conocimiento psicopedagógico de su tiempo.

Para llevar a cabo esta labor, Dewey pensaba que la nueva educación tenía que superar a la tradicional no sólo en los fundamentos del discurso, sino también en la propia práctica. Esto es aún más evidente si recordamos las concepciones pragmatistas sobre la importancia de la práctica. Sin embargo, la obra de Dewey no tiene una orientación fundamentalmente didáctica o metodológica, a diferencia, por ejemplo, de renovadores europeos como Freinet o Decroly. No existe, en rigor, un método Dewey, ya acabado y codificado para ser aplicado o adaptado.

Cuando Dewey habla del método, de la materia de estudio y del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo hace en un nivel discursivo muy amplio e incluso abstracto, lo cual llega a veces a decepcionar a los educadores que se acercan a su obra, por ejemplo a *Democracia y educación*, buscando sugerencias directas susceptibles de ser llevadas al terreno práctico. En realidad, Dewey piensa que no existen métodos cerrados y envasados de una manera completa para ser transferidos a la praxis escolar.

De todas formas, Dewey confía plenamente en el desarrollo de la ciencia y en la contribución de ésta a la mejora de la vida humana. Esta actitud general se refleja, también, en el ámbito pedagógico. La constitución de una ciencia de la educación la ve como algo necesario, pero esta ciencia no puede suministrar un repertorio de reglas técnicas regulador de la práctica escolar.

Sin renunciar al ideal del establecimiento de una ciencia pedagógica derivada de la investigación científica, Dewey estima que la praxis educativa implica un manejo inteligente de los asuntos, y esto supone una apertura a la deliberación del educador en relación con su concreta situación educativa y con las consecuencias que se pueden derivar de los diferentes cursos de acción.

No hay regla rígida con lo que se pueda decidir si un significado sugerido es el correcto, el que conviene adoptar. La única guía es el propio bueno (o mal) juicio del individuo... el pensador tiene que decidir, que elegir; y siempre existe un riesgo, de modo que el pensador prudente selecciona con gran cautela, esto es, dependiendo de la confirmación o la negación de acuerdo con los acontecimientos posteriores.

El pensador, aquí, puede significar el político, el educador, o simplemente la persona común que toma parte en procesos o actividades relacionados con seres humanos. La clásica distinción de Aristóteles entre las actividades técnicas y las prácticas está presente, de alguna manera, en el planteamiento del educador progresista. La ciencia pedagógica, pues, sólo puede constituir una ayuda que ilustre a los maestros en relación con su actividad.

### **1.2.3 Valoración e interpretación del legado pedagógico de J. Dewey y de la educación progresista.**

Nos haremos eco, en primer lugar, de algunas críticas realizadas al pragmatismo y particularmente a Dewey. Comenzaremos mencionando a Horkheimer, que analiza y critica duramente el papel del pragmatismo en el proceso de subjetivación de la razón. Horkheimer interpreta el pragmatismo en paralelo al positivismo. En efecto, éste constituye el aspecto formalista de la razón subjetiva y aquél el aspecto instrumental de esa misma razón, de ese pensar devaluado que se ha reducido al nivel de los procesos industriales. El pragmatismo, dice Horkheimer, mantiene que una idea, concepto o teoría no son más que un esquema o un plan para la acción y que, en consecuencia, la verdad no es sino el éxito de la idea. Para Horkheimer, esto supone una visión cientifista de la filosofía, la sustitución de la lógica de la verdad por la lógica de la probabilidad, la primacía de la predicción y del control y, en definitiva, una forma de pensar que forma pareja con el industrialismo moderno y la cultura mercantil.

### **1.3 Concepciones y prácticas pedagógicas.**

## **CAPITULO 2: DIDÁCTICA.**

### **2.1 María Montessori: el método de la pedagogía científica.**

#### **2.1.1 Contexto histórico**

Las aportaciones de cualquier investigador, intelectual o tratadista no pueden deslindarse del contexto social, cultural y económico en el que surgen. Éste es, también, el caso de María Montessori. El primer tercio de la vida de María Montessori coincide con el inicio de la segunda revolución industrial, momento en que el progreso está fundamentado en postulados económicos y tecnológicos, pese a la oposición de la Iglesia. Coincide también con un crecimiento de los Estados Unidos en detrimento de Europa. Respecto a educación, se asiste a un fortalecimiento de la educación pública (por el desarrollo normativo) y al aseguramiento del control estatal de la enseñanza. Nacen diversas experiencias encuadradas en la corriente de la Escuela Nueva en diferentes lugares de Europa. En España aparece en 1876 la Institución Libre de Enseñanza de la mano de Giner de los Ríos, enfatizándose la libertad de cátedra.

#### **2.1.2 El Método de la Pedagogía Científica**

Al método Montessori también se le denomina Método de la Pedagogía Científica por el camino y el método que inicia, no por el más o menos riguroso contenido científico que ofrece. Inducir de la observación y la experimentación, del ambiente cuidado y de los estímulos seleccionados, pero libremente ofrecidos, he aquí lo científico. Así mismo esa observación y experimentación en la que pretendía educar Montessori, también era la base o las premisas de trabajo del docente. Si la pedagogía ha de surgir del estudio individual de la escuela, el estudio ha de provenir de la observación de los niños libres, de los niños estudiados y vigilados, pero no oprimidos. (Standing, 1979).

#### **2.1.3 La Casa de los Niños: orden, ambiente cuidado y estímulos seleccionados.**

El fundamento del Método de la Pedagogía Científica reside en ofrecer estímulos en un marco en que se desarrollen la libertad y la autoeducación. Por ello se puede afirmar que el objetivo principal del método Montessori es que el niño

desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente estructurado que le resulte atractivo y motivador. En este sentido, en la Casa de los Niños se cuidan al máximo los detalles en mobiliario y equipamiento, de forma que se pueda vivir y trabajar cómodamente y que se favorezca la disciplina autoeducadora de los niños.

La Casa de los Niños es verdaderamente como un hogar, tiene espacios más grandes de encuentro y otros más pequeños de intimidad, como pequeñas habitaciones; tiene alfombras y sofás. Pero, sobre todo, un elemento que destaca es el orden y el ambiente estructurado que domina en toda la estancia.

Este orden es un principio para diseñar espacios, materiales y actividades en el Método de la Pedagogía Científica. Así, Montessori señala el orden como algo necesario para la investigación del niño. El ambiente ha de ser preparado por el educador, el hecho de que no sea demasiado necesaria la intervención del docente es un indicativo de que el ambiente es estimulante y promueve la investigación del niño.

## **2.2 ¿Qué es la construcción de conocimiento?**

### **2.2.1 Constructivismo y sistemas educativos.**

Cuando se tiene la oportunidad de comparar sistemas educativos de diversos países y sociedades, desde un punto de vista tanto teórico como aplicado, resulta muy interesante encontrar que, aunque existen diferencias notables, también hay semejanzas impresionantes. Las diferencias suelen tener que ver con la estructura de los sistemas, pero algunas de las semejanzas nos hablan de más elementos en común de los que podríamos suponer.

Así, casi todos los sistemas educativos inspirados en el modelo occidental logran despertar el interés de los alumnos en los primeros años, mediante la presentación de actividades que resultan motivadoras y que parecen cumplir una función importante en su desarrollo psicológico general. (Gardner, 2000 y 2004). De este modo, si visitamos cualquier centro escolar de Europa, América, África u otros lugares, veremos que los alumnos de cinco a diez años, aproximadamente, realizan juegos semiestructurados y otras actividades en las que utilizan sus habilidades lingüísticas y cognitivas de manera más bien informal. En general podría decirse que se produce una relación adecuada entre las capacidades de

aprendizaje espontáneas del alumno y los objetivos que se deben alcanzar en este segmento de la educación.

### **2.2.12 La centralidad del conocimiento y la representación.**

Básicamente puede decirse que el constructivismo se fundamenta en la idea según la cual el individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* del ser humano. Entonces, ¿con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Principalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

Pero esta construcción que realizamos todos los días y en casi todos los contextos en los que se desarrolla nuestra actividad, ¿de qué depende? Depende sobre todo de dos aspectos, a saber: de la representación inicial que tengamos de la nueva información y de la actividad, externa o interna, que desarrollemos al respecto.

De esta manera, podemos comparar la construcción de conocimiento con cualquier trabajo mecánico. Así, los esquemas serían comparables a las herramientas. Es decir, son instrumentos específicos que por regla general sirven para una función muy determinada y se adaptan a ella y no a otra. Por ejemplo, si tengo que colocar un tornillo de ciertas dimensiones, me resultará imprescindible un determinado tipo de destornillador. Si no lo tengo, tendré que sustituirlo por algún otro instrumento que pueda realizar la misma función de manera aproximada. Asimismo, para entender la mayoría de las situaciones de la vida cotidiana tengo que poseer una representación de los diferentes elementos que están presentes. Por ejemplo, si una niña de cinco años asiste por primera vez a una actividad religiosa en la que se canta, es probable que empiece a entonar “cumpleaños feliz”, ya que carece del esquema o representación de dicha actividad religiosa, así como de sus componentes. Igualmente, si sus padres la llevan por primera vez a un restaurante, pedirá a gritos la comida al camarero o se quedará muy sorprendida al ver que es necesario pagar por lo que le han traído.

## **2.3 Desempeño auténtico en educación.**

### **2.3.1 Desempeño auténtico ¿de dónde viene la idea?**

La idea de que el aprendizaje escolar ocurra en y para contextos que trasciendan el medio escolar se ha planteado desde hace mucho tiempo. Perrone (1998) explica que desde las primeras reformas educativas impulsadas en los Estados Unidos a principios del siglo XX, Francis W. Parker, considerado allí como uno de los más importantes reformadores progresistas, alentaba a los docentes para que realizaran actividades prácticas que permitieran que los estudiantes se apropiaran del conocimiento e hicieran uso de él en situaciones de la vida real. Dewey (1945), por su parte, abogaba por la necesidad de una pedagogía que integrara el contenido escolar y las actividades cotidianas del niño, de tal manera que todo aquello que hiciera parte del currículo escolar se derivara de materiales que en principio estuvieran en el campo de la experiencia.

### **2.3.2 Algunos desempeños auténticos.**

Se pueden encontrar en la literatura de investigación en pedagogía muchos ejemplos de desempeños auténticos realizados en salones de clase y de su eficacia en producir aprendizajes importantes y sólidos. Miller and Gildea's (citado en Brown et al, 1989) ya daban un buen ejemplo de la diferencia que producen en el aprendizaje los desempeños tradicionalmente escolares y los auténticos. Indican que encontraron en sus investigaciones que, en promedio, un estudiante de 17 años de edad ha aprendido 5000 palabras por año en su uso en contextos cotidianos de comunicación, mientras que el aprendizaje de palabras por medio de definiciones y construcción de frases no reales, característico de la pedagogía tradicional del lenguaje en la escuela, difícilmente permite el aprendizaje de 100 o 200 palabras por año. Estos mismos investigadores muestran, además de la poca eficiencia del aprendizaje del vocabulario en el ambiente y actividades artificiales de salón de clase, usos erróneos de dicho vocabulario que denotan pobre comprensión de las palabras y sus significados.

Un ejemplo de desempeño auténtico comunicativo en el salón de clase, que tiene que ver con traer a él el uso real del lenguaje y estimular en ese contexto su desarrollo, es el de una docente de kindergarten que decidió crear un ambiente de juego caracterizado por el trabajo en colaboración y la construcción de torres

con Lego para desarrollar habilidades lingüísticas orales relacionadas con la comprensión y el uso de conceptos científicos en sus pequeños estudiantes.

En este escenario se desarrollaron interacciones sociales durante las cuales la docente intervenía para exigir (y los mismos niños se exigían mutuamente) el uso de habilidades discursivas, expresiones y vocabulario de las ciencias y las matemáticas; los niños debían describir y discutir lo que estaban haciendo y sacar conclusiones acerca de las razones por las cuales sus construcciones funcionaban o no y las características que debían tener para funcionar.

El desempeño se realizó en varias horas de clase a la semana durante un semestre entero, con construcciones cada vez más complejas, sin que los niños mostraran cansancio sino más bien un gran entusiasmo. El “juego” de Lego no sólo estimuló el discurso de los niños en un contexto de uso comunicativo auténtico, sino que promovió el desarrollo de lenguaje académico específico y el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas. Al hacer análisis riguroso de las conversaciones de los niños en diferentes momentos del semestre, se hizo evidente que fue aumentando la precisión con la que produjeron información, que establecieron más y mejores relaciones lógicas entre ideas y que fueron utilizando cada vez más y mejor lenguaje que revelaba construcción de conocimiento en esas áreas (Varela, 2009).

## **2.4 La “Escuela Waldorf” un ejemplo de participación.**

Se trata de un organismo con tres escuelas: escuela de padres, de niños y de profesores. La característica fundamental que la define es la vivencia de la libertad y la cultura. Los conocimientos intelectuales se equilibran con la constante práctica de actividades artísticas y artesanales. La actividad pedagógica se entiende como una promoción de las facultades de comprensión, de la creatividad y de la responsabilidad social del individuo.

### **2.4.1 La vida en la Escuela Waldorf: la comunidad escolar.**

La vida de las relaciones humanas también se intercala entre la cultural y la económica. Estas relaciones están basadas en el respeto a la dignidad humana. Todos los hombres tenemos los mismos derechos y distintas obligaciones en base a nuestra responsabilidad. La vida de las relaciones humanas debe vivir en la igualdad. En una escuela Waldorf confluyen personas de medios sociales muy

distintos, pero que en la comunidad escolar se encuentran para trabajar por un objetivo común.

Toda escuela Waldorf, aunque se organiza de acuerdo con las características sociológicas y culturales del país o ciudad donde se sitúe, tiene una particularidad notable: es un organismo vivo con tres «escuelas», la de niños y chicos, la de padres y la de maestros. Las tres «escuelas» realizan un proceso continuo de aprendizaje, teniendo en cuenta, naturalmente, las diferentes áreas de desarrollo y conciencia en el organismo escolar.

### **CAPITULO 3: PRACTICAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS.**

#### **3.1 La escuela Decroly de Bruselas**

Descripción de las líneas pedagógicas de la Escuela del «Ermitage» creada por Ovidio Decroly. La propuesta pedagógica decrolyana propone una verdadera educación por la acción. Introduce los centros de interés entendidos como «ideas-fuerza» que mueven y motivan a los alumnos. El método global constituye la base de la metodología. Se incluye un vocabulario básico en la pedagogía de Ovide Decroly y una relación bibliográfica comentada de sus obras, así como direcciones útiles.

##### **3.1.1 Una escuela libre.**

Dentro del diversificado abanico de modelos escolares belgas, la Escuela Decroly tiene el estatuto de escuela libre subvencionada no confesional. Esta modalidad le confiere una gran autonomía pedagógica, necesaria para poder llevar a término un ideario, una metodología particular, y para mantener su identidad. Así les es vital reclutar a unos maestros que realmente conozcan y deseen llevar a cabo una pedagogía decrolyana, lo cual sería más difícil si estos fueran nombrados por el ministerio de Educación.

Como escuela libre, los títulos y diplomas otorgados deben homologarse a través de una comisión paritaria Estado-Centro, en base a numerosos documentos (copias de exámenes, cuadernos de trabajo, programas de los profesores, etc.). Ello supone que los programas han de armonizarse con los oficiales en cuanto a nivel, pero su interpretación pedagógica permanece inspirada en los idearios formulados por su fundador. Al ser subvencionada desde 1959 (a los maestros les paga directamente el ministerio de Educación Nacional), la Escuela

ha podido librarse de ciertas preocupaciones materiales y dedicarse con más empeño a atender a las cuestiones educativas.

### **3.1.2 La práctica: los centros de interés.**

La Escuela practica una verdadera pedagogía del interés que implica métodos deliberadamente activos, sin someterse a una jerarquización de temas partiendo de lo simple (o de lo que a menudo se cree equivocadamente que lo es) y hacia lo más complejo. La psicología globalista Decroly, que un siglo de investigación ha confirmado, permite partir de los temas propuestos por los mismos niños, con la condición de que el maestro sepa qué técnicas, qué nociones, qué referencias es conveniente introducir en cada momento favorable.

### **3.2 Concepciones y prácticas**

Ordóñez, C.L. (2004), la pedagogía debe dejar de ser, para nosotros los educadores, una simple fuente de metodologías de enseñanza; una especie de área de apoyo en la educación, productora de fórmulas mágicas para que nuestras clases “salgan mejor.” Ésta es una función demasiado trivial para una disciplina académica que se sustenta en conocimiento adquirido a partir de la investigación empírica sobre el desarrollo de la inteligencia y el aprendizaje, sobre teoría acerca del conocimiento mismo, sobre la observación, documentación sistemática y experimentación en intervenciones novedosas de enseñanza y aprendizaje y sobre la investigación tanto cuantitativa como cualitativa acerca de ellas. En su proceso de adquirir estatus como disciplina académica, la pedagogía debe mostrar y usar verdaderamente este sustento teórico y empírico, en vez de crear discursos ininteligibles y de muy poco interés para otras disciplinas y para el maestro que enfrenta el problema diario del aprendizaje de aquellos que han puesto en él su confianza y su esperanza de avanzar en el conocimiento.

#### **3.2.1 Las concepciones constructivistas y una propuesta de preguntas sobre prácticas.**

El constructivismo, pues, describe la forma como ocurre el aprendizaje humano. He aquí los principios que considero que componen básicamente esa descripción, y las preguntas que inspiran, cuyas respuestas pueden llevarlos a la creación pedagógica.

A. El aprendizaje es un proceso individual de construcción de significado.

Piaget (1970) definió una concepción epistemológica que localiza el conocimiento en la relación entre la realidad del medio y las maneras individuales de pensar que se van desarrollando a partir de la experiencia que se tiene con ella, para adaptarse al mundo. Definió igualmente el proceso de desarrollo de la capacidad de conocer como un proceso gradual de construcción individual de estructuras mentales a partir de esa experiencia con el mundo circundante, que se traduce en cambios cualitativos, secuenciales y progresivos, en las formas de pensar sobre lo que se percibe con los sentidos (Piaget, 1970).

La teoría de Piaget no es una teoría del aprendizaje. En realidad Piaget condicionó el aprendizaje al desarrollo cognoscitivo, indicando que no era posible lograr ciertos aprendizajes antes de llegar a determinadas etapas de desarrollo del pensamiento. Así estableció limitaciones para el aprendizaje provenientes de factores tanto innatos -relacionados con la maduración-, como ambientales -relacionados con la riqueza de la experiencia (Piaget, 1970).

Sin embargo también sentó las bases para concebir el aprendizaje como un proceso, en oposición a la concepción tradicional de efecto inmediato de la transmisión del conocimiento proveniente de otros. También definió la experiencia, la acción sobre el ambiente, como factor determinante del desarrollo cognoscitivo humano (Piaget, 1970).

He aquí la primera pregunta pedagógica básica:

¿Puede plasmarse lo que pensamos que es importante que aprendan nuestros alumnos en una serie de experiencias, continuada y extendida en el tiempo, y no simplemente en una lista de temas sobre los cuales recibir información?

B. El aprendizaje ocurre de manera diferente en cada individuo porque se basa en sus aprendizajes previos.

A partir de su hipótesis de cambio cualitativo de estructuras de pensamiento, el constructivismo piagetiano sentó también las bases para entender que la construcción de conocimiento empieza en el individuo a partir de lo que ya ha construido anteriormente. Piaget estableció que las nuevas estructuras de pensamiento se construyen a partir de las anteriores, que permiten la asimilación de la nueva información proveniente de la experiencia. Cuando estas estructuras son desafiadas por esa nueva información, se presenta la acomodación o cambio

de las estructuras de pensamiento existentes, para permitir la comprensión (Piaget, 1970).

C. El aprendizaje, definido como proceso de comprensión, ocurre a partir de la experiencia directa, en el desempeño en contextos específicos.

La idea de Piaget que más impacto ha tenido, por ser su teoría inicialmente una teoría de desarrollo de la inteligencia, es la de las etapas de desarrollo basadas en cambios cualitativos en las estructuras del pensamiento. Por eso a partir de Piaget se argumenta que entender es poseer representaciones, imágenes o estructuras mentales “adecuadas” Perkins, en cambio, pensando más en el aprendizaje y entendiéndolo como comprensión, hace énfasis en la idea de la experiencia individual como su motor, en lo que ha denominado el “constructivismo del desempeño” (Perkins, 1998).

Argumenta que la comprensión no necesariamente está ligada a las representaciones mentales pero sí que se construye al ejercer acciones en contextos específicos y se traduce siempre en posibilidad de acción. Con esto destaca la importancia pedagógica de los desempeños o acciones relacionadas con la comprensión tanto para construir como para plasmar la comprensión en desarrollo. Según Perkins (1992; 1998) el verdadero aprendizaje basado en la comprensión se traduce en poder pensar y actuar de manera flexible, o sea en contextos diferentes, con aquello que se va entendiendo y de la manera como se va entendiendo, en el proceso de aprender (Perkins, 1998).

D. Comprensiones individuales en interacción.

El constructivismo nos indica que cada individuo comprende de manera diferente pues conecta lo que va comprendiendo con experiencias y formas de pensar distintas, destruyendo así la ilusión de poder transmitir conocimiento tal como lo organizamos y lo entendemos nosotros. La comprensión individual no depende sólo de cómo presentemos la información, sino de a dónde llega; de con qué la conecta quien la recibe. Ese receptor es activo; procesa la información de acuerdo con lo que ya sabe, correcto o incorrecto; completo o incompleto; ingenuo o adecuado. No es suficiente que esperemos que comprendan exitosamente aquellos que poseen ya conocimientos.

A. Proceso individual de construcción de significado.

Hay varias palabras clave aquí: proceso es la primera. Si la educación verdaderamente permitiera que ocurrieran procesos de aprendizaje, daría el tiempo necesario para que sucedieran, para cada porción de conocimiento que se pretende que los aprendices comprendan. Esto debería plasmarse en los currículos de manera que ellos permitieran que todo lo que se aprende apareciera de nuevo, repetidamente, se conectara cada vez con otros conocimientos, se usara cada vez en más variadas situaciones... Los currículos deberían indicar conexiones entre todo lo que se pretende enseñar; nada debería terminar de ser enseñado y nunca debería pretenderse que algo ya terminó de aprenderse.

#### B. Desempeños para aprender a partir de la experiencia directa.

Sería probablemente fácil trazar caminos para procesos de aprendizaje si lo que pretendiéramos que aprendieran las personas fueran desempeños bien definidos y posibles de describir concretamente.

El problema es que la mayoría de lo que queremos que nuestros alumnos aprendan no es esto sino "teoría", información, contenido. Consideramos siempre que esto es primero, antes de que ellos puedan utilizar esa información en la práctica... antes de que puedan aplicar. Ésta ha sido siempre la secuencia lógica para el aprendizaje: primero la teoría y después su aplicación.

#### C. Conocimientos previos sobre cualquier nuevo aprendizaje.

Este principio es difícil de aceptar para maestros de niños pequeños, aunque todos estarían de acuerdo en que cualquier niño ha experimentado fenómenos como la aceleración de la gravedad siempre que se ha raspado las rodillas. Es posible que sobre esa experiencia primaria podamos empezar a construir conocimiento con el niño sobre principios básicos de la física. Para profesores universitarios que trabajan con jóvenes que han pasado al menos por 14 años de escolaridad formal, el conocimiento previo de sus alumnos es un hecho, pero se traduce en queja permanente. Si nos preocupáramos menos por culpar a los niveles educativos anteriores de la ineficiencia de esos conocimientos y más por entender en qué consisten las comprensiones actuales de los estudiantes para poder arrancar de ellas hacia una mejor comprensión y hacia la comprensión de

lo nuevo, probablemente lograríamos más en términos de aprendizaje, y con más muchachos.

#### D. Comprensiones individuales en interacción.

El constructivismo nos indica que cada individuo comprende de manera diferente pues conecta lo que va comprendiendo con experiencias y formas de pensar distintas, destruyendo así la ilusión de poder transmitir conocimiento tal como lo organizamos y lo entendemos nosotros. La comprensión individual no depende sólo de cómo presentemos la información, sino de a dónde llega; de con qué la conecta quien la recibe. Ese receptor es activo; procesa la información de acuerdo con lo que ya sabe, correcto o incorrecto; completo o incompleto; ingenuo o adecuado. No es suficiente que esperemos que comprendan exitosamente aquellos que poseen ya conocimientos acertadamente organizados y relacionados. Deberíamos ser más activos como maestros en darles a más estudiantes el soporte que puede permitirles aprender más y mejor.

### **3.3 Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo**

#### **3.3.1 Cognición situada y aprendizaje en contextos escolares**

Esta visión, relativamente reciente, ha desembocado en un enfoque instruccional, la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales.

En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente. Los teóricos de la cognición situada parten de una fuerte crítica a la manera cómo la institución escolar intenta promover el aprendizaje.

En particular, cuestionan la forma en que se enseñan aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Es decir, en las escuelas se privilegian las prácticas educativas sucedáneas o artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (know

what) y el saber cómo (know how), y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden.

### **3.3.2 Enfoque instruccional basado en la cognición situada y aprendizaje significativo.**

El paradigma de la cognición situada tiene importantes implicaciones instruccionales, algunas de las cuales hemos descrito en otros espacios (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Aquí, más que nada, quisiéramos rescatar su gran potencialidad en la promoción del aprendizaje significativo en contextos escolares. De acuerdo con David Ausubel (1976), durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. Por otro lado, también importa la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas.

### **3.3.3 Algunas estrategias de enseñanza situada.**

Al inicio de este escrito nos referimos a algunos modelos instruccionales derivados de los estudios en cognición y aprendizaje situados, que nos permiten afirmar que se está desarrollando un enfoque de enseñanza situada. De acuerdo con Daniels (2003) se recuperan diversos postulados de la corriente sociohistórica y de la teoría de la actividad, así como propuestas socioculturales referidas a los modelos de construcción del conocimiento basados en los enfoques que este autor denomina “modelo del equipo de investigación científica” y “modelo del aprendizaje artesanal”.

Así, destacarían el cognitive apprenticeship o aprendizaje cognitivo (Rogoff, 1993), la participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991), la enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984), la construcción colaborativa del

conocimiento, las comunidades de aprendizaje y la alfabetización tecnológica (Scardamalia y Bereiter, 1991; Daniels, 2003). Asimismo, aunque no se ubica en la visión sociocultural sino en el movimiento de la denominada educación progresista y democrática, se cita reiteradamente el modelo del “aprendizaje experiencial” propuesto por John Dewey.

De acuerdo con Neve (2003), la obra de Dewey, en particular el texto *Experiencia y educación* (1938/1997), es la raíz intelectual de muchas propuestas actuales de cognición situada. Recuérdese que para Dewey “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (p. 22) y que una situación educativa es resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende, cono énfasis en una educación que desarrolle las capacidades reflexivas y el pensamiento, el deseo de seguir aprendiendo y los ideales democráticos y humanitarios. Para Dewey, el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno, no sólo va “al interior del cuerpo y alma” del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas y establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad.

En este marco ubicamos algunas continuación destacamos las estrategias para el aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad.

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos (case method).
- Método de proyectos.
- Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- Aprendizaje en el servicio (service learning).
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC).

### **3.4 Paulo Freire y la educación liberadora .**

Paulo Freire, nacido en 1921 y fallecido en 1997, ha sido un espécimen extraño en el mundo de la pedagogía del siglo xx por varias razones. La más obvia es que su entrada en la educación no se hace por la puerta del mundo educativo, sino por los múltiples caminos de la acción social.

Los actores que sintonizan con sus primeras intuiciones y propuestas no son los actores clásicos del sistema educativo, sino agentes institucionales y sociales interesados en fomentar las reformas sociales. La propuesta educativa de Freire no apunta a cómo mejorar el modo de adquirir más conocimientos, sino a cómo hacer que los educandos se tornen más conscientes y más deseosos de cambiar el mundo.

En efecto, los procesos de cambio sociopolítico de Brasil y de Chile en la década de los sesenta marcan de forma indeleble no sólo la vocación educativa de Freire, sino el desarrollo de su pensamiento educativo, construido mucho más con materiales filosóficos y sociológicos que con los provenientes de la psicología evolutiva y de las teorías del conocimiento. Por consiguiente, no es una insensatez debatir sobre si fue o no un pedagogo, pues él mismo afirmaba que se engañaba quien viese en él principalmente un educador.

#### **3.4.1 La construcción teórica de Freire.**

Abundan las divulgaciones de sus ideas. Escasean los ensayos de sistematización de un pensamiento complejo, que evolucionó sin cesar a lo largo de treinta años, pero que, sin embargo, se mantuvo idéntico en lo esencial al impulso inicial. Nos limitamos a resumir las ideas y teorías principales, sin intentar una visión evolutiva, aunque se establezcan algunos vínculos entre ciertos momentos del periplo vital de Freire y la evolución de algunas de sus ideas. Evitamos las citas, pues, siendo tantas y tan sugerentes las ideas de Freire sobre educación en general, alargarían desmesuradamente el texto.

Remitimos al lector a las obras básicas de Freire y a algunas de las obras de terceros incluidas en la bibliografía. Freire es múltiple, polifacético y, si él reivindicó el derecho a ser contradictorio, nadie debería intentar ocultar que, al menos en ciertos temas, fue muy paradójico. Las primeras ideas-fuerza y el nacimiento del «método».

Como ya se dijo, las ideas que luego le hicieron famoso asoman ya en su doctoral de 1959 y en una ponencia-informe de 1958 —La educación de adultos y las poblaciones marginales: El problema de los mocambos— donde apunta nítidamente las grandes ideas que iría a desarrollar a lo largo de toda su vida:

- La educación de los adultos tiene que fundamentarse en la conciencia de la cotidianeidad de los educandos, superando el mero conocer letras, palabras y frases.
- Los procesos educativos y políticos han de ser horizontales, es decir, los educadores y los líderes políticos han de aprender de sus alumnos o de sus bases, al tiempo que les enseñan y orientan. La horizontalidad preconizada es lo contrario a la usual práctica, que es vertical.
- La educación de adultos no debe ser un mero instrumento para alcanzar un nivel académico determinado, sino un estímulo para la emergencia socio- política del pueblo y una herramienta para participar en la vida pública.
- En consecuencia, algunos de los contenidos de sus estudios han de ser aportados por los educandos.

A estas primeras ideas sobre educación Freire agregó la visión que sobre la sociedad brasileña de entonces desarrollaban los intelectuales ligados al ISEB, que habían acuñado el término concientización en el contexto de su visión sobre la necesidad de la emergencia de los sectores sociales intransitivos, otra idea rescatada por Freire en su primer gran libro (La educación como práctica de la libertad). La concientización era el paso de la conciencia intransitiva (mágica, ingenua) a la conciencia crítica, necesaria para la participación activa de los campesinos en la vida social y política.

### **3.4.2 La inconclusión del impulso de Freire: una apuesta de futuro.**

La actual fiebre del pensamiento único no es el mejor caldo de cultivo para el pensamiento freireano, que, por eso mismo, ha quedado en parte confinado a los círculos de fieles seguidores en el mundo alternativo.

Pero ya hay síntomas de que la fiebre puede remitir. Intelectuales y conspicuos políticos latinoamericanos, muchos de ellos en el poder, andan buscando afanosamente un camino alternativo a «esta» globalización.

Algunos han elegido el nombre sugerente de Alternativa Latinoamericana y en 1998 publicaron un manifiesto bajo el título Después del neoliberalismo, que hubiese podido suscribir Freire, porque ellos también, los políticos posibilistas,

comienzan a estar hartos de hacer unas políticas que les vienen impuestas de fuera y desean «dar un golpe libertario (sic) en la base de la vida nacional o, si se prefiere, provocar largos y continuos estallidos de la sociedad que permitan a los ciudadanos desamparados de América Latina conocer sus derechos y defenderlos.

### **Bibliografía:**

- Perkins, David (2005). “La enseñanza para la comprensión: Cómo ir de lo salvaje a lo domesticado”. Revista Magisterio Pág. 10 – 14.
- González, José (2007). “John Dewey y la pedagogía progresista.” colección Historia de la educación, Vol 159, 4ta. Edición.
- Plaza María, Lorenzo y Nuria (2007). María Montessori: El método de la pedagogía científica.
- Carretero, Mario (2009). Constructivismo y educación. Buenos Aires: Paidós, Capítulo I: ¿Qué es la construcción del conocimiento?
- Ordoñez, Claudia Lucía (2006). Pensar pedagógica mente desde el constructivismo. Pág. 14 -23.
- Pedagogía y Didáctica, programa de formación continua del magisterio fiscal.
- Gutiérrez Pantoja, Gabriel, (2001), Metodología de las ciencias sociales I, Oxford University Press, México.