



**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. Estudio realizado en el Colegio Técnico Nocturno Amazonas, del cantón Machala, provincia de El Oro, periodo lectivo 2012 – 2013.

**TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA**

**AUTORA:** Sigüenza Ríos, Gina Pilar, Lcda.

**DIRECTORA:** Herrera Solórzano, Mónica Cleotilde, Mg.

**CENTRO UNIVERSITARIO - MACHALA**

**2014**

## APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Magister

Mónica Cleotilde Herrera Solórzano  
**DOCENTE DE LA TITULACIÓN**

De mi consideración:

Que el presente trabajo, de fin de maestría “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Técnico Nocturno Amazonas, del cantón Machala provincia de El Oro, periodo 2012- 2013” realizado por Sigüenza Ríos Gina Pilar, 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, Sigüenza Ríos Gina Pilar, declaro ser la autora del presente trabajo de fin de maestría “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Técnico Nocturno Amazonas, de la provincia de El Oro, ciudad de Machala, periodo 2012- 2013” de la titulación Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, siendo Mónica Cleotilde Herrera Solórzano director (a) del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

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

f).....

Autor: Sigüenza Ríos Gina Pilar  
Cédula 0702665274

## **DEDICATORIA**

A mi esposo, quien con su comprensión, paciencia, cariño, estímulo y apoyo constante me ha apoyado como evidencia de su gran amor.

A mis adorados hijos quienes en mí ausencia con amor y serenidad han estado pendientes de mí regreso luego de cada jornada de tutoría.

A mis adorados padres quienes me enseñaron desde pequeña a luchar para alcanzar mis metas.

***Gina Pilar***

## **AGRADECIMIENTO**

A las Autoridades y Personal Docente del Colegio Técnico Nocturno Amazonas, objeto de la presente investigación, quienes contribuyeron de manera cordial y desinteresada.

A la Universidad Técnica Particular de Loja en la persona de la Mgs. Mónica Cleotilde Herrera Solórzano, Tutora del Proyecto de Investigación II, quien ha sabido impartir sus conocimientos de manera idónea, con calidad y calidez.

***Gina Pilar***

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS	iii
AGRADECIMIENTO	iv
DEDICATORIA	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	x
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	1
1.1 Necesidades de formación	2
1.1.1. Concepto	2
1.1.2. Tipos de necesidades formativas	2
1.1.3. Evaluación de necesidades formativas	4
1.1.4. Necesidades formativas del docente	5
1.1.5. Modelos de análisis de necesidades (Modelo de Rostt, de Kaufman, de D'Hainaut, de Cox y Deductivo)	7
1.2 Análisis de las necesidades de formación	9
1.2.1 Análisis organizacional	10
1.2.1.1. La educación como realidad de su proyección	10
1.2.1.2. Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo	11
1.2.1.3. Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa	12
1.2.1.4. Liderazgo educativo (tipos)	13
1.2.1.5. El bachillerato General Unificado (BGU)	17
1.2.1.6. Reformas educativas:LOEI, Reglamento de la LOEI, Plan Decenal	17
1.2.2 Análisis de la persona	19
1.2.2.1. Formación profesional	20
1.2.2.1.1. Formación inicial	20
1.2.2.1.2. Formación profesional docente	21
1.2.2.1.3. Formación técnica	23
1.2.2.2. Formación continua	23
1.2.2.3. Formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje	24
1.2.2.4. Tipos de formación que debe tener un profesional en educación	24
1.2.2.5. Características de un buen docente	25

1.2.2.6. Profesionalización de la enseñanza	27
1.2.2.7. La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo formativo	28
1.2.3. Análisis de la tarea educativa	29
1.2.3.1. La función del gestor educativo	30
1.2.3.2. La función del docente	30
1.2.3.3. La función del entorno familiar	32
1.2.3.4. La función de los estudiantes	33
1.2.3.5. Cómo enseñar y cómo aprender	34
1.3. Cursos de formación	36
1.3.1. Definición e importancia de la capacitación docente	36
1.3.2. Ventajas e inconvenientes	36
1.3.3. Diseño, planificación y recursos de cursos formativos	37
1.3.4. Importancia en la formación del profesional de la docencia	37
<b>CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA</b>	<b>38</b>
2.1 Contexto	39
2.2 Participantes	42
2.3 Recursos	49
2.3.1 Talento Humano	49
2.3.2 Materiales	49
2.3.3 Económicos	49
2.4 Diseño y métodos de investigación	50
2.4.1 Diseño de la investigación	50
2.4.2 Métodos de investigación	50
2.5 Técnicas e instrumentos de investigación	51
2.5.1 Técnicas de investigación	51
2.5.2 Instrumentos de investigación	52
2.6 Procedimiento	52
<b>CAPÍTULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>	<b>54</b>
3.1. Necesidades Formativas	55
3.2. Análisis de la formación	70
3.2.1. La persona en el contexto formativo	81
3.2.2. La organización y la formación	82
3.2.3. La tarea educativa	84
3.3. Los cursos de formación	85
<b>CAPÍTULO 4: CURSO DE FORMACIÓN/CAPACITACIÓN DOCENTE</b>	<b>88</b>

4.1. Tema	89
4.2. Modalidad de estudio	89
4.3. Objetivos	89
4.4. Dirigido a	89
4.4.1. Nivel formativo	89
4.4.2. Requerimientos técnicos que deben presentar los destinatarios	89
4.5. Breve descripción del curso	90
4.5.1. Descripción del currículum vitae del tutor que dictará el curso.	180
4.5.2. Metodología	182
4.5.3. Evaluación	182
4.6. Duración del curso	182
4.7. Cronograma de actividades a desarrollarse	182
4.8. Costos del curso	184
4.9. Certificación	184
4.10. Bibliografía	184
CONCLUSIONES	186
RECOMENDACIONES	186
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
ANEXOS	187



## RESUMEN

La presente investigación pretende determinar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Técnico Nocturno Amazonas, de la ciudad de Machala, provincia de El Oro, periodo lectivo 2012 – 2013, en perspectiva de diseñar y ejecutar un curso de capacitación de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de bachillerato, a fin de realizar un mejor proceso de enseñanza aprendizaje.

Es importante conocer la formación, preparación o experiencia que tiene cada docente de bachillerato de la institución educativa investigada.

Para la investigación se contó con la participación de los docentes de bachillerato, autoridades institucionales, tutora de la tesis y maestrante. Para obtener la información empírica se aplicó un cuestionario a los docentes de bachillerato, los mismos que colaboraron de manera cordial y desinteresada.

Como resultado de la aplicación del cuestionario, se pudo concluir que el mayor interés de los docentes por capacitarse, se centra en la evaluación del aprendizaje, es por ello que propone realizar un curso de capacitación en evaluación de los aprendizajes, dirigido a los docentes de bachillerato.

**PALABRAS CLAVES:** Formación, capacitación, evaluación, proceso, enseñanza, aprendizaje.

## **ABSTRACT**

This research aims to determine the training needs of high school teachers Technical College Night Amazon city of Machala , El Oro province , academic year 2012 - 2013 , perspective to design and implement a training evaluation of learning of high school students in order to make a better teaching-learning process.

It is important to understand the formation , training or experience that each high school teacher of the school investigated.

For the investigation I've attended high school teachers, institutional authorities, tutor of the thesis and Grandee. For the empirical data by questionnaire to high school teachers was applied, the same who worked selflessly and friendly Product of the questionnaire it was concluded that the best interests of teachers receiving training, the proposal for a training course in assessment of learning focuses on learning assessment for it.

**KEYWORDS :** Education , training, evaluation , process , teaching, learning .

## INTRODUCCIÓN

En el año 2002, el Ministerio de Educación promovió a nivel nacional un censo para evidenciar las necesidades de formación de los docentes, para en base a ello planificar cursos de mejoramiento profesional, sin embargo debido a que han transcurrido más de 10 años y a los cambios surgidos en el año lectivo anterior, se hizo necesario diagnosticar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato, a nivel provincial y cantonal, específicamente en el Colegio Técnico Nocturno Amazonas, en donde según los docentes, no se ha hecho un trabajo de investigación similar.

Cabe destacar el hecho de que es importante conocer las necesidades formativas de los docentes de bachillerato con el fin de detectar los aciertos y falencias en la formación de los docentes del Colegio Técnico Nocturno Amazonas, ya que esto permitirá que ellos realicen cursos de capacitación para superar equivocaciones y poder llevar a efecto un mejor proceso enseñanza aprendizaje, con la finalidad de que la institución educativa mantenga su buen nombre en cuanto a calidad de educación, así mismo los resultados de esta investigación enriquecerán los conocimientos de la maestrante. Este trabajo de investigación beneficiará directamente a los docentes de bachillerato e indirectamente a los estudiantes y la institución en general.

La presente investigación surgió ante la necesidad de conocer la formación profesional de los docentes y los requerimientos de capacitación que surgen como respuesta a las reformas presentadas en el ámbito educativo, con la finalidad de actualizar sus conocimientos y realizar una mejor tarea educativa.

En la ejecución de la investigación, intervinieron docentes de bachillerato, autoridades institucionales, tutora de tesis y la tesista, así mismo fue necesario contar con recursos tecnológicos como el servicio de internet para consultar la información científica registrada en libros de importantes autores, en la parte económica fue la maestrante quien se responsabilizó de los costos presentados pues existió el interés personal por ser radicada en la ciudad de Machala, conocer de cerca la realidad institucional y como un requisito en la formación académica de cuarto nivel, previo a la obtención del título de Magister.

En la realización de la investigación, se consideraron los siguientes objetivos específicos:

- Fundamentar teóricamente, lo relacionado con las necesidades de formación del docente de bachillerato.

En primer lugar fue necesario consultar en diferentes libros, revistas, artículos, folletos, entre otros, todo lo relacionados a las necesidades de formación de los docentes con el propósito de tener un sustento teórico confiable, con lo que se dio cumplimiento al primer objetivo específico. Con ese conocimiento se procedió a la aplicación de los métodos, técnicas e instrumentos de investigación como: el método deductivo, inductivo, las técnicas de observación, entrevista, cuestionario.

- Diagnosticar y evaluar las necesidades de formación del docente de bachillerato.
- Una vez obtenida la información empírica se procedió a la tabulación de datos a fin de elaborar el sistema de conclusiones y recomendaciones que permitieron identificar cual es la mayor necesidad de capacitación que tienen los docentes del Colegio Técnico Nocturno Amazonas, cumpliendo de esta manera el segundo objetivo específico de esta investigación.
- Diseñar un curso de formación para los docentes de bachillerato.

La investigación realizada dio como resultado a la evaluación de los aprendizajes como el tema de mayor necesidad de capacitación de los docentes, es por ello que se diseñó un curso de capacitación docente con esa temática, dando cumplimiento al tercer objetivo específico; esperando que una vez ejecutado el mismo, los docentes mejoraren su práctica docente, se evalúe a los estudiantes y al proceso de enseñanza aprendizaje de manera más acertada, esto es tomando en consideración los diferentes, tipos, medios, técnicas e instrumentos de evaluación.

El presente trabajo demuestra la investigación realizada con criterio profesional acerca de las necesidades de formación de los docentes del Colegio Técnico Nocturno “Amazonas”, por lo que invito a usted a leer este trabajo investigativo.

## **CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO**

## **1.1. Necesidades de formación**

### **1.1.1. Concepto.**

A la hora de definir el concepto “necesidad” encontramos diversas definiciones Gairín (1995), distingue varios tipos de necesidades: normativas, basadas en el análisis de expertos: expresadas, coincidentes con lo puesto de manifiesto por los usuarios: percibidas, basadas en las percepciones: comparadas, las surgidas de la contrastación con otras realidades.

A partir del análisis de varias definiciones podemos entender por necesidad formativa “la distancia que existe entre el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que posee una persona y aquellas que le son requeridas para el desempeño del puesto de trabajo, la promoción profesional y el propio desarrollo personal y social”. De forma concisa podría definirse también como “la diferencia entre la cualificación deseable de un trabajador, actual y previsible y la cualificación real actual” (Forem, 2000)

Kaufman (1982), entiende por necesidades de formación los déficits existentes entre la realidad de la actividad laboral y lo que sería deseable, déficits que son salvables mediante acciones de formación.

En pocas palabras, de acuerdo con lo expuesto por los autores antes mencionados, se puede establecer que las necesidades de formación están dadas por la formación o conocimientos, que posee una persona y las requeridas para desempeñarse en un cargo o puesto de trabajo.

### **1.1.2. Tipos de necesidades formativas.**

La categorización o clasificación constituye un ejercicio habitual al hablar de necesidades, sea en el ámbito de la formación o en campos más genéricos. Basta recordar la teoría de la motivación de Maslow (1954) enunciada a mediados del siglo XX, que contemplaba cinco categorías jerárquicas de necesidades: fisiológicas, de seguridad, de vinculación y afecto, de consideración y estima y de autorrealización Maslow (1954). Quizás sea éste el modelo más empleado de tipificación de las necesidades humanas, a pesar de las críticas recibidas por la teoría.

Witkin y otros (1996), distinguen tres tipos de necesidades en el campo de las profesiones, en función del sector al que afecten:

- Necesidades de los receptores o usuarios, es decir, las que padecen el alumnado, los pacientes, los clientes... de los servicios que están siendo analizados en relación con la prestación de los mismos.
- Necesidades de los responsables de la planificación, gestión y desarrollo de los programas: las que afectan al profesorado, en el ámbito de la educación, y también a los trabajadores sociales o a los profesionales de la salud en sus respectivos ámbitos.
- Necesidades referidas a los recursos y equipamientos, que son las que afectan a centros, transportes, materiales, adscripciones de personal, recursos económicos, tiempos, espacios, etc.

También Hewton (1988), se basa en el sector afectado como criterio para clasificar las necesidades originadas en los proyectos formativos:

- Necesidades con respecto al alumnado: aprendizaje, rendimiento, motivación, problemas comportamentales...
- Necesidades con respecto al currículum: diseño y desarrollo curricular, evaluación, recursos, etc.
- Necesidades del profesorado: satisfacción laboral, carrera docente, etc.
- Necesidades del centro docente como organización: espacios, tiempos, agrupamientos...

La tipología de Colen (1995), es muy simple. En ella, las necesidades formativas son clasificadas en función de su procedencia, limitando a dos los tipos existentes:

- Necesidades del sistema, que tienen origen en las exigencias generadas como resultado de la implantación de reformas de origen exterior a los centros docentes.

- Necesidades del profesorado, originadas como consecuencia del ejercicio profesional, sean de tipo personal o de carácter grupal o compartido. (Reyes Santana, 2000).

En conjunto, las necesidades formativas antes expuestas, permiten tener una visión clara de ellas y a partir de allí buscar las posibles soluciones que nos llevan a superar cualquier desequilibrio existente entre la formación y sus necesidades.

### **1.1.3. Evaluación de las necesidades formativas.**

A la hora de evaluar las necesidades de formación, nos centraremos en tres pasos:

- **Análisis de la organización**, que comprende el análisis de los objetivos de la institución (Misión/Visión), metas a corto y largo plazo, filosofía de trabajo, etc.

- **Análisis de los puestos de trabajo**, Para esto convendría analizar la misión/visión de cada departamento y realizar un mapa de procesos de cada una de las tareas fundamentales que se realizan en el servicio. Este mapa de funciones podría analizar no sólo el trabajo que se realiza, sino en qué pasos hay necesidades de formación.

- **Análisis de las competencias** y definición de aquellas que es necesario potenciar para mejorar la calidad del trabajo y la satisfacción del propio trabajador con el resultado. Esto permitiría, además, crear una serie de *itinerarios formativos* que abarcasen una formación general y necesaria para la ejecución del puesto de trabajo y otra formación complementaria que completase la anterior y que permitiese incluso vincular este itinerario a la posibilidad de mejora laboral dentro de la entidad, contemplándolo como un requisito para la solicitud de traslados o la solicitud de una categoría laboral superior (Ramos Seijas, 2011).

La finalidad de las evaluaciones de necesidades es delimitar las áreas en las cuales existe un déficit o donde no se hayan alcanzado las metas deseadas. Los resultados de las evaluaciones de necesidades son utilizados después para acciones tales como planificación o búsqueda de soluciones para obtener una mejora de la situación ( Hervas Gómez, 1997).

Con lo anteriormente expuesto, se puede establecer que la evaluación de necesidades formativas permite conocer las falencias que se presentan en una institución educativa, ya



sea a nivel de directivos o de personal docente, con el conocimiento de las debilidades se podrá tomar acciones que permitan superar dichas falencias o incrementar sus aspectos positivos.

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

El docente como tal nunca termina de formarse, conforme avanza el desarrollo social de la humanidad las necesidades formativas de los docentes también aumentan.

Es por eso que el docente, se ve en la necesidad de fortalecer sus competencias o adquirirlas para poder realizar su tarea educativa completa y estar al nivel del mundo globalizado en el que nos desenvolvemos.

Las necesidades formativas de los docentes son:

a) En lo tecnológico

En el ámbito de la tecnología es necesario que el docente sea capaz de:

- Dominar las herramientas básicas de la informática como: Word, Excel, Power Point, etc.
- Manejar el correo electrónico, comunicarse por medio de redes sociales.

Como nos podemos dar cuenta que las tecnologías de información y la comunicación son las herramientas del futuro a las cuales todos con el tiempo debemos estar capacitados ya que están transformando los procesos formativos en todos los campos del quehacer educativo en particular. De tal forma que tenemos la obligación de hacer el esfuerzo suficiente para desenvolvernos bien con estas recursos tecnológicos que nos presentan, que a medida que pasa el tiempo son más modernos y complicados, por lo tanto estos recursos demandan de nosotros:

b) En lo didáctico

En lo referente a este campo el docente debe tener:

- Habilidad para adaptarse a las nuevas formas de enseñar. Cada institución educativa tiene sus propias políticas educativas o ensayan nuevas propuestas pedagógicas a las cuales el docente tiene que estar presto para adaptarse a ellas.
- Capacidad para diseñar ambientes de aprendizaje pensados para la autodirección y la autorregulación por parte de los alumnos.
- Manejo de recursos y posibilidades de operación y exploración.
- Capacidad para la creación de materiales y plantear tareas relevantes para los estudiantes.

c) En lo tutorial:

En este aspecto el docente debe poseer:

- Habilidades de comunicación.
- Mentalidad abierta para aceptar propuestas, sugerencias e introducir reajustes
- Capacidad de constancia y trabajo en las tareas de seguimiento de progreso de cada alumno.
- Más formación en la función del maestro como tutor en educación primaria y sobre todo en secundaria
- Adquisición de estrategias y técnicas de actuación docente: observación, entrevistas, hábitos de trabajo.
- Aprender a diseñar, a elaborar proyectos educativos y programaciones bien contextualizados y coordinadas.
- Saber manejar bien y en el momento idóneo las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje.
- Adquisición de estrategias de investigación en el aula.
- Saber buscar temas de investigación y en el manejo de métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas
- Más trabajo en equipo y cooperación entre los profesores. Todo aquello en donde se propongan estrategias o técnicas de dinámicas de trabajo en equipo, trabajo cooperativo, se fomente el diálogo, la participación y el respeto a las opiniones del otro (Pérez Serrano, 1999).

Resumiendo, se debe aclarar que aunque es importante tener la formación académica, no es suficiente, pues cada día surgen nuevos conocimientos y los docentes como formadores de juventudes deben estar a la vanguardia de los conocimientos.

#### **1.1.5. Modelos de análisis de necesidades.**

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

##### **a) Modelo de A. Rossett (1999)**

Tiene en cuenta cuatro elementos fundamentales.

- 1.- Situaciones desencadenantes \* de donde partimos y \* hasta dónde vamos.
- 2.- Tipo de información que buscamos: óptimos, reales, sentimientos, causas y soluciones.
- 3.- Fuente de información
- 4.- Herramientas para la obtención de datos.

Este 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.

##### **b) Modelo de R. A. Kaufman (1988)**

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

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

- 1.- Participantes en la planificación: Ejecutores, receptores, sociedad.

2.- Discrepancia entre \*lo que es\* y \*lo que debería ser\* en tanto como: entradas, procesos, productos, salidas y resultados finales.

3.- Priorización de necesidades

Las etapas que señala para efectuar una evaluación de necesidades son las siguientes:

1.- Tomar 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 mensurable.

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.

En base a lo descrito se puede determinar que Kaufman, centra su análisis de necesidades en la evaluación de las mismas considerando: quienes participan, que es y que debería ser; y, priorizando las necesidades.

### **c) Modelo de F. M. Cox (1987) y deductivo**

Elabora una guía para la resolución de problemas comunitarios uniendo el análisis de necesidades a la problemática comunitaria, que, resumidamente. Abarca los siguientes aspectos. (Campero M. 1995)

1. La institución

2. El profesional contratado para resolver el problema

3. Los problemas, como se presentan para el profesional y sus 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 (Pérez , 1994)

En resumen para Cox, es importante partir del análisis de necesidades de la problemática comunitaria para plantear la resolución a dichos problemas.

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

La importancia de llevar a cabo un análisis de necesidades aparece reiteradamente en la literatura sobre la formación en la empresa como un primer paso necesario, dado que, ante un cambio en la organización, el primer impulso es utilizar la formación como un <<bálsamo curalotodo>>, sin tener en cuenta que otras formas de intervención podrían ser más beneficiosas para la empresa.

Así, solo se debe recurrir a la formación cuando esta sea la solución que requiere la empresa y esto es posible si se realiza un análisis de necesidades formativas (Dipboye y otros, 1994). Consecuentemente, antes incluso de pensar en el desarrollo de un programa formativo, debe determinarse, a través de un análisis de necesidades, si la formación supone la mejor manera de dirigir el problema o, por el contrario, este podría resolverse mejor mediante cambios en los estándares de selección o rediseño del ambiente de trabajo (Goldstein, 1993).

Ostroff y Ford (1989) consideran la detección de necesidades como un factor calve para el éxito de cualquier programa de formación y, a la vez, el más complejo y descuido.

En pocas palabras, previo a la elaboración de un programa formativo es necesario determinar si en realidad será la formación el paliativo que permita superar la falencia presente, ya que si no se realiza un análisis real la formación que se dé no ocasionaría los resultados esperados.

Por su parte, McGehee y Thayer (1961) presentan una categorización para considerar las necesidades formativas de la empresa basándose en tres niveles de análisis: análisis

organizacional, análisis de las tareas y análisis personal. A pesar de los intentos por ampliar el modelo (Ostroff y Ford, 1989), es este el que continua vigente en la actualidad y es el que vamos a exponer a continuación. (López J. 2005)

### **1.2.1. Análisis organizacional.**

Originariamente, el análisis organizacional, tal y como era entendido por McGehee y Thayer (1961:25-26), se centraba en factores que proporcionaban información sobre donde y cuando podía utilizar la formación. Este análisis se relacionaba con los <<objetivos, recursos y asignación de tales recursos>> de la organización, es decir, evaluaba como estaba funcionando la organización en ese momento.

Sin embargo, Goldstein (1986, 1991, 1993) reconceptualiza el concepto y estudia los componentes que determinan si el programa de formación puede producir una conducta que se transferirá a la organización. Así, señala que el análisis de la organización requiere un estudio de los componentes de la organización que pueden afectar a la persona formada, que llega a la empresa con unas nuevas destrezas aprendidas en el programa de formación. Esto incluye un examen de los siguientes aspectos: metas organizacionales a corto y largo plazo, recursos de la organización, clima de transferencia y recursos internos y externos disponibles en la empresa.

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

En nuestro país al igual que en otros países de Centro América y Latinoamérica no se han destinado los recursos suficientes en educación. La realidad de nuestra educación se palpa en las escuelas, en los colegios, en las universidades en donde muchas de las edificaciones son antipedagógicas, falta capacitación a los docentes, mobiliario adecuado, en muchos planteles no llega la tecnología, los recursos audiovisuales o simplemente por allí tienen alguna computadora, un proyector, el cual el docente no la puede utilizar con fines pedagógicos.

En los actuales momentos el estado algo quiere mejorar en educación pero falta mucho por hacer. Hay lentitud en la toma de decisiones. Hay instituciones que llevan pidiendo desde algunos años la construcción de aulas y no llegan, aún quedan viejos rezagos de que se consigue una obra con palancas y compadrazgos, todo esto tiene que cambiar.

Si estamos en una crisis educativa como se menciona cada vez cuando, no es solo culpa de los docentes, sino de toda una estructura que va de arriba hacia abajo. Si consideramos que la educación es un área estratégica del estado no se debe entregar la dirección de tan delicada función como lo es la educación, a personas ya se por compromisos políticos, sino debe ser escogida en base a méritos.

Cuando la educación no se maneja como política de estado trae consigo retraso en todo su andamiaje estructural. Lo que hace un gobierno para el que viene le parece mal y borra y va de nuevo lo cual afecta a todos quienes estamos inmersos en educación: estudiantes, padres de familia, docentes.

Las autoridades gubernamentales conocen de esta realidad, el estado ha emprendido la tarea de mejorar la educación, ha hecho proyecciones hacia el futuro con políticas a mediano y largo plazo, se han hecho reformas al sistema educativo en todos sus niveles, lo que ha ocasionado un remesón que nos ha hecho despertar, ya que por años la educación ha estado estática, se plantean nuevos estándares de calidad de la educación todo esto con el fin de proyectarse hacia el futuro con una educación de calidad que estén acorde con los adelantos que la educación requiere.

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

Los objetivos se plantean en el direccionamiento de la empresa y se logran a partir de la ejecución financiera, del análisis de los cambios del entorno y de los ajustes permanentes de los planes (Fierro, 1997).

Toda organización económica tiene objetivos generales y específicos. Como objetivos generales, tiene por lo menos tres: supervivencia, crecimiento, utilidades. Los objetivos particulares con contingentes e implican metas cifradas (Sallanave, 1999).

Los objetivos a largo plazo representan resultados que se esperan del seguimiento de ciertas estrategias. Deben ser medibles, realistas, comprensibles, desafiantes, jerarquizados, alcanzables y congruentes.

Los objetivos a mediano plazo generalmente tienen una programación de dos a seis años, en el que se define un conjunto coherente de objetivos y metas a alcanzar y de políticas de desarrollo a seguir, vinculados a los objetivos del plan a largo plazo.

Las metas son puntos de referencia a alcanzar en el corto plazo, para evaluar los resultados en el mediano y largo plazo. (Vidal E. 2004)

Las metas son los fines hacia los que se dirigen las actividades de grupo. Las metas deben estar relacionadas, en cierto grado, con las necesidades de interés individuales para que éstas y las necesidades del grupo se satisfagan en forma razonable.

Las metas deben estar bien definidas y ser comunicada a todos los miembros, con el fin de que éstos sepan a donde van. Por otro lado, dichas metas sirven como un sistema de referencia que permite medir los logros y progresos que el grupo ha alcanzado.

Las metas han sido clasificadas en metas: a corto, a mediano y largo plazo. Estas últimas dan una dirección a las actividades grupales; las dos primeras deben ser compatibles con las metas a largo plazo. Los conceptos “mediano, corto y largo plazo” comprenden periodos de tiempo completamente variables, dependiendo de criterios muy individuales. Sin embargo para tener una visión clara de dicha clasificación estableceremos los siguientes lapsos de tiempo: metas a corto plazo hasta un año; metas a mediano plazo de uno a tres años; metas a largo plazo de tres años en adelante. (González J. 1999)

### ***1.2.1.3. Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.***

Cuando hablamos de recursos materiales en un centro escolar nos referimos a todos aquellos elementos, objetos, aparatos y representaciones de la realidad que forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje y que por tanto:

- a) Apoyan el trabajo del profesor.
- b) Favorecen el aprendizaje de los alumnos.
- c) Facilitan la comunicación entre profesores y alumnos



A los recursos materiales también se les llama medios didácticos, recursos didácticos, recursos pedagógicos, materiales didácticos, materiales curriculares, entre otros. Los denominados medios audiovisuales son también recursos materiales, aunque estos no solo incluyen a los audiovisuales, sino a los medios impresos, a los informáticos y a los manipulativos. (Gento S. 1998)

- Medios Visuales: pizarras, cartel, papelógrafo o rotafolio, retroproyector, diapositivas, material escrito, libros, folletos, prensa, fotografías.
- Medios audiovisuales: video didáctico, cámara de video, cassettes, televisor.
- Nuevas tecnologías: internet como herramienta formativa, enseñanza asistida por ordenador, interacción a distancia: videoconferencia, cañón. (Corrales, M. 2004)

En la actualidad es uso de las tecnologías, facilita enormemente el proceso enseñanza aprendizaje, ya que le permite al estudiante participar más activamente en la creación de su propio aprendizaje.

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

##### *1.2.1.4.1. Liderazgo pedagógico del Director del centro*

Sin perjuicio de la participación sociopolítica que en la gestión de un centro educativo corresponda al consejo escolar, y de la participación técnico – profesional que con carácter general se encomienda al equipo directivo, un centro educativo ha de contar con la emergencia de un liderazgo activo y personalizado centrado en la figura del director del centro. Será misión sustancial del director como tal promocionar la calidad de la educación a través de cuantas posibilidades se deriven de un ejercicio profesional impregnado de tal orientación. Tal tipo de liderazgo ofrece rasgos característicos propios. Describimos, a continuación, los que han de caracterizar de modo específico este prototipo de “liderazgo pedagógico” del director de un centro educativo, para lo cual consideraremos dentro del mismo las siguientes dimensiones: carismática, afectiva, anticipadora, profesional, participativa, cultural, formativa y de gestión.

**a) Liderazgo carismático.**

En virtud de este tipo de liderazgo, el director del centro ha de ser una persona cuyo atractivo personal-profesional determine que otras personas se sientan a gusto a su lado y que potencie la aproximación confiada al mismo de cuantas personas se encuentran próximas a su entorno.

**b) Liderazgo afectivo**

En las relaciones que mantengan con todas la personas de la institución educativa y con otras ajenas a la misma el director ha de mostrar en todo momento una especial delicadeza para tratar a cada uno con extrema consideración y aprecio, reforzando en lo posible la dignidad de todas las personas, y haciéndolas acreedoras a manifestaciones de estimación. Esta potenciación de relación interpersonal emocionalmente positiva se traducirá en comportamientos acordes.

**c) Liderazgo anticipador.**

Al director, como líder educativo de la institución, corresponde la responsabilidad última de plasmar, comprometer y difundir la misión educativa u orientación básica de la institución: se debería, por tanto, “procurar la institucionalización de la visión, si se pretende que el liderazgo de transformación tenga éxito” (Lorenzo M. 1995:263). Este sentido de misión, que ha de estar cargado de fuerte contenido social y pedagógico, ha de ser compartido por los miembros de la comunidad educativa (profesores, personal no docente, estudiantes y padres) y ha de difundirse al entorno próximo para que sea oportunamente conocido.

**d) Liderazgo profesional**

Según el mismo, el director impulsa la trayectoria del centro y de sus miembros hacia aquellos aspectos específicos cuyo funcionamiento y mejora inciden en la calidad institucional. Ello supone que el director se implique activa y totalmente con las tareas de los profesores en este sentido, y con las preocupaciones que en tal ámbito puedan tener los padres y los alumnos.

### **e) Liderazgo participativo**

Supuesto que la misión básica de un líder es la de promover la afloración del potencial de los miembros de su grupo, el liderazgo educativo ha de promover la participación activa de cuantos están implicados en el proyecto global del centro. “La mejor forma de incentivar a los individuos a este trabajo inteligente y solidario es estimularlos a que aporten su esfuerzo cooperativo en proyectos en los que están implicados a través de su participación en la toma de las decisiones que se adopten a lo largo de las distintas fases” (Gento S. 1994)

### **f) Liderazgo Cultural**

Este tipo de liderazgo nos sitúa ante el impulso que el director del centro ha de brindar a la consolidación de la cultura particular o perfil específico de su propio centro educativo. Esta cultura propia, que arrancará de la concepción filosófica del mismo y que se consolidará a través de su propia tradición, requiere, para su afirmación, que sea asumida por todos los miembros de la comunidad educativa.

### **g) Liderazgo formativo**

Siendo una de las características esenciales del auténtico líder la promoción de la formación continua de sus colaboradores, cuando este liderazgo se ejerce por el director de un centro educativo esta orientación formativa se dirigirá hacia los aspectos peculiares de esta institución. Esta formación en ejercicio de los profesores, habrá de estar preferiblemente vinculada a la propia institución o centro educativo en que actúan y deberá enmarcarse en los contextos más amplios del desarrollo curricular y de la propuesta organizativa; pero deberá fundamentalmente dirigirse a la mejora de la educación, la resolución con éxito de las situaciones propias del centro educativo y la promoción de la cultura escolar propia y optimizante.

### **h) Liderazgo de gestión**

Aunque la normativa legal generalmente aplicable al director de un centro educativo suele acentuar en este tipo de liderazgo, la realidad es que representa el tipo con menos carga específica de carácter pedagógica.

Tal vez este sesgo de la legislación coincida con algunos estudios realizados en épocas anteriores a la actual, en las que el liderazgo de las escuelas se había centrado solo en una parte de la misión a realizar, por lo que han tenido poco impacto en la práctica. Los trabajos de los últimos diez años ofrecen, sin embargo, “generalizaciones de mayor aplicabilidad” (Lorenzo M. 1995: 262).

Para lograr auténticas instituciones educativas de calidad, parece obligado que las funciones de este tipo de liderazgo se reduzcan y, en todo caso, se supediten a las de mayor contenido educativo.

#### 1.2.1.4.2. Liderazgo pedagógico del Profesor

El profesor, en el ámbito de su actuación en el aula, ha de actuar también como un auténtico líder promotor de la actividad formativa en sus alumnos. Aunque no ha podido, sin embargo, demostrarse que las características personales de los profesores tengan una repercusión significativa sobre el rendimiento de sus alumnos, a pesar de que la relación ha sido ampliamente estudiada, determinadas condiciones del profesor que tienen que ver con su actuación profesional si repercuten en esta última y, a través de ella, en la calidad educativa en general.

En coherencia con lo que acabamos de señalar, la acción de liderazgo del profesor en el aula podría quedar sintetizada en lo que Watkins, P. (1983: 113) entiende como: construir la visión colectiva de la escuela: gestionar la instrucción, y promover un clima de aprendizaje positivo. No se trata en realidad, de construir una nueva profesión docente, sino de profundizar en las constantes esenciales y acomodarlas al estado actual de cosas sin que ello suponga renunciar a lo esencial de una profesión de tanto abolengo como la docencia.

La consideración del profesor como líder dentro del aula configura, por tanto, un nuevo papel o misión fundamental, a saber: la facilitación de la capacidad auto formadora de los individuos y grupos que se le han encomendado. A tenor de esta misión fundamental, cabe definir como propias de este profesional las funciones que siguen: diseñar proyectos formativos; promover un clima de seguridad incentivadora; facilitar fuentes de información; sugerir materiales didácticos; proveer de tecnología educativa; seleccionar experiencias formativas; orientar procesos de formación; evaluar el proceso formativo; arbitrar acreditaciones. (Slater, R. 2000)

#### 1.2.1.5. **Bachillerato General Unificado (BGU)**

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

El BGU tiene como triple objetivo preparar a los estudiantes: (a) para la vida y la participación en una sociedad democrática, (b) para el mundo laboral o del emprendimiento, y (c) para continuar con sus estudios universitarios.

En el BGU, todos los estudiantes deben estudiar un grupo de asignaturas centrales denominado *tronco común*, que les permite adquirir ciertos aprendizajes básicos esenciales correspondientes a su formación general. Además del tronco común, los estudiantes pueden escoger entre dos opciones en función de sus intereses: el Bachillerato en Ciencias o el Bachillerato Técnico.

Aquellos que opten por el Bachillerato en Ciencias, además de adquirir los aprendizajes básicos comunes del BGU, podrán acceder a asignaturas optativas que les permitirán profundizar en ciertas áreas académicas de su interés. Los que opten por el Bachillerato Técnico también adquirirán los aprendizajes básicos comunes del BGU, y además desarrollarán las competencias específicas de la figura profesional que hayan elegido. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2012)

#### 1.2.1.6. **Reformas educativas (LOEI – Reglamento a la LOEI – Plan Decenal).**

La LOEI, su reglamento y el Plan decenal son tres instrumentos sobre los cuales se rige la educación en nuestro país.

Las reformas educativas que se han hecho en nuestro país son producto de las necesidades formativas que tenemos los docentes. Nuestra educación estaba estancada desde hace mucho tiempo. Recordemos que los cursos de capacitación eran pagados por los docentes para ascenso de categoría y nos preguntábamos porque tenemos que pagar si es deber del patrón de capacitar a su personal. Hoy eso ha cambiado con la reforma educativa, que si leemos el Plan decenal de educación en sus metas esta todos los cambios y mejoras que a futuro se venían en nuestro país.

Estos cambios que se han dado en nuestra educación si han mejorado la calidad de la misma, hay más exigencia para los docentes, padres de familia y estudiantes, en lo pedagógico el estudiante es más participativo, investigativo, innovador, su finalidad es preparar al estudiante con un perfil de autonomía, que desarrolle todas sus capacidades y destrezas para que en el futuro no sea un profesional mediocre.

El objetivo del Plan decenal de educación es: Garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de los derechos y deberes para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana.

El Plan Decenal plantea 8 políticas:

1. Universalización de la Educación Infantil de 0 a 5 años de edad
2. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo años
3. Incremento de la Matrícula en el Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de la población en la edad correspondiente
4. Erradicación del Analfabetismo y Fortalecimiento de la Educación Alternativa
5. Mejoramiento de la Infraestructura Física y el Equipamiento de las Instituciones Educativas
6. Mejoramiento de Calidad y Equidad de la Educación e Implementación del Sistema Nacional de Evaluación
7. Revalorización de la Profesión Docente, Desarrollo Profesional, Condiciones de Trabajo y Calidad de Vida
8. Aumento del 0.5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta alcanzar al menos el 6%

### 1.2.2. Análisis de la persona.

El énfasis de este análisis se centra en evaluar lo bien que el empleado demuestra las Cosas, anteriormente señaladas, en su puesto de trabajo (Golstein, 1993).

Por tanto, este nivel de análisis se focaliza en identificar quien debe ser formado y que tipo de formación necesita (McGehee y Thayer, 1961), con el fin de conocer las deficiencias individuales en el desempeño del puesto o identificar áreas en las que una persona puede mejorar continuamente.

El análisis de la persona se puede realizar de varias formas: que el supervisor valore las Cosas de los empleados; que sean los propios empleados los que valoren sus propias Cosas; o que se recojan datos objetivos sobre la ejecución del empleado, tales como el volumen de ventas o la cantidad producida, o bien, medir la habilidad del trabajador mediante test (Godstein, 1993).

En este sentido, Dipboye y otros (1994), indican que la evaluación de los participantes de un programa de formación puede sugerir los contenidos del programa de formación, los métodos utilizados para presentar tales contenidos y las posibles acciones que pueden conducir a una formación con un nivel inadecuado o dirigida a las personas equivocadas.

Además, Dipboye y otros (1994) y Tannenbaum y Yuki (1991), sugieren que el análisis de la persona también puede utilizarse para evaluar si los empleados tienen la actitud, el conocimiento y la motivación necesaria para sacar partido de la formación (trainability). Esta se define como la probabilidad de que la persona se beneficie de un programa de formación, de manera que los individuos que carecen de estas destrezas y motivación básicas previas a la formación, tienen menos probabilidad de tener éxito en el programa y pueden necesitar una preparación previa para entrar en un programa de formación específico.

Así pues, un adecuado análisis de necesidades de formación a partir del modelo propuesto implica contemplar estos tres niveles: el organizacional, el del puesto de trabajo y el de la persona.

En cuanto a la gran cantidad de técnicas de recolección de información existentes para llevar a cabo una detección de necesidades, Steadham (1980), desarrolla un listado de

ventajas y desventajas de varios métodos y plantea una serie de consejos al respecto: utilizar más de un tipo de metodología para minimizar sesgos; implicar a todos los miembros relevantes de la organización (supervisores, propios empleados, analistas, iguales, subordinados, clientes); recoger información a partir de la experiencia de los trabajadores y supervisores; si hay inconsistencias, el analista debe determinar la causa, más que simplemente diseñar un programa de formación; y, finalmente, sugiere dar libertad para responder al cliente de forma que responda a lo que considere importante.

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

La profesionalidad docente reside en su capacidad para resolver los problemas educativos. Por tanto, la formación profesional consiste en adquirir conocimientos suficientes para que el individuo tenga la capacidad de solucionar sus problemas. De ahí la necesidad de encontrar los modelos y estrategias más idóneos para adquirir esa formación.

El nuevo rol de la educación de este milenio contempla la formación profesional de los docentes en cada una de las disciplinas, se quiere ya no un profesor orquesta, sino un profesional capacitado lo suficientemente capaz de transmitir los conocimientos a las nuevas generaciones, para de esta manera la institución produzca profesionales bien preparados, formados íntegramente, que no vayan a hacer un trabajo mediocre, que sean visionarios, emprendedores y competitivos forjadores de los cambios que la sociedad necesita.

#### ***1.2.2.1.1. Formación inicial.***

La formación docente inicial es entendida aquí como aquella etapa durante la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función.

Para ello, se promueve la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional.

Este concepto permite caracterizar este espacio formativo como:



- a) Una etapa preparatoria que abarca un período definido y relativamente corto que habilita a un sujeto determinado a ejercer una profesión. Como se puede apreciar, se consagra un tiempo definido al logro de un objetivo claro.
- b) Una práctica educativa que se desarrolla en un contexto socio-político determinado e involucra aspectos sociales, políticos y culturales.
- c) Una práctica intencional destinada a proporcionar a los docentes en formación ciertos conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales que les servirán de referencia para trabajar en la escuela.
- d) Una práctica sistemática y organizada de carácter formativo. Vale decir, que las acciones que se ponen en juego no son improvisadas, sino por el contrario, cada uno de los elementos están relativamente organizados y las fases están definidas con antelación.
- e) Un espacio cuyos destinatarios constituyen un grupo de personas (docentes en formación) dispuesto e implicado en un proceso formativo.
- f) Un espacio destinado a la formación para un puesto de trabajo. Esta formación les otorga a los sujetos una acreditación reconocida socialmente que los habilita a ejercer una práctica profesional.

Como se puede advertir en las observaciones realizadas, la formación docente inicial es una práctica educativa multidimensional y pluriparadigmática que el docente-investigador involucra una amplia red de dimensiones políticas, sociales y educativas, difícilmente acatables con precisión y univocidad. Asimismo, está abierta a múltiples interpretaciones y perspectivas como se podrá apreciar más adelante.

#### *1.2.2.1.2. Formación profesional docente.*

El docente requiere formarse constantemente para actualizar sus conocimientos y desempeñarse adecuadamente en el aula con sus estudiantes para ir acorde con los objetivos y políticas educativas gubernamentales.

Entre los objetivos de las políticas educativas, figura: poner a disposición de todos, recursos educativos de calidad de manera equitativa y con cobertura universal, incrementar la escolarización y mejorar las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética.

Los programas de formación profesional coordinados con esas políticas tienen por objeto fomentar la adquisición de competencias básicas en TIC por parte de los docentes, a fin de integrar la utilización de las herramientas básicas de estas en los estándares del plan de estudios (currículo), en la pedagogía y en las estructuras del aula de clases. Los docentes sabrán cómo, dónde y cuándo utilizar, o no, esas TIC para realizar actividades y presentaciones en clase, para llevar a cabo tareas de gestión y para adquirir conocimientos complementarios tanto de las asignaturas como de la pedagogía, que contribuyan a su propia formación profesional.

El objetivo de estas políticas educativas, consiste en aumentar la capacidad de educandos, ciudadanos y fuerza laboral para agregar valor a la sociedad y a la economía, aplicando conocimientos de las asignaturas escolares para resolver problemas complejos, encontrados en situaciones reales de la vida laboral y cotidiana. Problemas relacionados con medio ambiente, seguridad alimentaria, salud y solución de conflictos.

Una formación profesional de docentes coordinada, podría proporcionar las competencias necesarias para utilizar metodologías y TICs más sofisticadas mediante cambios en el currículo que hagan hincapié en la profundización de la comprensión de conocimientos escolares y en su aplicación tanto a problemas reales, como en el ambiente de aprendizaje.

Otra política educativa consiste en aumentar la participación cívica, la creatividad cultural y la productividad económica mediante la formación de estudiantes, ciudadanos y trabajadores dedicados permanentemente a la tarea de crear conocimiento, innovar y participar en la sociedad del conocimiento, beneficiándose con esta tarea.

Los programas de formación de docentes deberían coordinar las competencias profesionales del profesorado, cada vez más complejas, haciendo uso generalizado de las TICs para apoyar a los estudiantes que crean productos de conocimiento y que están dedicados a planificar y gestionar sus propios objetivos y actividades. En este contexto, los docentes modelan el proceso de aprendizaje para los alumnos y sirven de modelo de educando, gracias a su formación profesional permanente.

### *1.2.2.1.3. Formación técnica.*

La Educación Técnica y Profesional (ETP) tienen como tarea principal preparar al hombre para que se inserte en la actividad productiva material y espiritual de su tiempo y logre una satisfacción y reconocimiento social que evidencie el estudiante una vez egresado.

El impacto de la formación profesional del técnico, durante el período de inserción en las entidades productivas, se revelan las principales insuficiencias que limitan el alcance de la calidad de la formación integral, según su perfil ocupacional, en el cual se exige alcanzar la formación de un técnico competente, con una cultura general integral; por tal razón se impone aquí la necesidad de diagnosticar el estado real del proceso de evaluación de la formación profesional, a partir de las modificaciones, transformaciones, documentos normativos y el nuevo modelo educativo para la ETP, para satisfacer las necesidades de la sociedad y complementar la misión de la ETP.

El objetivo esencial de la formación técnica es facilitar la adquisición de conocimientos, capacidades y habilidades técnicas, relacionadas con un área ocupacional. Por lo tanto, es indispensable analizar y, más aún, enseñar y entrenar en el desarrollo de competencias (transversales) con referencia al ámbito donde éstas encontrarán su aplicación.

### *1.2.2.2. Formación continua.*

Hemos de fomentar, desde las instituciones responsables de la formación permanente del profesorado, la capacidad de innovación, reflexión y crítica del trabajo diario, de manera que el docente se conciba como diseñador y planificador y se comprometa con el cambio.

Se trata de fomentar aquellas capacidades que nos ayuden a superar los factores que obstaculizan la renovación metodológica y pedagógica, como pueden ser, la falta de incentivos al reconocimiento de la labor docente, la escasa valoración de la docencia para la promoción, la falta de formación, la rutina, el miedo al cambio, el envejecimiento del propio profesorado.

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

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

Es indiscutible el papel del profesorado como elemento determinante de la calidad educativa. Esta consideración pone de manifiesto la necesidad de todo sistema educativo de atender a la formación y actualización de sus docentes.

El profesorado está ocupado desarrollando planes de estudios y metodologías docentes, renovando estrategias pedagógicas, aunando esfuerzos y estableciendo nuevos cauces de participación y diálogo entre profesores y estudiantes, entre directivos y servicios.

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

Queda claro entonces, que un profesor formado íntegramente incide profundamente en el proceso de enseñanza aprendizaje porque se va a desenvolver al ciento por ciento en el aula, promueve aprendizajes significativos y actúa seguro de lo que está haciendo.

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

De acuerdo a los nuevos paradigmas de la educación la formación de un profesor debe estar encaminada a que sea:

#### **Eficaz**

Como cualidades del profesor eficaz tenemos:

Es flexible, sensible, empático, objetivo, auténtico, no es dominante ni directivo, con actitud positiva, posee destrezas comunicativas que le permite transmitir de forma clara y ordenada cualquier el mensaje a sus estudiantes.

### **Experto**

Formulan inferencias, poseen niveles de categorización más altos de los problemas que deben resolver, destrezas rápidas y exactas de reconocimiento de modelos; son sensibles a la información perceptual tanto auditiva como visual y la utilizan para comprender, interpretar y evaluar los acontecimientos que ocurren en sus clases.

### **Efectivo**

El currículo es coherente con los objetivos deseados, proporciona a los alumnos la oportunidad de adquirir los conocimientos y destrezas importantes, logra un paralelismo entre los objetivos, el currículo y las evaluaciones que pretenden medir el rendimiento conseguido en el proceso.

### **Inteligente**

Son respetados por los alumnos, su personalidad influye más en el rendimiento de los alumnos que la cantidad de conocimientos o la formación académica que puedan poseer, el éxito de dicho modelo depende más de la personalidad del profesor que del contenido del modelo, las expectativas del profesor y del alumno están interrelacionadas entre sí.

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

Un buen docente debe poseer las siguientes características:

- **Una mente abierta**

Significa demostrar que es capaz de adaptarse a todo tipo de situaciones que se le presenten. Cada día su experiencia le traerá nuevos e inesperados obstáculos que superar, por lo que debe ser capaz de adaptarse y saber manejar una significativa cantidad de

elementos adversos, asimilarlos de tal forma que los procese y los resuelva sin demostrar ineficiencia de conocimientos.

- **Flexibilidad y paciencia**

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

- **Dedicación**

La profesión de educador implica dedicación por lo que es necesario aprender nuevas habilidades, asistir a seminarios de enseñanza, estar en constante capacitación

- **Actitud positiva**

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

- **Altas expectativas**

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

- Es jovial, alegre, optimista, tiene buen sentido del humor.
- Es humano, amigable, comprensivo.
- Se interesa en sus alumnos y trata de comprenderlos.
- Procura hacer interesante su enseñanza, despierta el deseo de trabajar, convierte su labor en un placer.
- Es estricto con moderación, les infunde respeto a sus alumnos y los domina por convencimiento.
- Es imparcial. No tiene preferidos, ni consentidos.
- Es paciente, bondadoso y simpático.

- Es justo para calificar tareas y exámenes.
- Es franco y recto en el trato con sus alumnos.
- Exige que el trabajo sea bien hecho en el tiempo debido.
- Invita a trabajar, es considerado, interpreta los sentimientos del alumno.
- Es cortés, despierta confianza.
- Da la impresión de que sabe mucho más de lo que enseña.
- Respeta las opiniones de los alumnos. No trata de imponer su voluntad.
- No se siente superior, ni importante. No pretende saberlo todo.
- Señala tareas razonables y siempre las revisa.
- Es servicial con sus alumnos: los ayuda a resolver sus problemas personales, aunque éstos no se refieran a la escuela.
- En fin, conoce la materia, planifica sus clases, permite las preguntas de sus alumnos y respeta sus opiniones. Confía en su capacidad para desempeñar su labor docente. No teme ignorar algo, pues siempre estará dispuesto a investigarlo. Sobre todo, Ama A su profesión y piensa siempre en superarse.
- Domina el uso de tecnologías de informática y comunicaciones, campus virtual y redes sociales, en beneficio de sus alumnos.

(Las 5 características de los maestros más eficaces (2012/07). Recuperado de <http://www.universia.net.mx>)

#### **1.2.2.6. Profesionalización de la enseñanza.**

Solo desde hace muy poco tiempo y, además, de forma desigual según el nivel de enseñanza, se concede cierta importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza aprendizaje en el sentido de una formación verdaderamente profesional (Altet, 1994).

Un profesional jamás parte de cero; lo que quiere es no tener que volver a inventar la rueda y conserva muy presente en su mente, la teoría, los métodos más probados, la jurisprudencia, la experiencia, las técnicas más validas (Clot, 1999) y <los conocimientos más avanzados>.

En el ámbito docente, los términos profesión, profesionalismo, profesionalización son términos que utilizamos para referirnos a las personas que se dedican a la tarea de enseñar.

La enseñanza no se puede definir sólo descriptivamente -por lo que nos encontramos como práctica real de los docentes en las aulas-, ya que, como todo en educación, se define también por su aspiración y no sólo por su materialidad. El objetivo último de la escuela es el de integrar a los nuevos miembros en la sociedad y, en su medida, intentar mejorar esta.

La profesionalización tiene su carácter de proceso dinámico, de desarrollo y evolución de una ocupación, más allá de su aceptación como rango y estatus adquirido.

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. Como adultos inmersos en la sociedad del conocimiento, más 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.

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.

#### ***1.2.2.7. La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo formativo.***

La capacitación debe ser gradual, avanzar de menos a más, no se puede adquirir los conocimientos de forma total, los estudios en cualquier profesión están programados en forma gradual que le permite al educando subir de nivel en nivel hasta culminar la carrera y dependiendo de la carrera también serán los niveles. Unas carreras necesitan más niveles que otras. Toda profesión por más pequeña que sea tiene sus niveles de aprendizaje. Esto le permite al profesional ser cada día mejor, no debe quedarse en un primer nivel o intermedio siempre debe apuntar al máximo, al nivel más elevado porque la sociedad así lo exige.

El profesional del siglo XXI necesita disponer de recursos, técnicas, información y apoyo que le ayude a identificarse con las necesidades renovadas de nuestra sociedad. Se necesita de



profesionales comprometidos con el proceso educativo, que lo comprendan, estimulen y centren sus objetivos educativos hacia la consecución de una mejora de su calidad de enseñanza.

El alumnado también necesita profesionales mediadores y orientadores en el proceso de aprendizaje, que identifiquen sus peculiaridades y singularidades, con el fin de poder ofrecerles las experiencias y recursos que requieran.

Por último los profesionales deben propiciar y crear un ambiente de clase gratificante, donde todos los integrantes se sientan partícipes, donde la diversidad individual sea una ayuda y estímulo mutuo, donde cada uno sea valorado por lo que vale y pueda alcanzar, donde las diferencias sirvan para unir y conseguir la misma meta: valorar a la persona individual según su propia personalidad, reconociendo y potenciando las capacidades singulares que todos tenemos.

En fin el profesional debe llegar a ser competente para desenvolverse satisfactoriamente en este mundo muy competitivo donde su formación le permitirá abrirse camino, poner su valor agregado para tener la aceptación del público.

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

El siguiente aspecto fundamental del análisis de necesidades formativas, en el modelo de McGehee y Thayer, lo constituye el análisis de la tarea, el cual permite determinar los objetivos instruccionales. Estos objetivos hacen referencia a la ejecución de actividades particulares y operaciones en el puesto de trabajo, que ayudaran a realizar el trabajo de manera más eficiente (Dipboye y otros, 1994; Goldstein, 1993). Además, el análisis de tarea sirve para identificar la naturaleza de las actividades que tienen que ejecutarse en el puesto de trabajo y los conocimientos, destrezas y habilidades (KSAs) necesarias para desempeñar esas tareas (Tannenbaum y Yuki, 1992)

Godstein (1991, 1993), señala los pasos necesarios para realizar un buen análisis de tareas:

- El primero, consiste en comprender el puesto en el contexto de la organización.
- El segundo, trata de definir el puesto objeto de estudio
- El tercero, es determinar el tipo de actividades que deben incluirse en el análisis.

- El cuarto, consiste en determinar quiénes van a ser los participantes del proceso de detección de necesidades, que generalmente suelen ser los ocupantes del puesto en analizar (Job y los supervisores, quienes describirán las cosas necesarias para desempeñar el puesto. En este sentido, Ford y Kraiger (1995) señalan que las personas expertas, que han automatizado las destrezas que requiere el desempeño del puesto, serán de mayor utilidad para definir el criterio estándar de ejecución, pero no para determinar el contenido específico de la formación, puesto que pueden no ser capaces de verbalizar los comportamientos o los procesos necesarios para ejecutar con éxito una tarea.
- En quinto lugar, se procede a describir las tareas en términos conductuales, analizando las obligaciones y las condiciones especiales bajo las cuales se desempeña el puesto. Se trata de identificar la naturaleza de las tareas que han de ejecutarse en el puesto para decidir que conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes (cosas) son necesarios para ejecutar tales tareas de forma eficiente. En este sentido aparecen una serie de reglas, propuestas por diferentes autores (Ammerman y Pratzner, 1977; Prien y otros, 1987; Goldstein, 1991), para especificar tales tareas.
- El siguiente paso, consiste en desarrollar de tareas que ayuden a organizar la información. Una vez realizados estos o conjuntos de tareas, se sugiere proceder al análisis de conocimientos (k), destrezas (S) y habilidades (A). Hesketh y Bochner (1994) indican que, una vez se han especificado la tareas y las KSAs, debe procederse a qué grupo de expertos determinen la relevancia de tales dimensiones para el diseño de los programas de formación y su dificultad para ser aprendidas y, finalmente se especifique que cosas son importante y para que tareas.

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

El gestor educativo es la persona que tiene la capacidad de realizar todas las acciones necesarias para que los proyectos se cumplan. Partiendo de esta premisa sus funciones se centran en algunos campos como:

- Gestión pedagógica
- Gestión social
- Gestión política
- Gestión económica

- Gestión administrativa
- Gestión cultural

Por lo tanto el gestor tiene que poseer la capacidad de liderazgo, ser el motor que mueva todo el engranaje de los recursos que hay dentro de la institución, lograr el respeto, la confianza, la unidad de sus dirigidos para que le ayuden en el cumplimiento de los proyectos trazados y la tarea a ellos encomendada.

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

El docente cumple diversas funciones en una institución educativa las mismas que se realizan dentro y fuera del aula ya que el docente es el eje sobre el cual giran muchas responsabilidades, los miembros de la comunidad educativa esperan mucho del docente, por lo tanto debe estar bien formado para poderse desenvolver sin ninguna dificultad y demostrar que tiene los conocimientos suficientes para realizar lo que tiene que hacer.

Una de las tantas funciones del docente es la integración. La integración es fundamental que exista en una institución por lo que el docente debe fomentarla en todo momento de su carrera como profesional

La integración requiere del diálogo, la concertación y la negociación entre todos los comprometidos con la población y debe ser la escuela, colegio la institución promotora de este proceso.

Otra función es ser innovador en la enseñanza, la organización y el contenido de los programas de estudio y de los métodos de evaluación de los estudiantes

El docente debe ser el investigador que medie entre la experiencia de sus estudiantes, la información existente y la producción de nueva información, propiciando de esta manera verdaderos aprendizajes significativos y relevantes.

Son funciones que requieren de mucha responsabilidad que debe cumplirlas a cada momento y estar siempre presto a desempeñarse en las funciones que le sean asignadas.

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

Siendo la familia el núcleo de la sociedad por lo tanto asume la responsabilidad de la Educación Inicial de sus hijos por ende tiene funciones muy importantes que cumplir con su formación.

La familia es la primera escuela donde los niños aprenden cualidades humanas, morales, el amor, la honestidad, el respeto, y otros valores propios del entorno familiar. Los padres educan a sus hijos de acuerdo con sus propios patrones morales, los estímulos que los niños puedan recibir, tendrán una influencia muy importante en la formación de hábitos, actitudes y valores

La familia, es un factor principal para lograr un mejor aprendizaje haciendo posible en el niño la participación activa y creativa de los conocimientos básicos, desarrolla el auto perfeccionamiento, su autodeterminación, lo hace independiente y seguro de sí mismo.

La adecuada socialización del niño y la niña es uno de los más importantes resultados que la sociedad exige de la familia y de la educación y se va construyendo a través de las relaciones que establece con sus familiares, con otras personas y con un entorno educativo y social favorable. Mediante este proceso el niño y la niña internalizan normas, pautas, hábitos, actitudes, valores que rigen la convivencia social.

Desarrollarse dentro de un entorno familiar adecuado, contribuirá sin duda alguna a un mejor desempeño escolar, esto reside en que el clima de confianza aportado en la familia logró el desarrollo de una identidad plena y por lo tanto de una personalidad de confianza en sí mismo y con objetivos claros de la vida.

El amor que recibe el niño de parte de sus padres es fundamental. La relación de los primeros años con el pequeño tiende por lo general a proveer de un substrato básico de confianza y relaciones positivas del niño con su mundo.

Es muy importante que los padres estimulen a sus hijos a desarrollar su percepción, sus sentidos, su memoria, su atención, su lenguaje, su pensamiento lógico y sobre todo, su capacidad de pensar y reflexionar para que acepte el desafío de crecer y aprender.

Los niños se animan a explorar su entorno y a tener nuevas experiencias a partir de la seguridad que les brinda la presencia de sus padres u otros adultos significativos que lo protegen, sin embargo debemos tener muy presente que la función parental tiene tres finalidades fundamentales: nutritiva, socializadora y educadora.

En conclusión el entorno familiar es la base para lograr un buen desarrollo integral de los hijos, es en la familia donde se le inculca los conocimientos que determinarán su personalidad en el futuro.

#### **1.2.3.4. La función de los estudiantes.**

Dentro de la institución educativa el estudiante también tiene sus funciones y roles que cumplir ya que es el centro por y para quien se realiza el proceso educativo.

Ser capaz de construir nuevos conocimientos recurriendo a fuentes de información bibliográfica, a los diferentes servicios que ofrece la tecnología, a la propuesta de curso que el profesor plantea y a habilidades de comparación, análisis, síntesis y experimentación que posean.

Ser el protagonista de los cambios e innovaciones que la educación requiera.

Utilizar con mucha responsabilidad las herramientas de las tecnologías de la información y comunicación como correo electrónico, Chat, grupos de discusión, Internet, consulta en bases de datos especializadas, manejo de software especializado.

Participar de las actividades propuestas para realizar en forma individual y en grupos de trabajo colaborativo.

Manifestar oportunamente a sus compañeros y al profesor las dificultades que se le presentan con las actividades propuestas.

Ser parte de grupos de trabajo conformados con sus compañeros de curso, en ningún caso pretender realizar todas las actividades sin ayuda de los demás.

Construir su propio horario de trabajo.

Cumplir con el cronograma del curso.

Los avances tecnológicos introducidos en la educación, desde el nivel básico hasta el superior, exigen un nuevo rol del docente y del estudiante, Ahora, gracias a la tecnología ambos comparten la responsabilidad de construir aprendizajes significativos.

Ser cada vez más protagonista y responsable de su propio aprendizaje.

El rol del estudiante cambia significativamente del modelo presencial a los ambientes virtuales de aprendizaje, pasando de ser un ente pasivo a un actor con un rol muy activo e importante

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

El término enseñar y aprender para muchos es como yo enseño y tú aprendes, yo doy y tú recibes, se establece una relación de orden, cosa que no es así. En el proceso de enseñanza aprendizaje aprenden tanto el docente como el estudiante, el meollo del asunto está en buscar las estrategias adecuadas para que el aprendizaje sea significativo, aplicar los métodos y técnicas más apropiados para lograr un verdadero aprendizaje con el fin de que el conocimiento se fije en la mente del estudiante sin que sea necesario la memorización.

En el proceso de enseñanza el docente debe preocuparse de desarrollar cuatro aspectos en el estudiante:

La empatía; los estudiantes responden mejor cuando saben que el profesor se preocupa por ellos y por su aprendizaje.

El aprendizaje activo; ya que la participación de los estudiantes facilita el aprendizaje.

La interacción juicioso de grupos e individuos; el aprendizaje es una actividad solitaria, sin embargo, se puede mejorar gracias al trabajo en grupo.

La potenciación del ego; hay que animar a los estudiantes a sentir que son responsables de sus propios éxitos en el aprendizaje.

Se debe recomendar algunas estrategias que mejoran el aprendizaje:

- a) Tomar notas, con lo cual el estudiante desarrolla la capacidad de síntesis
- b) Resolver problemas propuestos, desarrolla la inteligencia ya que busca distintos caminos para llegar a la solución.
- c) Trabajo en grupo, el estudiante desarrolla la habilidad para exponer, dar opiniones, respetar las opiniones ajenas y obtener conclusiones.

El docente debe estar consciente de las diferencias individuales de los alumnos. Cada ser humano es un mundo diferente y por lo tanto aprende de distinta manera que otros, hay que respetar la naturaleza de cada individuo y saber aprovechar y desarrollar las potencialidades de cada uno de ellos en el momento oportuno.

El docente no debe ser un dador de conocimientos sino un orientador de los conocimientos que traen los estudiantes, aprovechar los conocimientos previos, las experiencias propias, sus problemas, para de allí introducir el nuevo conocimiento que será producido por el propio estudiante.

Cuando el estudiante construye su propio conocimiento, está desarrollando un aprendizaje auténtico, está demostrando lo que sabe hacer que luego se convertirá en un desempeño auténtico con lo cual queda comprobado que lo que se aprende haciendo no se olvida nunca, eso dura para toda la vida.

Siendo este el fin de la educación el desarrollo auténtico de los aprendizajes y el desempeño auténtico del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

### **1.3. Cursos de formación**

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

Se define como curso de formación a una capacitación, programada sistemáticamente, con objetivos claros, para un tiempo y horario determinado.

Los cursos de capacitación son importantes porque educan a las personas con el fin de actualizar sus conocimientos en la rama de su interés y que se encuentre en ese momento desempeñando para que pueda desarrollar su trabajo con más eficiencia y eficacia.

Con los cursos de formación se benefician tanto el docente como el estudiante porque un profesor preparado desarrolla mejor el proceso enseñanza aprendizaje, es más seguro de lo que hace y dice.

Resumiendo, los cursos de formación conllevan a los docentes al mejoramiento profesional, siempre se aprende algo nuevo, que sirve para aplicarlo en clase con los estudiantes. Una persona capacitada sale de su rutina, innova, mejora, es más dinámica la clase, la hace más interesante y los estudiantes se motivan y mejoran en su rendimiento.

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

Son ventajas e inconvenientes que se vive como docente al momento de asistir a un curso de formación profesional.

Como todo tiene su pro y su contra entre las ventajas de los cursos podemos citar:

- Capacitación
- Innovación
- Actualización de conocimientos
- Se aprende cosas nuevas
- Mejoramiento profesional
- Los estudiantes mejoran su rendimiento
- Hay una mejor relación con el docente.



Los inconvenientes que hay en los cursos de formación tenemos:

- Las personas no acuden a ellos por el tiempo
- Los horarios no están a disposición de todos.
- La situación económica
- La comunicación
- El material no llega a tiempo

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

Los cursos de formación tienen varios diseños, según las características de cada uno de ellos, uno de los diseños se menciona a continuación:

- Título del curso
- Justificación
- Objetivos: general y específicos
- Actividades
- Localización y cobertura espacial
- Población beneficiada
- Sostenimiento del curso
- Presupuesto
- Cronograma
- Resultados Esperados

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

Los cursos de capacitación son de gran importancia para los docentes porque enriquecen de conocimientos al profesor, lo hace crecer intelectualmente, sube de categoría, mejora sus métodos de enseñanza, se compenetra más en su cátedra, realiza las tareas de planificación y evaluación con más destreza, en resumen vuelve dinámicas sus clases las hace, despertando en los estudiantes el deseo por aprender y crear sus conocimientos a partir de la información recibida de parte del profesor/a. Una sociedad con jóvenes preparados, es una sociedad que avanza hacia el triunfo total.

## **CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA**

## 2.1. Contexto

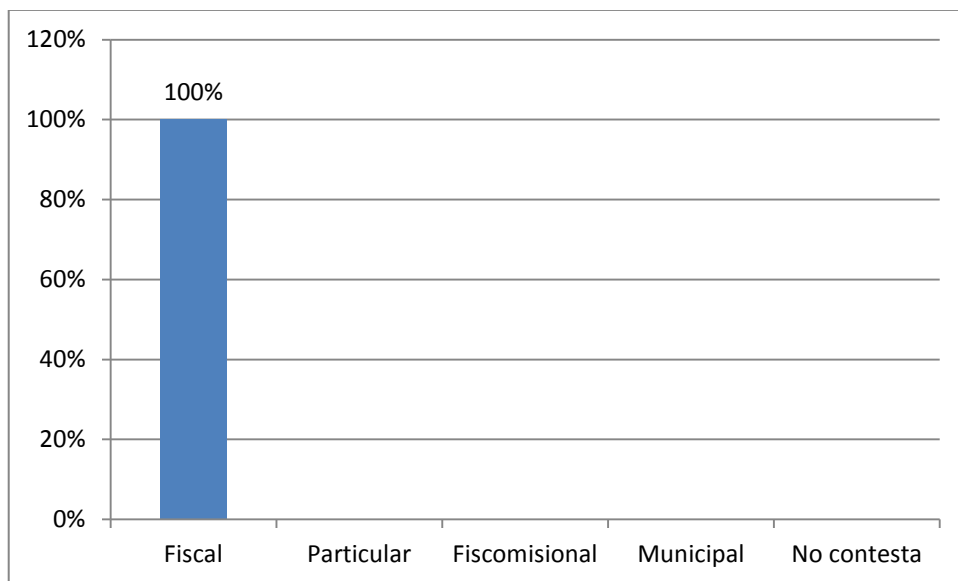
La institución educativa objeto de la presente investigación, es el Colegio Técnico Nocturno Amazonas, cuyas instalaciones se encuentran ubicadas en el local del Instituto Tecnológico Superior Ismael Pérez Pazmiño, ubicado en las calles Manuel Serrano y Avenida de Las Palmeras, de la Parroquia 9 de Mayo de la ciudad de Machala provincia de El Oro.

**Tabla N° 1:** Tipo de institución

Tipo de Institución	Frecuencia	Porcentaje
Fiscal	27	100 %
Particular	0	0.00 %
Fiscomisional	0	0.00 %
Municipal	0	0.00 %
No contesta	0	0.00 %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos



**Gráfico N° 1:** Tipo de institución

**FUENTES:** Tabla N° 1

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

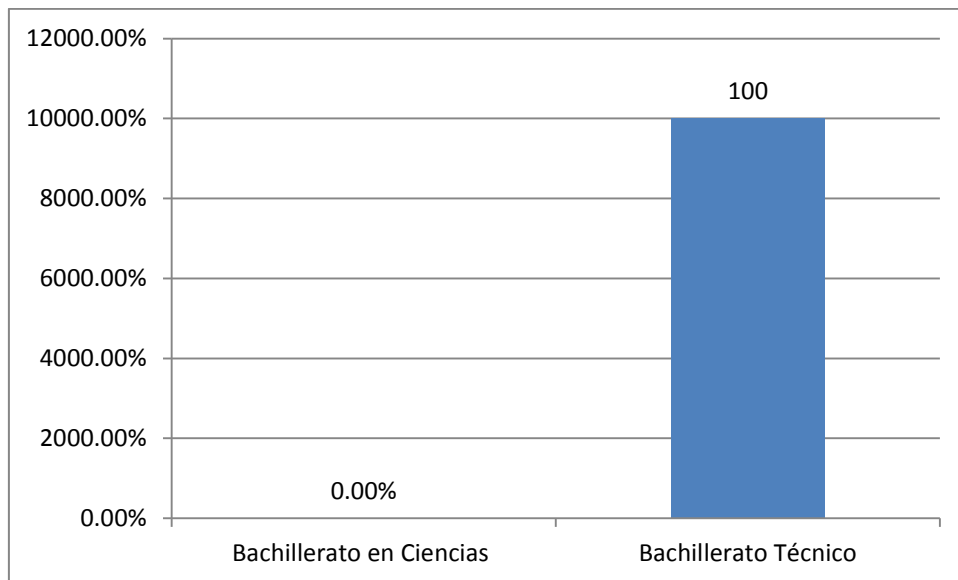
El Colegio Técnico Nocturno Amazonas, es una institución educativa de sostenimiento fiscal, creada con la finalidad de brindar las facilidades para quienes durante el día trabajan y se ven imposibilitados de estudiar o porque no lo pudieron hacer cuando les correspondía de acuerdo a su edad. Dadas las características de quienes estudian en la institución, actualmente cuenta con el servicio de guardería para los hijos de tierna edad de quienes estudian.

**Tabla N° 2** Tipo de bachillerato que ofrece

Tipo de bachillerato que ofrece	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato en Ciencias	0	0.00 %
Bachillerato Técnico	27	100 %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 2:** Tipo de bachillerato

**Fuente:** Tabla N° 2

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

La institución educativa como su nombre lo indica, funciona en jornada nocturna, oferta bachillerato en técnico, ya que son las carreras que actualmente prefieren los estudiantes y están acordes a la realidad actual. Además ofrece octavo, noveno y décimo grado.

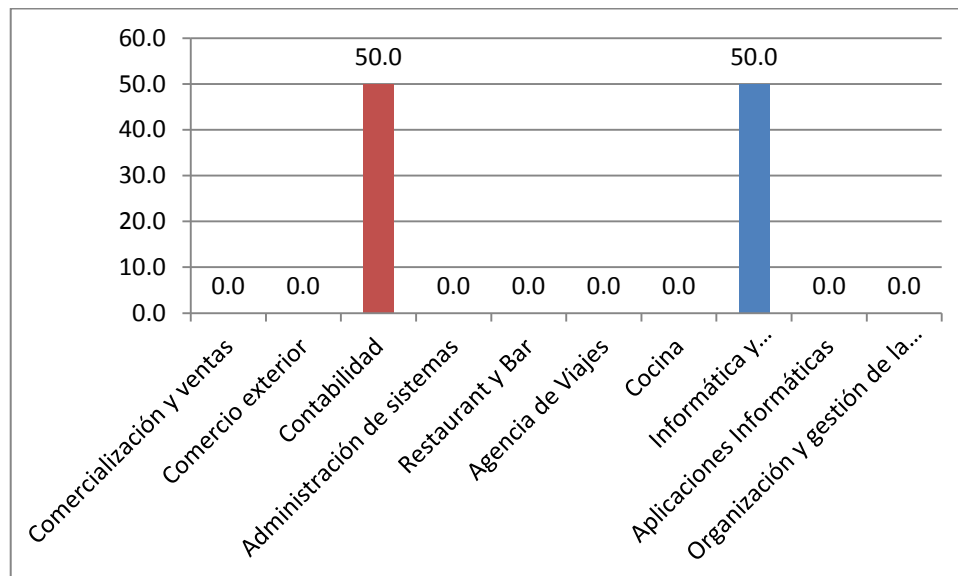
En el local en donde funciona la institución objeto de la presente investigación también funciona otra institución educativa.

**Tabla N° 3:** Especialidad

Especialidad	Frecuencia	Porcentaje
Comercialización y ventas	0	0.0 %
Comercio exterior	0	0.0 %
Contabilidad	27	50.00 %
Administración de sistemas	0	0.0 %
Restaurant y Bar	0	0.0 %
Agencia de Viajes	0	0.0 %
Cocina	0	0.0 %
Informática y comercialización turística	0	0.0 %
Aplicaciones Informáticas	27	50.00 %
Organización y gestión de la secretaria	0	0.0 %
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 3:** Especialidad

**Fuente:** Tabla N° 3

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

La totalidad de los docentes respondieron que la institución de acuerdo a las necesidades de la realidad socioeconómica ofrece bachillerato técnico en las especialidades de: Contabilidad y Aplicaciones Informáticas, por esta razón se ve duplicado el número de respuestas.

Los bachilleratos técnicos relacionados con la informática son los que en la actualidad tienen mayor preferencia de parte de los estudiantes, pues vivimos en un mundo globalizado

## 2.2. Participantes

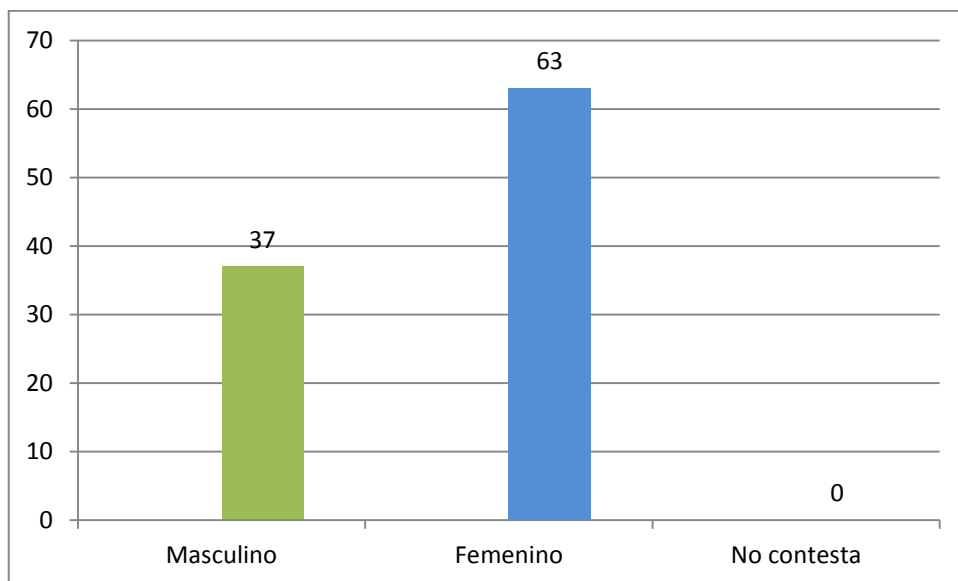
Para la realización de la presente investigación se contó con el apoyo de los 27 maestros que conforman la planta docente de bachillerato, en razón de que el universo a investigar era manejable se aplicó el instrumento de investigación a todos ellos, además se contó con el apoyo de las autoridades de la institución educativa, la tutora de tesis y la investigadora.

**Tabla N° 5 Sexo**

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	10	37.00 %
Femenino	17	63.00 %
No contesta	0	0.00 %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos



**Gráfico N° 5: Sexo**

**Fuente:** Tabla N° 5

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

De la totalidad de docentes investigados, tenemos que el 63% corresponde al sexo femenino, mientras que el 37% corresponde al sexo masculino.

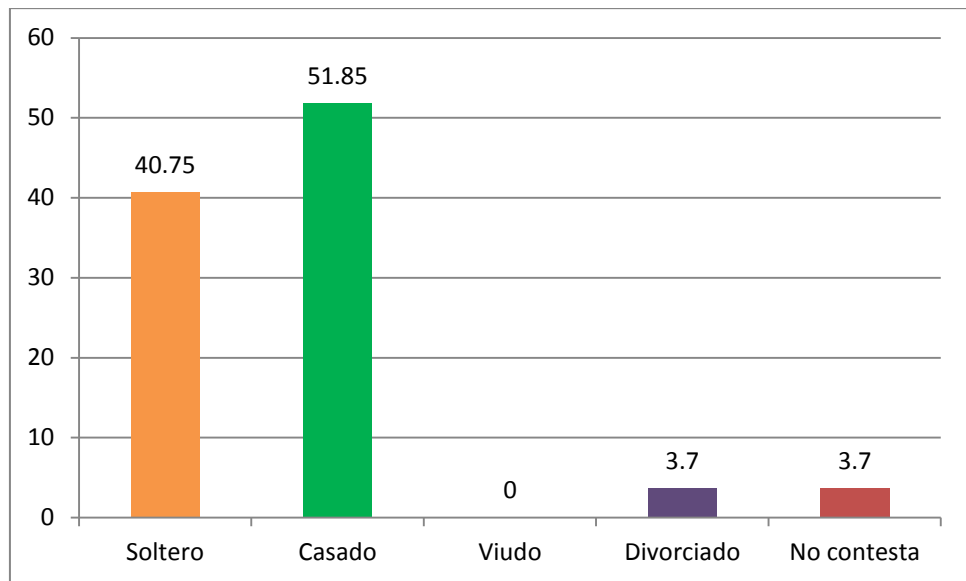
Con lo expuesto anteriormente, estamos ante un grupo femenino que mayormente ejerce la docencia, anteriormente, las mujeres solo se dedicaban al hogar y a la crianza de los hijos, mientras en la actualidad la mujer también participa en el campo laboral a fin de contribuir con la economía del hogar y el desempeño de su rol como profesional.

**Tabla N° 6:** Estado civil

Estado civil	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	11	40.75 %
Casado	14	51.85 %
Viudo	0	0.0 %
Divorciado	1	3.70 %
No contesta	1	3.70 %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 6:** Estado civil

**Fuente:** Tabla N° 6

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

El 51,85% de los docentes investigados son de estado civil casado, el 40,75% de estado civil soltero, mientras un 3,70% son divorciados o no respondieron a la pregunta.

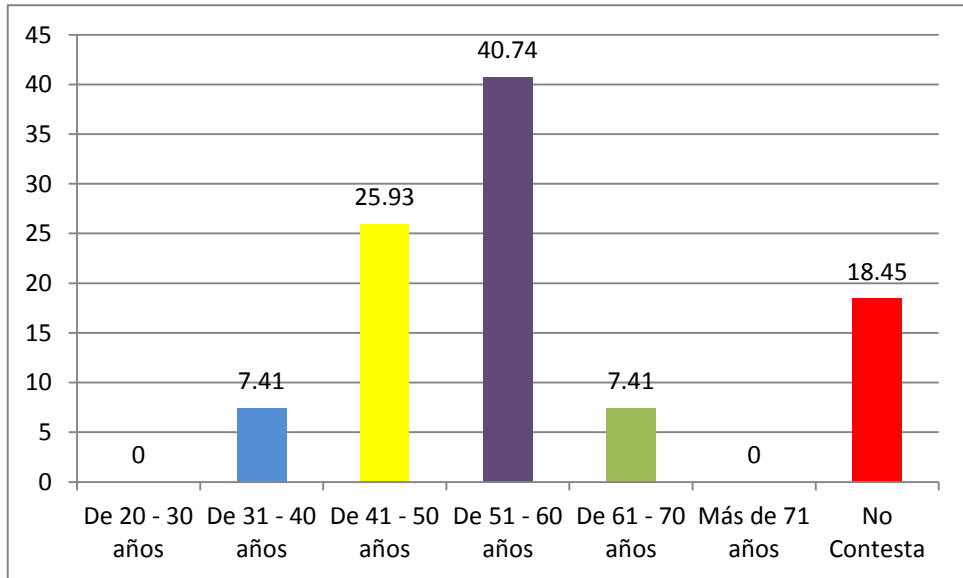
En conclusión, la mayoría de los docentes investigados es de estado civil casado, hecho que está relacionado con la edad de ellos.

**Tabla N° 7:** Edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
De 20 - 30 años	0	0.0 %
De 31 - 40 años	2	7.41 %
De 41 - 50 años	7	25.93 %
De 51 - 60 años	11	40.74 %
De 61 - 70 años	2	7.41 %
Más de 71 años	0	0.00 %
No Contesta	5	18.51 %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos



**Gráfico N° 7:** Edad

**Fuente:** Tabla N° 7

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

El gráfico nos indica que el 40,74% de los docentes oscilan en edades que van de los 51 a los 60 años, el 25,93% de los docentes oscilan en edades que van de los 41 a los 50 años, el 18,45% no respondió acerca de la edad que tienen, el 7,41% de los docentes oscilan en edades que van de los 31 a los 40 años y un porcentaje igual de los docentes oscilan en edades que van de los 61 a los 70 años.

Los docentes del colegio investigado, en su mayoría se encuentran en el rango de edad entre los 51 y 60 años, considerando esto una indicación de que cuentan con una vasta experiencia en la práctica docente, aunque en lo relacionado con los conocimientos de informática, carecen totalmente de esos conocimientos.

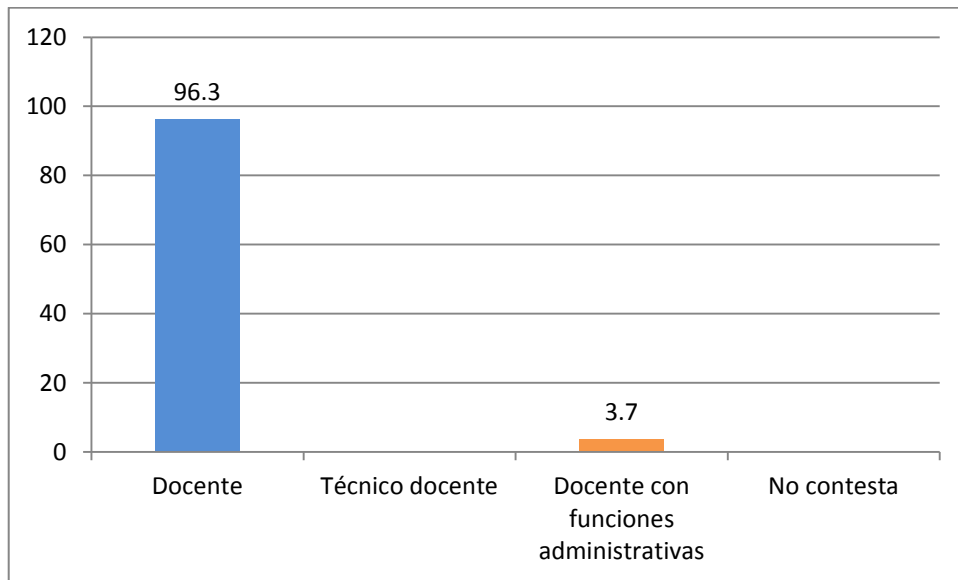


**Tabla N° 8:** Cargo

Cargo	Frecuencia	Porcentaje
Docente	26	96.30 %
Técnico docente	0	0.00 %
Docente con funciones administrativas	1	3.70 %
No contesta	0	0.00 %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 8:** Cargo

**Fuente:** Tabla N° 8

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

El 96,30 de los docentes investigados solo realizan labores docentes, mientras un 3,70% realiza labores administrativas y docentes a la vez.

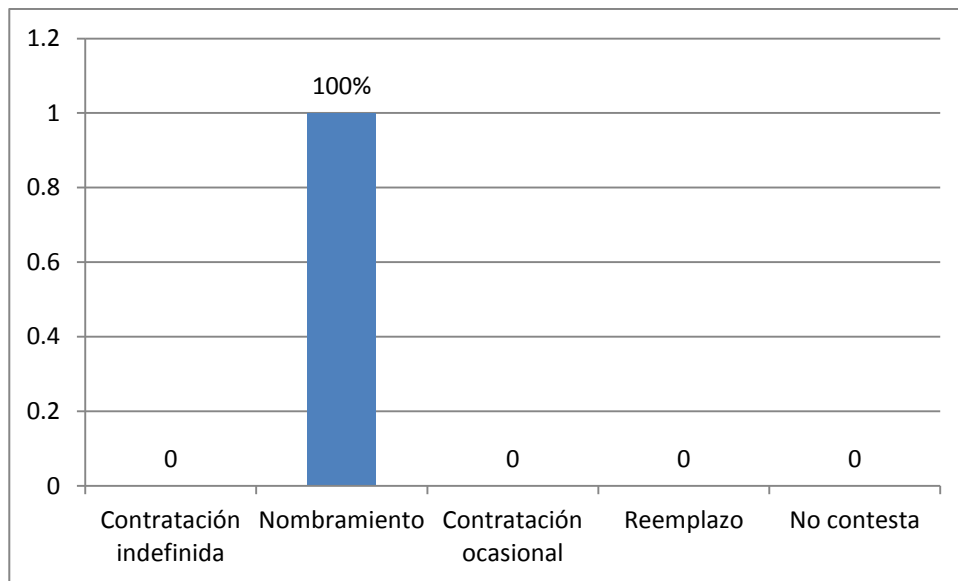
De la totalidad de personas investigadas, la mayoría realiza únicamente labores docentes, mientras una persona realiza funciones administrativas y docentes, este hecho se da debido a que la Ley y el Reglamento a la Ley de Educación Intercultural y Bilingüe así lo exigen.

**Tabla N° 9:** Relación laboral

Relación laboral	Frecuencia	Porcentaje
Contratación indefinida	0	0.00 %
Nombramiento	27	100 %
Contratación ocasional	0	0.00 %
Reemplazo	0	0.00 %
No contesta	0	0.00 %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 9:** Relación laboral

**Fuente:** Tabla N° 9

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

El 100% de los docentes trabajan con un nombramiento en la institución educativa.

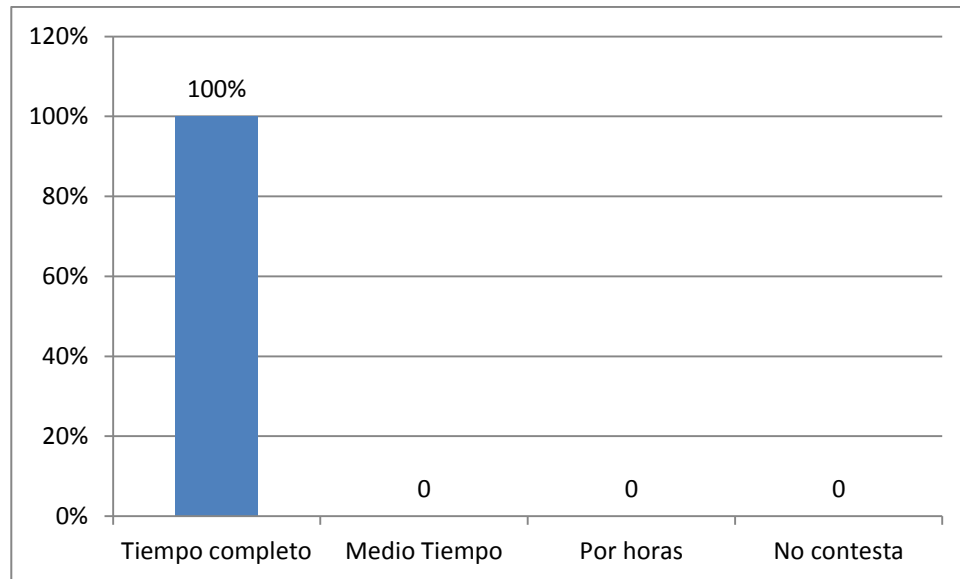
La totalidad de docentes encuestados cuentan con su respectivo nombramiento, esto favorece el proceso enseñanza aprendizaje, ya que los docentes permanecen en la institución de manera permanente, lo que les da tranquilidad para realizar sus labores docentes, pues tienen el respaldo de la estabilidad laboral.

**Tabla N° 10:** Jornada laboral

Jornada laboral	Frecuencia	Porcentaje
Tiempo completo	27	100 %
Medio Tiempo	0	0.0 %
Por horas	0	0.0 %
No contesta	0	0.0 %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 10:** Jornada laboral

**Fuente:** Tabla N° 10

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

El personal docente del Colegio Técnico Nocturno Amazonas, trabaja 8 horas diarias, es decir, su jornada de trabajo es a tiempo completo.

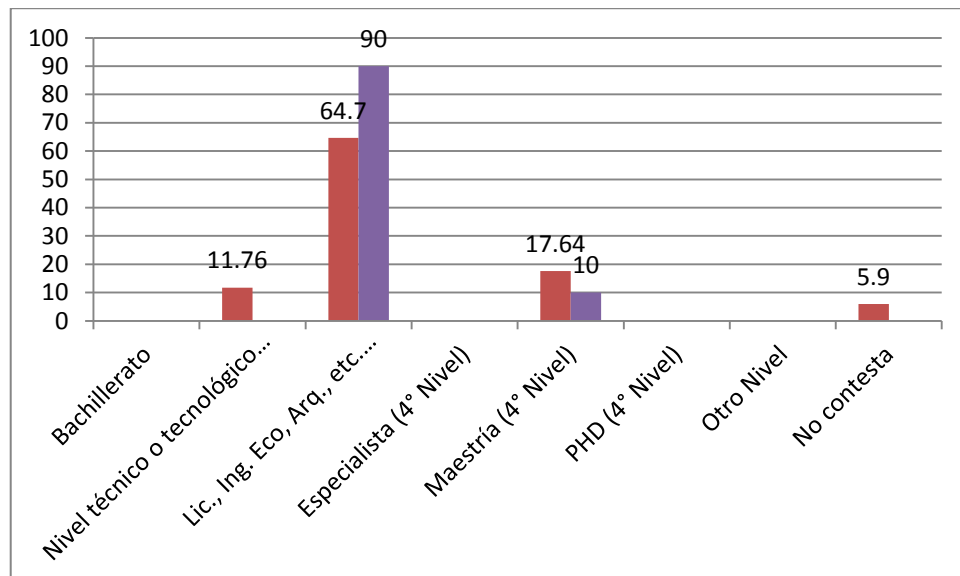
Es claro, que personal docente cumple la labor educativa solo en la institución objeto de estudio, lo que es favorable tanto para la institución como para los estudiantes, ya que tiene tiempo para realizar con mayor dedicación su labor docente.

**Tabla N° 11:** Formación profesional

Formación profesional	Género			
	Femenino		Masculino	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato	0	0.00 %	0	0.00 %
Nivel técnico o tecnológico superior	2	11.76 %	0	0.00 %
Lic., Ing. Eco, Arq., etc. (3° Nivel)	11	64.70 %	9	90.00 %
Especialista (4° Nivel)	0	0.00 %	0	0.00 %
Maestría (4° Nivel)	3	17.64 %	1	10.00 %
PHD (4° Nivel)	0	0.00 %	0	0.00 %
Otro Nivel	0	0.00 %	0	0.00 %
No contesta	1	5.90 %	0	0.00 %
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100 %</b>	<b>10</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 11:** Formación profesional

**Fuente:** Tabla N° 11

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

De la investigación realizada en cuanto al sexo femenino, tenemos que el 64,70% tiene formación de tercer nivel, el 17,64% tiene formación de cuarto nivel y un 11,76% tiene formación en el nivel técnico o tecnológico; en cambio, en lo que se refiere a los docentes del sexo masculino, el 90% de los investigados poseen una formación académica de tercer nivel en las diferentes especialidades, mientras un 10% posee formación de cuarto nivel.

La formación profesional de los docentes es en su mayoría es de tercer nivel, lo que pone de manifiesto la preocupación de ellos por obtener una formación de acuerdo a las exigencias de la labor que realizan.

## 2.3. Recursos

### 2.3.1. Talento Humano.

En la realización de la presente investigación, se contó con la colaboración de 27 docentes de bachillerato, autoridades de la institución, la investigadora y la tutora de tesis, los mismos que se mostraron interesados en los resultados a obtenerse.

### 2.3.2. Materiales.

Dentro de los recursos materiales utilizados en la elaboración de este proyecto de investigación, debemos mencionar:

- Servicio de internet
- Flash Memory
- Copias
- Hojas de papel bond A4
- Cajas de lápices

### 2.3.3. Económicos.

En lo referente al aspecto económico, los gastos que ha demandado la presente investigación, han sido solventados por la tesista.

MATERIALES	CANTIDAD	PRECIO UNITARIO	PRECIO TOTAL
Servicio de Internet	120 horas	\$ 0.70	\$ 84.00
Flash Memory	1	\$ 8.00	\$ 8.00
Impresiones	120	\$ 0.10	\$ 12.00
Hojas A4	1 resma	\$ 3.50	\$ 3,50
Lápices	36	\$ 0.50	\$ 18.00
Transporte			\$ 10,00
10% imprevisto			\$ 13,55
<b>TOTAL</b>			<b>\$ 149.05</b>

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

## 2.4. Diseño y métodos de investigación

### 2.4.1. Diseño de la investigación.

La investigación de conformidad a su naturaleza y particularidades fue:

**Exploratoria**, debido a que se inició la investigación con una indagación inicial, la misma que consistió en visitar la institución educativa, luego se dialogó con la señora Rectora, quien amablemente aceptó ser parte de la investigación y convocó a los docentes a una reunión de trabajo, en donde les expuso el tema de investigación, y las razones de la misma, los docentes también se mostraron interesados en participar en este trabajo de investigación.

**Transeccional/transversal**, dado que una vez que la Autoridad institucional aprobara la investigación y se contara con la colaboración de los docentes de bachillerato, se procedió a aplicar el cuestionario.

**Descriptiva**, ya que se procedió a analizar y describir la información recabada con la aplicación del cuestionario, con dicha información se elaboró el sistema de conclusiones y recomendaciones, que desembocaron en la propuesta de un curso de capacitación de acuerdo a las necesidades formativas de los docentes.

### 2.4.2. Métodos de investigación.

La importancia de la utilización de la metodología en el presente trabajo de investigación, se fundamentó en la necesidad de la selección, organización y planteamiento de procedimientos y recursos viables que permitan identificar las verdaderas necesidades de formación de los docentes.

Entre los **métodos** utilizados cabe mencionar los siguientes:

- Método Analítico.

A partir del método analítico se observaron fenómenos singulares de la institución objeto de estudio, se los analizó minuciosamente para establecer una explicación y fundamentar las causas y efectos del fenómeno observado. Este método permitió conocer la realidad de las necesidades de formación de los docentes investigados.

- Inductivo

El método inductivo permitió formular el sistema de conclusiones y recomendaciones a partir de la información obtenida a través de la entrevista y el cuestionario aplicado.

- Deductivo.

Mediante el método deductivo se pudo conocer el direccionamiento del análisis de necesidades formativas de los docentes y relacionarlos con sus reales necesidades, con el propósito de plantear una solución al problema de la capacitación docente.

- Estadístico.

El método estadístico, permitió la organización de la investigación de campo paso a paso: primero se realizó la recolección de la información, luego se procedió a la ordenación y presentación de los datos en tablas simples o tablas de doble entrada, a continuación se determinó las medidas o parámetros que permitieron resumir la cantidad de información y por último, se hizo un análisis del estadístico formal.

## **2.5. Técnicas e instrumentos de investigación**

### **2.5.1. Técnicas de investigación.**

Además de los métodos de investigación, también se necesitó la ayuda de **técnicas**, entre otras se utilizó:

- Observación directa.

La observación es la más común de las técnicas de investigación; la observación brindó una idea de cómo se trabaja el interior de la institución investigada, como es el clima laboral entre autoridades y docentes.

### **2.5.2. Instrumentos de investigación.**

En cuanto a los **instrumentos** de recolección de datos, en el presente estudio se utilizó:

La **entrevista**, la misma que permitió tener un dialogo con la autoridad institucional con la finalidad de explicarle los motivos que generaron la presente investigación y establecer acuerdo entre las partes.

El **Cuestionario**, este instrumento de investigación se lo aplicó a los docentes que laboran en bachillerato, para obtener información de campo, que permita conocer la realidad educativa respecto a las necesidades de formación de los docentes de la institución educativa motivo de la presente investigación.

### **2.6. Procedimiento**

Para la ejecución de la presente investigación se fueron realizando diferentes, actividades, primero se seleccionó la institución a ser investigada, se realizó una visita a la institución en donde se dio paso a una entrevista entre la investigadora y la autoridad institucional, luego la autoridad institucional convocó a los docentes y les solicitó su colaboración para brindar las facilidades y responder el cuestionario, cabe resaltar el hecho de que se contó con la predisposición de las personas antes mencionadas, así como con las orientaciones de la tutora de la investigación.

Se recopiló información bibliográfica acerca de las necesidades formativas de los docentes, para ello se recurrió a textos, revistas, folletos, artículos, entre otros, con la información obtenida se procedió a la elaboración del marco teórico.

Una vez obtenida la información de los cuestionarios, se procedió a tabular las respuestas con el fin de calcular los porcentajes, esto permitió realizar el análisis de los resultados y elaborar un sistema de conclusiones y recomendaciones.



Considerando las conclusiones y recomendaciones producto de la investigación realizada se diseñó un curso de capacitación sobre evaluación de los aprendizajes, el mismo que pretende orientar a los docentes, para que realicen una acertada evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y del proceso enseñanza aprendizaje.

Y posteriormente se realizó la redacción del informe final de la investigación.

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

### 3.1. NECESIDADES DE FORMACIÓN

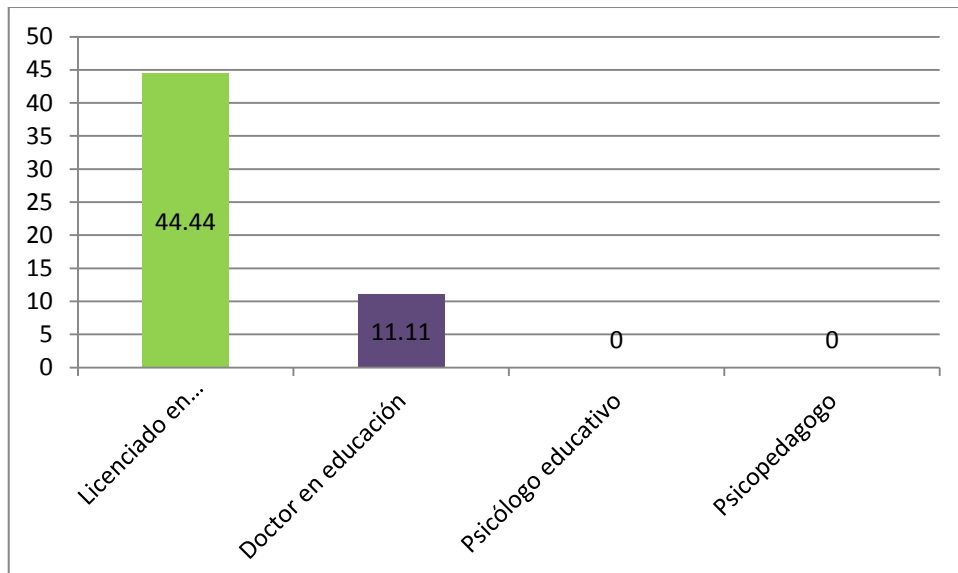
La educación cumple una función social, ya que relaciona directamente al ser humano con su contexto, se socializa con la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y el aprehender de actitudes, mediante la comprensión, sentido y orientación de su saber; contribuye a consolidar un sistema que de manera intencional resalta las capacidades y habilidades del individuo y modifica sus conductas a partir de lo que hace o desarrolla e implica una posibilidad de ser en sí mismo un compromiso, para ofrecer ambientes educativos de calidad que determinen a partir de la formación docente un mejor proceso en la enseñanza.

**Tabla N° 12:** Relación con el ámbito educativo.

Relación con el ámbito educativo	Frecuencia	Porcentaje
Licenciado en educación(diferentes menciones/especialidades)	12	44.44 %
Doctor en educación	3	11.11 %
Psicólogo educativo	0	0.00 %
Psicopedagogo	0	0.00 %
No contesta	12	44.44 %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100.00 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos



**Gráfico N° 12:** Relación con el ámbito educativo

**Fuente:** Tabla N° 12

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

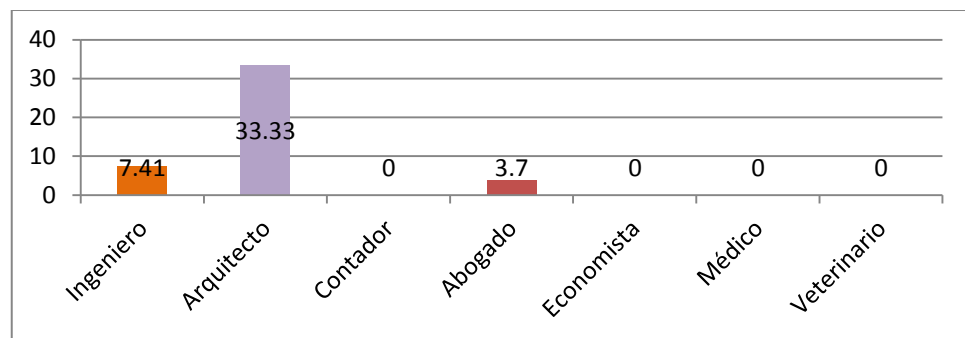
De los 27 docentes investigados, 15 tienen formación relacionada con el ámbito educativo, y está distribuido de la siguiente manera: el 44,44% de los docentes investigados poseen título de licenciados en ciencias de la educación, mientras el 11,11% de los docentes investigados poseen Título de Doctores en educación.

En la actualidad las universidades del país brindan las facilidades para que las personas obtengan una formación académica de acuerdo a sus intereses o necesidades. De acuerdo a la información antes indicada, se determina que el nivel de formación académica de los docentes es de tercer nivel.

**Tabla N° 13:** Relación con otras profesiones

Relación con otras profesiones	Frecuencia	Porcentaje
Ingeniero	2	7.41 %
Arquitecto	9	33.33 %
Contador	0	0.00 %
Abogado	1	3.70 %
Economista	0	0.00 %
Médico	0	0.00 %
Veterinario	0	0.00 %
Otras	0	0.00 %
No contesta	15	55.55 %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100.00 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes  
**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 13:** Relación con otras profesiones

**Fuente:** Tabla N° 13  
**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

En la investigación realizada se pudo establecer que 15 docentes poseen títulos relacionados con el ámbito educativo y 12 docentes poseen títulos en otras profesiones como por ejemplo: el 33,33% de los docentes posee título en arquitectura y el 7,41% de los docentes posee título de ingeniero.

Es importante que los docentes como guías de los estudiantes cuenten con la formación académica correspondiente a la labor que desempeñan, lo que aportará significativamente a la obtención de buenos resultados en el proceso enseñanza aprendizaje.

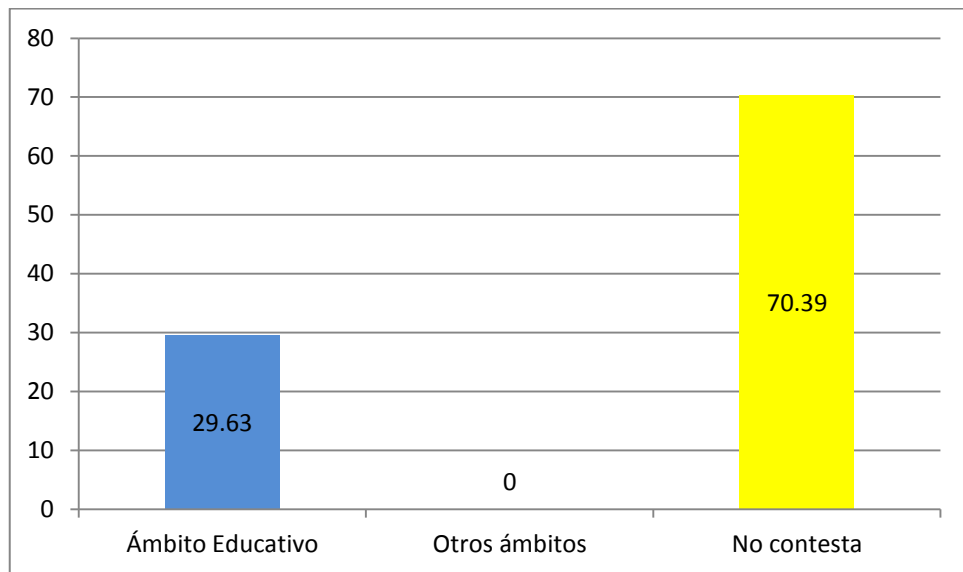
La mayoría de docentes de la institución investigada posee formación académica relacionada con el ámbito educativo.

**Tabla N° 14:** Si posee titulación de postgrado, este tiene relación con

Titulación de postgrado relacionado con	Frecuencia	Porcentaje
Ámbito Educativo	8	29.63 %
Otros ámbitos	0	0.00 %
No contesta	19	70.39 %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 14:** Si posee titulación de postgrado, este tiene relación con

**Fuente:** Tabla N° 14

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

El 70,4% de los docentes no responde a esta pregunta en razón de que no cuentan con los estudios correspondientes, mientras el 29,6% de los docentes investigados ha realizado estudios de postgrado en el ámbito educativo.

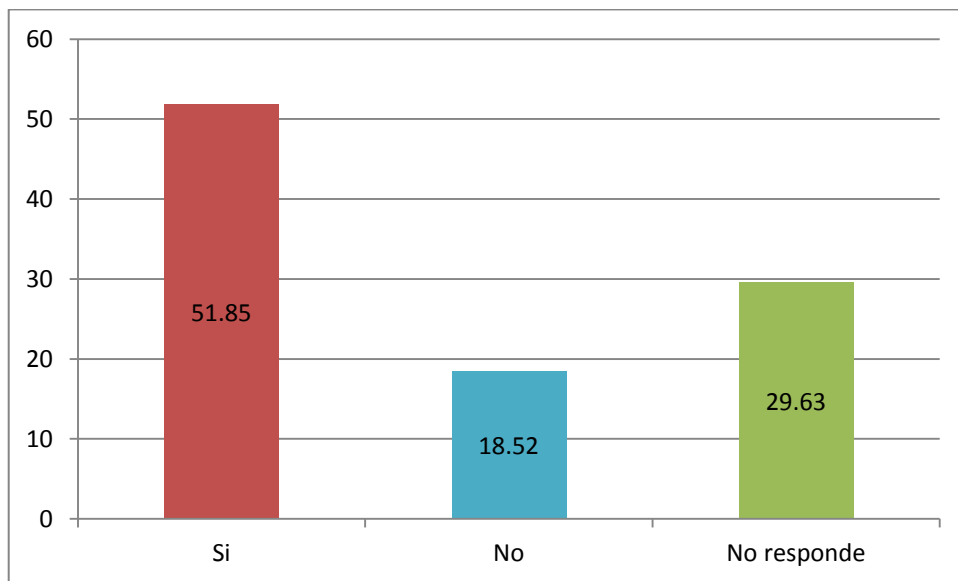
En los actuales momentos es importante tener la formación de cuarto nivel como es la Maestría, lo que permite estar acorde a la formación académica que requiere el momento actual a nivel educativo y en general. Los docentes de la institución educativa investigada, en su mayoría no han realizado estudios de postgrado o cuarto nivel que les permita estar a la vanguardia de la educación.

**Tabla N° 15:** Intención de formación de cuarto nivel

Desea hacer un postgrado	Frecuencia	Porcentaje
Si	14	51.85 %
No	5	18.52 %
No responde	8	29.63 %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 15:** Intención de formación de cuarto nivel

**Fuente:** Tabla N° 15

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

El 51,85% de los docentes investigados si desea hacer estudios de postgrado; el 29,63% de los docentes no responde y el 18,52% de los docentes no desea hacer estudios de postgrado.

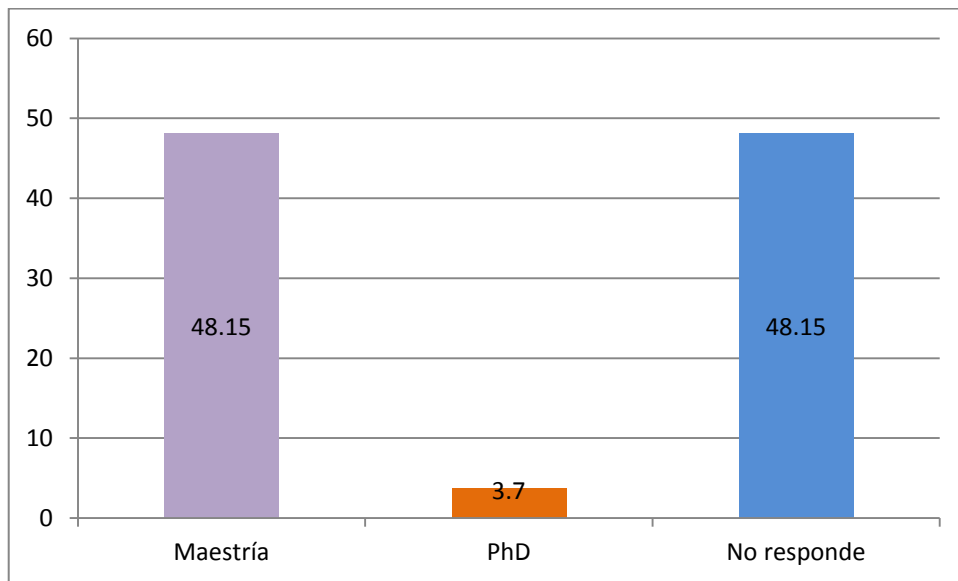
En los actuales momentos es importante estar acorde a la formación académica que ofertan las universidades, esto es la formación de cuarto nivel. En conclusión, los docentes de la institución educativa investigada, si desean hacer estudios de postgrado.

**Tabla N° 16:** Postgrados

Desea hacer un postgrado en	Frecuencia	Porcentaje
Maestría	13	48.15 %
PhD	1	3.70 %
No responde	13	48.15 %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 16:** Postgrados

**Fuente:** Tabla N° 16

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

De los 14 docentes que manifestaron su intención de realizar estudios de postgrado, 13 que representan el 48,15% desea hacer estudios de maestría; y 1 docente que equivale al 3,70% desea estudiar un PhD.

Entre las principales ofertas académicas de las universidades se encuentran las maestrías y PhD, las primeras se dan en nuestro país, mientras que los estudios de PhD al momento solo son ofertados por universidades de otros países. En conclusión, la mayoría de docentes desea hacer estudios de maestría.

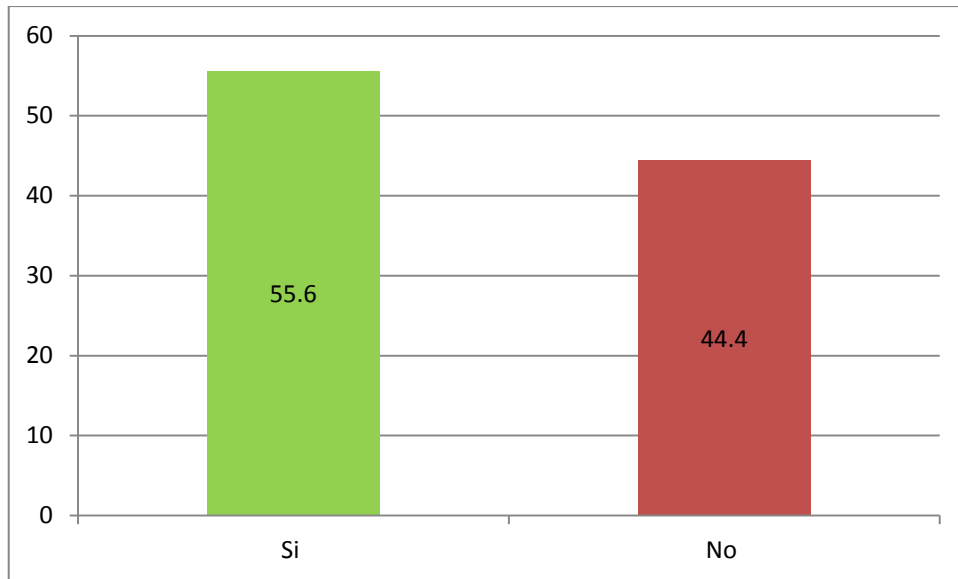


**Tabla N° 17:** Importancia de capacitarse

Es importante capacitarse	Frecuencia	Porcentaje
Si	15	55.6 %
No	12	44.4%
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 17:** Importancia de capacitarse

**Fuente:** Tabla N° 17

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

El 55,60% de docentes considera que es importante capacitarse, en tanto que, el 44,40% de docentes considera que no es importante capacitarse.

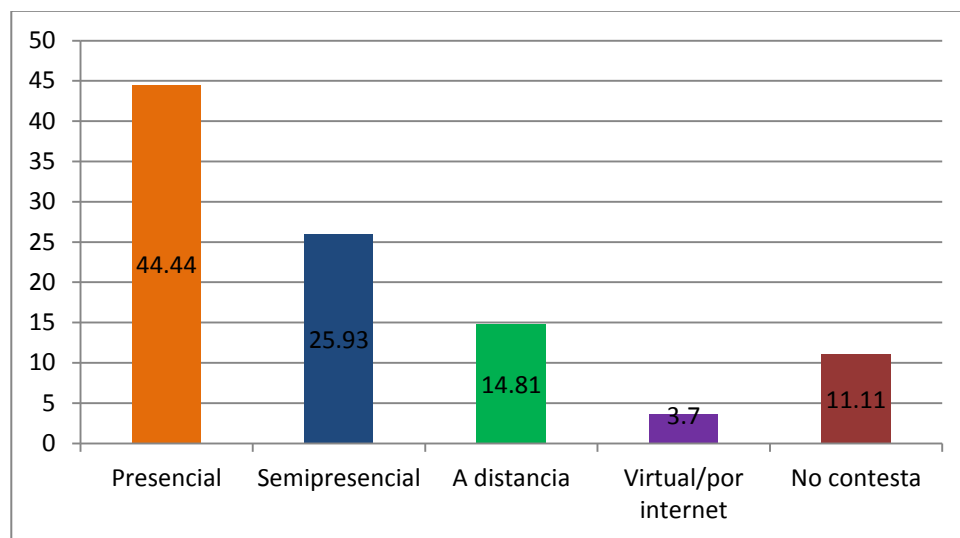
La capacitación docente permite estar al día con un sin número de actividades que facilitan u orientan la labor educativa, con la finalidad de llevar a cabo la labor docente de una mejor manera. Para la mayoría de docentes es importante capacitarse.

**Tabla N° 18:** Formas de capacitación

Como le gustaría capacitarse	Frecuencia	Porcentaje
Presencial	12	44.44 %
Semipresencial	7	25.93 %
A distancia	4	14.81 %
Virtual/por internet	1	3.70 %
No contesta	3	11.11 %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 18:** Formas de capacitación

**Fuente:** Tabla N° 18

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

El 44,44% de docentes le gustaría capacitarse asistiendo a la modalidad presencial; el 25,93% de docentes le gustaría capacitarse asistiendo en la modalidad semipresencial; el 14,81% de docentes le gustaría capacitarse asistiendo en la modalidad a distancia; el 11,11% de los docentes no responde; y, el 3,70% de docentes para capacitarse preferiría la modalidad virtual/internet.

Con la finalidad de brindar las facilidades para que las personas se puedan capacitar o formar profesionalmente, existen varias modalidades para asistir de acuerdo a las posibilidades de cada uno.

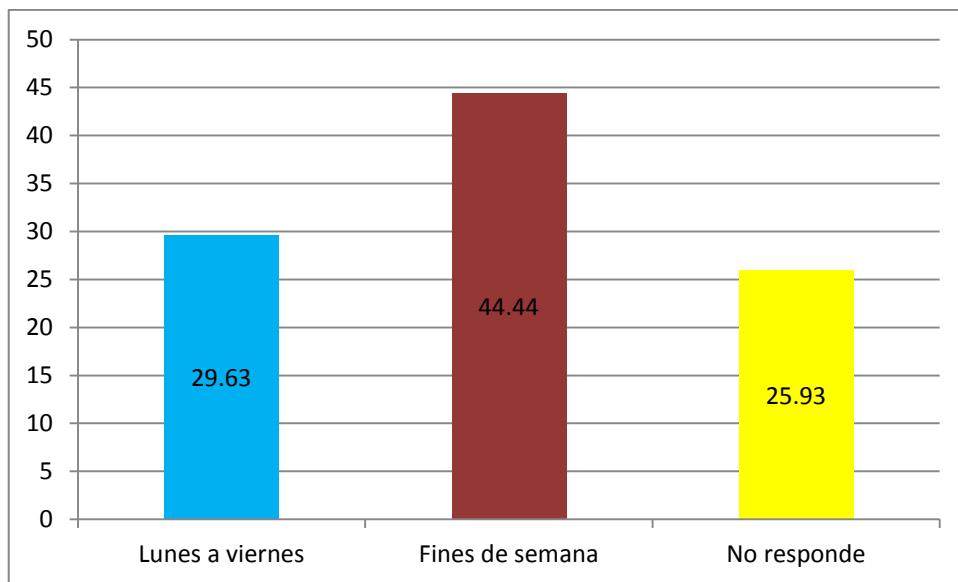
En conclusión, a los docentes le gustaría capacitarse asistiendo a la modalidad presencial.

**Tabla N° 19.** Horarios de capacitación

Horarios de capacitación	Frecuencia	Porcentaje
Lunes a viernes	8	29.63 %
Fines de semana	12	44.44 %
No responde	7	25.93 %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 19:** Horarios de capacitación

**Fuente:** Gráfico N° 19

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

El 44,44% de docentes preferiría capacitarse asistiendo a los curso los fines de semana; el 29,63% de docentes le gustaría capacitarse asistiendo a los cursos de lunes a viernes; el 25,93% de docentes no responde.

Considerando que los establecimientos educativos tienen diferentes jornadas de trabajo, se han implementado horarios variados con la intención de que los docentes puedan asistir a capacitarse sin que represente inconvenientes. En conclusión, los docentes prefieren capacitarse asistiendo a los curso los fines de semana.

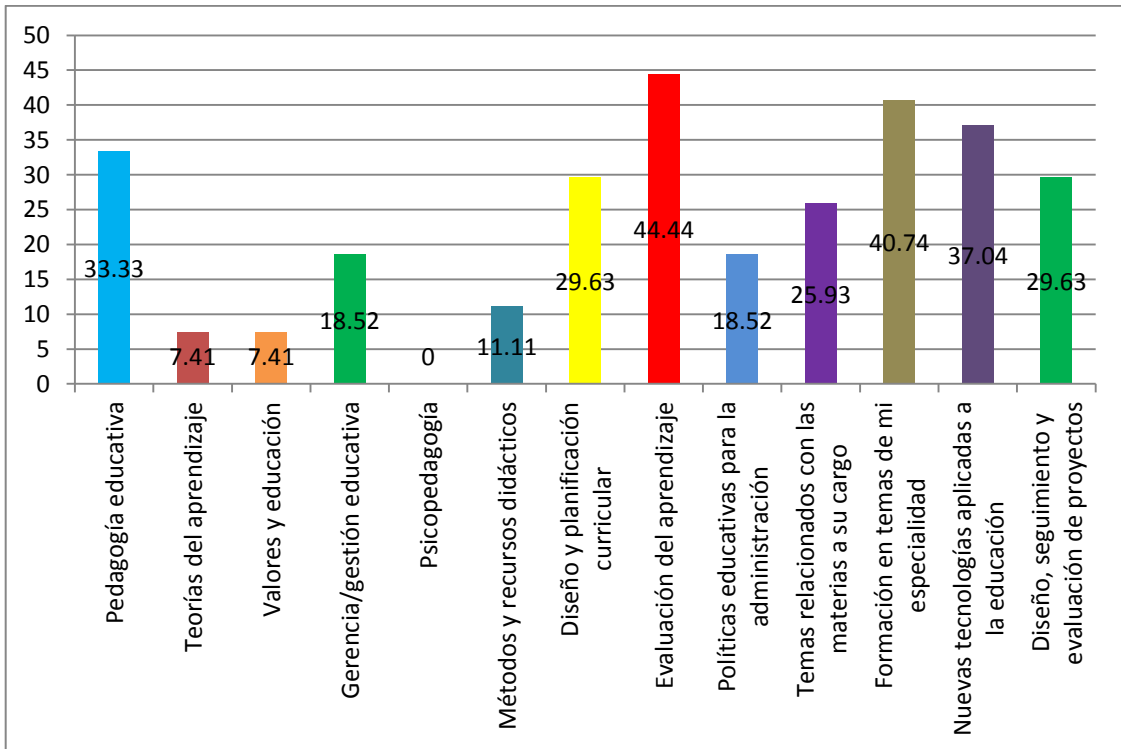
**Tabla N° 20:** Temática de las capacitaciones, respuestas de opción múltiple

En qué temáticas le gustaría capacitarse	Frecuencia	Porcentaje
Pedagogía educativa	9	33.33 %
Teorías del aprendizaje	2	7.41 %
Valores y educación	2	7.41 %
Gerencia/gestión educativa	5	18.52 %
Psicopedagogía	0	0.00 %
Métodos y recursos didácticos	3	11.11 %
Diseño y planificación curricular	8	29.63 %
Evaluación del aprendizaje	12	44.44 %
Políticas educativas para la administración	5	18.52 %
Temas relacionados con las materias a su cargo	7	25.93 %
Formación en temas de mi especialidad	11	40.74 %
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	10	37.04 %
Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	8	29.63 %
Total	82	

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 20:** Temática de las capacitaciones, respuestas de opción múltiple



**Fuente:** Gráfico N° 20

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

Existen muchas temáticas que son del interés de los docentes, sin embargo para el 44,44 % de los docentes es la evaluación de los aprendizajes la mejor opción de capacitación, para el 40,74 % de los docentes prefieren formación en temas de su especialidad como curso para capacitación, para el 37,04 % de los docentes son las nuevas tecnologías aplicadas a la educación el tema de interés para capacitación.

La temática de las capacitaciones es variada y todas ellas tienen acogida de parte de los docentes, sin embargo se debe destacar el interés de los docentes por asistir a las capacitaciones referentes a:

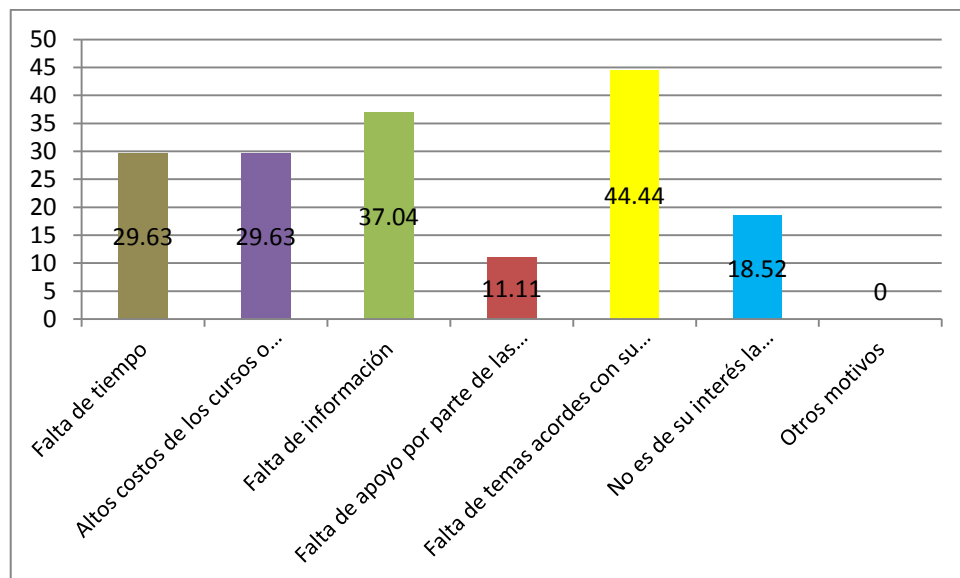
- Evaluación del aprendizaje
- Temas de su especialidad
- Nuevas tecnologías aplicadas a la educación
- Pedagogía educativa
- Diseño y planificación curricular
- Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos

**Tabla N° 21:** Obstáculos que impiden la capacitación, respuestas de opción múltiple

Obstáculos que impiden la capacitación	Frecuencia	Porcentaje
Falta de tiempo	8	29.63 %
Altos costos de los cursos o capacitaciones	8	29.63 %
Falta de información	10	37.04 %
Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución donde labora	3	11.11 %
Falta de temas acordes con su preferencia	12	44.44 %
No es de su interés la capacitación profesional	5	18.52 %
Otros	0	0.00 %
<b>Total</b>	<b>46</b>	

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 21:** Obstáculos que impiden la capacitación, respuestas de opción múltiple

**Fuente:** Gráfico N° 21

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

Son múltiples los obstáculos que impiden la capacitación docente, sin embargo cabe señalar entre los principales a:

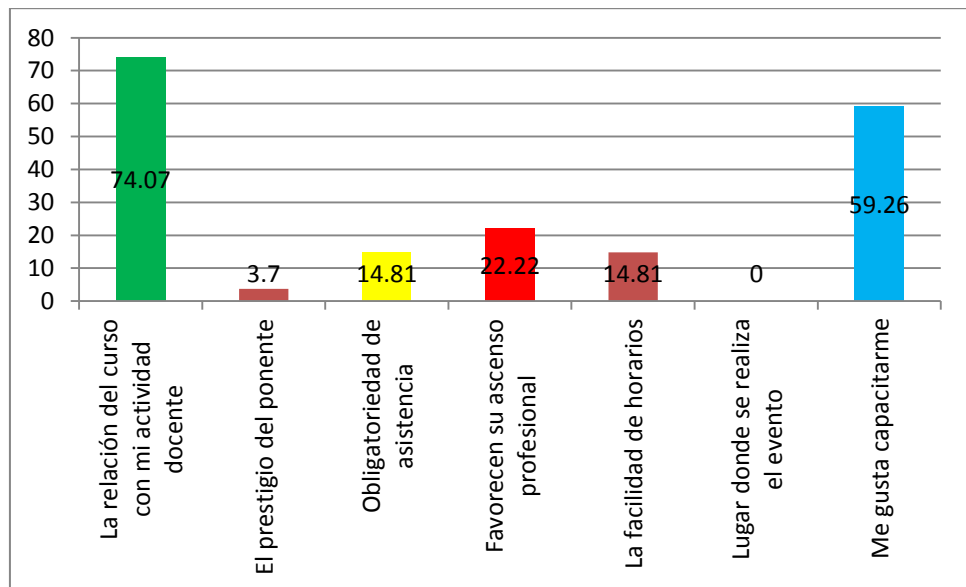
- Falta de temas acordes con su preferencia
- Falta de información
- Altos costos de los cursos o capacitaciones
- Falta de tiempo

**Tabla N° 22:** Motivos personales para la capacitación, respuestas de opción múltiple.

Cuáles son los motivos por los que usted se capacita	Frecuencia	Porcentaje
La relación del curso con mi actividad docente	20	74.07 %
El prestigio del ponente	1	3.70 %
Obligatoriedad de asistencia	4	14.81 % %
Favorecen su ascenso profesional	6	22.22 %
La facilidad de horarios	4	14.81 %
Lugar donde se realiza el evento	0	0.00 %
Me gusta capacitarme	16	59.26 %
<b>Total</b>	<b>54</b>	

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 22:** Motivos personales para la capacitación, respuestas de opción múltiple

**Fuente:** Gráfico N° 22

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

Los docentes se preocupan por estar preparados y capacitados, por lo que siempre buscan cursos que se relacionen con su actividad docente.

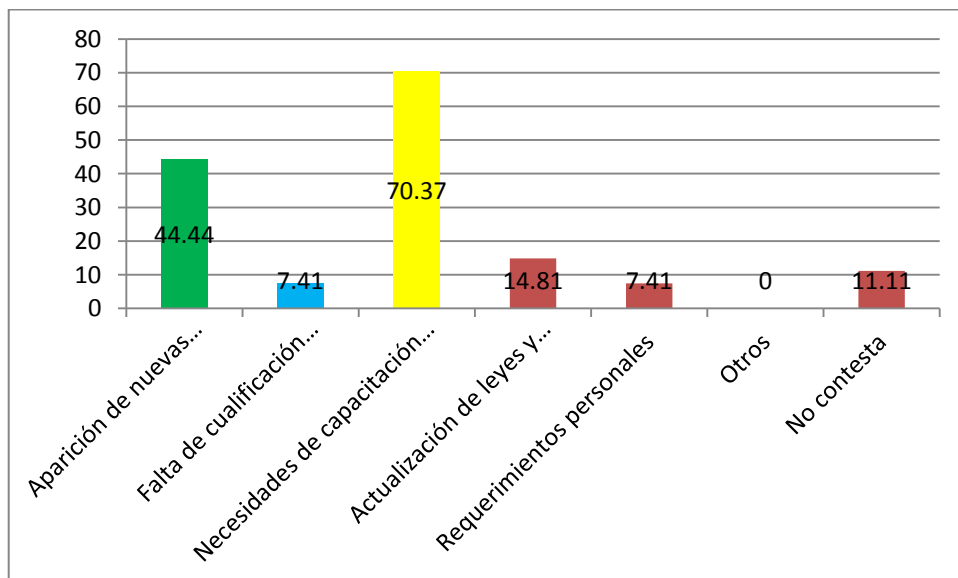
- La relación del curso con mi actividad docente.
- Me gusta capacitarme.
- Favorecen su ascenso profesional.

**Tabla N° 23:** Motivos para las capacitaciones, respuestas de opción múltiple.

Cuáles son los motivos por los que se dan las capacitaciones	Frecuencia	Porcentaje
Aparición de nuevas tecnologías	12	44.44 %
Falta de cualificación profesional	2	7.41 %
Necesidades de capacitación continua y permanente	19	70.37 %
Actualización de leyes y reglamentos	4	14.81 %
Requerimientos personales	2	7.41 %
Otros	0	0.00 %
No contesta	3	11.11 %
<b>Total</b>	<b>42</b>	

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 23:** Motivos para las capacitaciones, respuestas de opción múltiple

**Fuente:** Gráfico N° 23

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

La necesidad de capacitación continua y permanente es la principal motivación para que los docentes asistan a las capacitaciones docentes.

- Necesidades de capacitación continua y permanente.
- Aparición de nuevas tecnologías

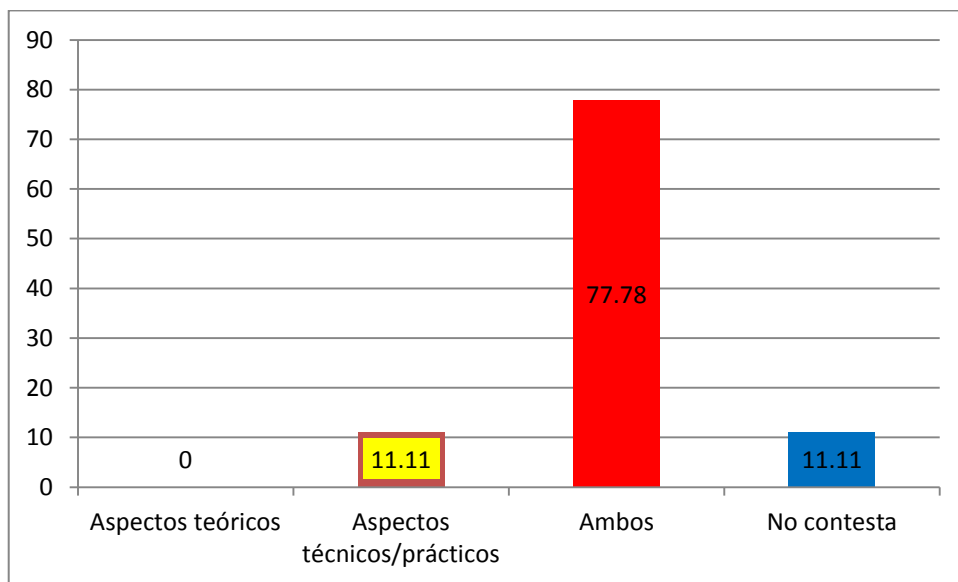


**Tabla N° 24:** Importancia de los aspectos en el desarrollo del curso/capacitación.

Importancia de los aspectos en el desarrollo del curso/capacitación	Frecuencia	Porcentaje
Aspectos teóricos	0	0.00 %
Aspectos técnicos/prácticos	3	11.11 %
Ambos	21	77.78 %
No contesta	3	11.11 %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 24:** Importancia de los aspectos en el desarrollo del curso/capacitación

**Fuente:** Gráfico N° 24

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

Para el 77,78% de docentes los aspectos teóricos, técnicos y prácticos son importantes a la hora de desarrollar una capacitación; el 11,11% de docentes considera que los aspectos técnicos y prácticos son importantes a la hora de desarrollar una capacitación; y un 11,11% de docentes no contesta. Las capacitaciones deben tener una parte teórica, técnica y práctica para que permitan alcanzar mejores resultados en lo referente a su desempeño profesional. En conclusión, para los docentes los aspectos teóricos, técnicos y prácticos son importantes a la hora de desarrollar una capacitación

### 3.2. Análisis de formación

Entendemos entonces por formación: El proceso cuya función es la de dar respuesta a la necesidad de la preparación del hombre y que tiene como objetivo a la educación, es decir, a la formación del hombre en todos los aspectos de su personalidad. Así como es también el proceso mediante el cual la sociedad prepara a los hombres de dicha sociedad en aras de satisfacer las necesidades que el mismo desarrollo social genera. (ALVAREZ, C. 2003)

Esta formación profesional en el currículo de los estudiantes tiene entre otras la ventaja de responder mejor a los requisitos del puesto de trabajo; hace más transparente el mercado de laboral; en las empresas la gestión y selección del personal puede ser más eficiente, la capacidad de respuesta y el rendimiento es mucho más eficaz.

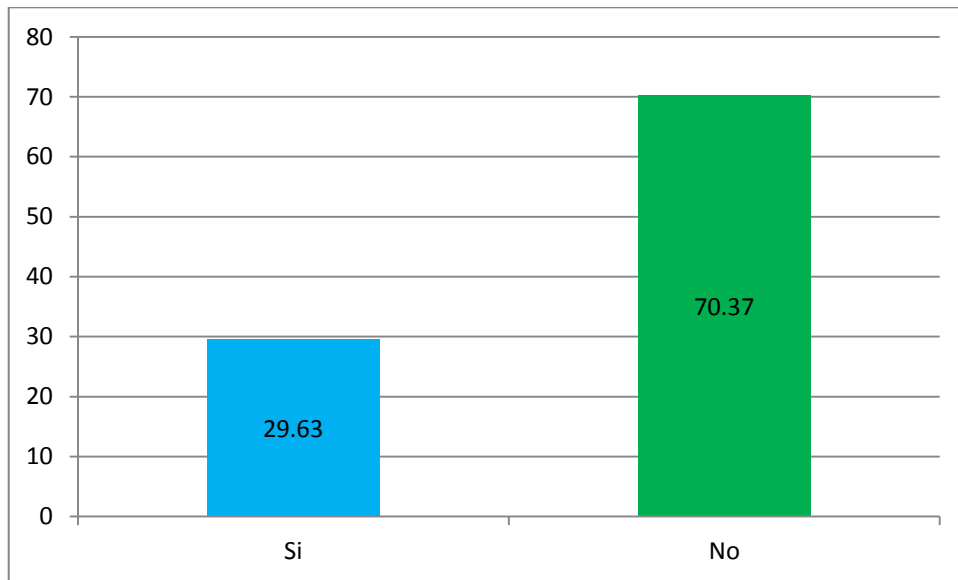
Por mucho que valoremos la importancia de la formación dirigida a la adquisición de conocimientos técnico-científicos y culturales, hay una serie de competencias clave que se asocian más a determinadas conductas, actitudes, aspiraciones de las personas. Estas competencias son transversales porque afectan a muchos sectores de actividad, a muchos lugares de trabajo y, lo que es más relevante, están muy en sincronía con las nuevas necesidades y las nuevas situaciones laborales.

Estas actitudes que conforman las competencias clave de los profesionales del presente y el futuro no son un mero complemento útil a las competencias técnicas para las cuales uno ha sido contratado o valorado en su puesto de trabajo. Estas competencias deben incorporarse en el currículo de la formación profesional como elementos identificadores de una actitud profesional adecuada a los tiempos modernos. (Iñigo, E y Sosa, A. 2003).

**Tabla N° 25:** Propiciar cursos

La institución en la que labora ha propiciado cursos en los 2 últimos años	Frecuencia	Porcentaje
Si	8	29.63 %
No	19	70.37 %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes  
**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 25: Propiciar cursos**

**Fuente:** Gráfico N° 25

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

El 70,37% de docentes investigados, indica que la institución en la que labora no ha propiciado curso en los 2 últimos años, en contradicción con lo que manifiesta el 29,63% de docentes que indican que la institución si ha propiciado cursos en los últimos 2 años.

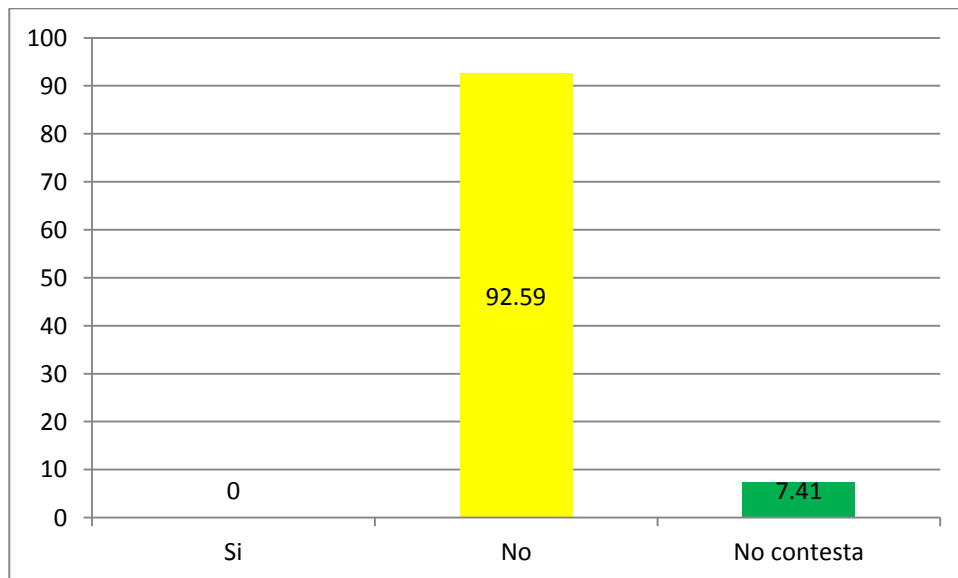
Es importante, que al interior de las instituciones educativas se den capacitaciones, para que todos los docentes de una misma institución se manejen de manera similar. En conclusión, la institución en la que labora no ha propiciado curso en los 2 últimos años.

**Tabla N° 26:** Proyectos/cursos/seminarios de capacitación ofertados por la institución

Conoce si las autoridades de la institución están ofreciendo o elaborando proyectos/cursos/seminarios de capacitación	Frecuencia	Porcentaje
Si	0	0.00 %
No	25	92.59 %
No contesta	2	7.41% %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 26:** Proyectos/cursos/seminarios de capacitación ofertados por la institución

**Fuente:** Gráfico N° 26

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

El 92,59 % de docentes investigados, indica que la institución en la que labora no está ofreciendo y/o elaborando proyectos/cursos/seminarios de capacitación, mientras un 7,41 % de docentes que indican que lo contrario.

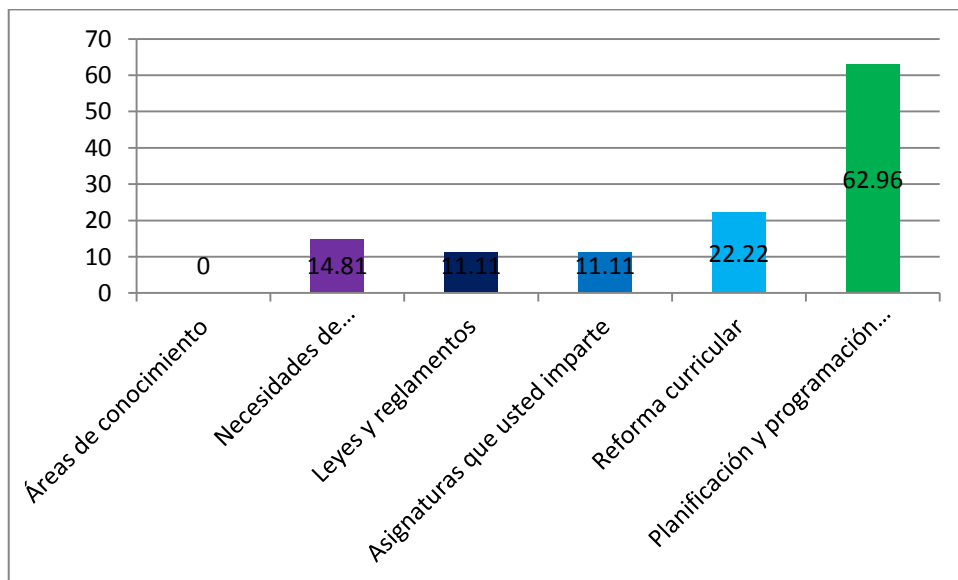
La mayoría de docentes investigados manifiestan que desconocen que las autoridades de la institución estén ofreciendo o elaborando proyectos/cursos/seminarios de capacitación.

**Tabla N° 27:** Los cursos se realizan en función de, respuestas de opción múltiple

Los cursos se realizan en función de	Frecuencia	Porcentaje
Áreas de conocimiento	0	0.00 %
Necesidades de actualización curricular	4	14.81 %
Leyes y reglamentos	3	11.11 %
Asignaturas que usted imparte	3	11.11 %
Reforma curricular	6	22.22 %
Planificación y programación curricular	17	62.96 %
<b>Total</b>	<b>33</b>	

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 27:** Los cursos se realizan en función de, respuestas de opción múltiple

**Fuente:** Gráfico N° 27

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

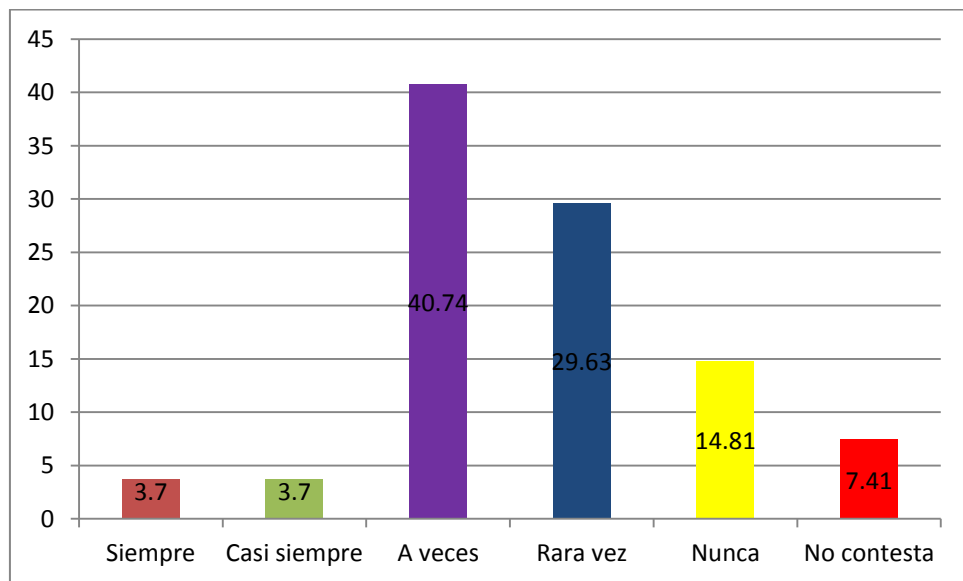
Existen muchos factores que determinan la temática de los cursos de capacitación, en el caso de la institución investigada, la mayoría de los docentes consideran que los cursos o capacitaciones se realizan en función de la planificación y programación curricular, lo que permite que las instituciones educativas marchen a un solo compás.

**Tabla N° 28:** Los directivos de la institución promueven la formación permanente

Los directivos de la institución promueven la formación permanente	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	3.70 %
Casi siempre	1	3.70 %
A veces	11	40.74 %
Rara vez	8	29.63 %
Nunca	4	14.81 %
No contesta	2	7.41 %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 28:** Los directivos de la institución promueven la formación permanente

**Fuente:** Gráfico N° 28

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

El 40,74% de docentes investigados responde que a veces los directivos de la institución promueven la formación permanente; el 29,63% de docentes manifiesta que rara vez los directivos de la institución promueven la formación permanente; el 14,81% de docentes señala que los directivos de la institución nunca promueven la formación permanente; el 7,41% de docentes no responde; el 3,40% de docentes indica que siempre o casi siempre los directivos de la institución promueven la formación permanente.

La formación permanente es una manera de incentivar a los docentes a mejorar su perfil profesional y de esa manera contribuir a un mejor proceso de enseñanza aprendizaje. En conclusión, los directivos de la institución promueven la formación permanente de los docentes.

EN LO RELACIONADO A SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA													
	ESCALA	1		2		3		4		5		TOTAL	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato	0	0.00	0	0.00	2	7.41	9	33.33	16	59.26	27	100
2	Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar...)	0	0.00	0	0.00	3	11.11	8	29.63	16	59.26	27	100
3	Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes...)	2	7.41	1	3.70	7	25.93	7	25.93	10	37.04	27	100
4	Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato	0	0.00	0	0.00	3	11.11	16	59.26	8	29.63	27	100
5	Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo...)	0	0.00	0	0.00	5	18.52	12	44.44	10	37.04	27	100
6	Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa	0	0.00	10	37.04	9	33.33	5	18.52	3	11.11	27	100
7	Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa	1	3.70	5	18.52	11	40.74	3	11.11	7	25.93	27	100
8	Describe las funciones y cualidades del tutor	0	0.00	0	0.00	4	16.00	10	40.00	11	44.00	25	100
9	Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula	0	0.00	0	0.00	3	11.11	11	40.74	13	48.15	27	100
10	Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal	0	0.00	0	0.00	0	0.00	10	37.04	17	62.96	27	100
11	Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente	0	0.00	3	11.11	4	14.81	5	18.52	15	55.56	27	100
12	Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos	0	0.00	0	0.00	1	3.70	16	59.26	10	37.04	27	100
13	Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante	0	0.00	0	0.00	4	14.81	10	37.04	13	48.15	27	100
14	Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)	0	0.00	7	25.93	8	29.63	6	22.22	6	22.22	27	100
15	Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)	0	0.00	0	0.00	2	7.41	13	48.15	12	44.44	27	100
16	. Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes	0	0.00	1	3.70	5	18.52	8	29.63	13	48.15	27	100
17	Percibe con facilidad problemas de los estudiantes	0	0.00	0	0.00	2	7.41	7	25.93	18	66.67	27	100
18	La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país	1	3.70	0	0.00	4	14.81	12	44.44	10	37.04	27	100
19	Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos	2	7.41	7	25.93	6	22.22	5	18.52	7	25.93	27	100
20	Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida	0	0.00	0	0.00	4	14.81	5	18.52	18	66.67	27	100
21	Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlas/os y ayudarles en su solución	0	0.00	0	0.00	0	0.00	8	29.63	19	70.37	27	100
22	La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes	0	0.00	0	0.00	0	0.00	4	14.81	23	85.19	27	100



23	Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes	0	0.00	0	0.00	0	0.00	7	25.93	20	74.07	27	100
24	El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa	0	0.00	0	0.00	2	7.41	6	22.22	19	70.37	27	100
25	Como docente evalúo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s	0	0.00	0	0.00	0	0.00	8	29.63	19	70.37	27	100
26	Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico - motora, trastornos de desarrollo-)	0	0.00	0	0.00	1	3.70	9	33.33	17	62.96	27	100
27	Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva	0	0.00	2	7.41	7	25.93	10	37.04	8	29.63	27	100
28	Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula...)	0	0.00	0	0.00	0	0.00	11	40.74	16	59.26	27	100
29	Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje	0	0.00	0	0.00	0	0.00	10	37.04	17	62.96	27	100
30	Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula	0	0.00	0	0.00	0	0.00	12	44.44	15	55.56	27	100
31	Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos	0	0.00	0	0.00	0	0.00	4	14.81	23	85.19	27	100
32	Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos)	0	0.00	0	0.00	11	40.74	8	29.63	8	29.63	27	100
33	Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas	0	0.00	0	0.00	5	18.52	6	22.22	16	59.26	27	100
34	. Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario...)	0	0.00	0	0.00	8	29.63	6	22.22	13	48.15	27	100
35	Analiza la estructura organizativa institucional (Departamentos, áreas, Gestión administrativa...)	0	0.00	0	0.00	8	29.63	10	37.04	9	33.33	27	100
36	Diseña planes de mejora de la propia práctica docente	2	7.41	0	0.00	6	22.22	5	18.52	14	51.85	27	100
37	Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres	0	0.00	2	7.41	6	22.22	8	29.63	11	40.74	27	100
38	Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor)	2	7.41	1	3.70	7	25.93	5	18.52	12	44.44	27	100
39	Utiliza adecuadamente la técnica expositiva	0	0.00	0	0.00	0	0.00	13	48.15	14	51.85	27	100
40	Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura	0	0.00	0	0.00	0	0.00	13	48.15	14	51.85	27	100
41	Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje	0	0.00	0	0.00	0	0.00	11	40.74	16	59.26	27	100
42	El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente	0	0.00	0	0.00	2	7.41	9	33.33	16	59.26	27	100
43	Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes	0	0.00	0	0.00	2	7.41	14	51.85	11	40.74	27	100
44	Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación	0	0.00	0	0.00	0	0.00	8	29.63	19	70.37	27	100

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

### Tarea educativa.

La educación siempre tiene por objeto promover el aprendizaje, experimentado por el alumno o el estudiante que tiene por objeto la adquisición efectiva de valores, normas, conocimientos y aptitudes nuevas. En consecuencia, un rasgo básico de la educación de calidad debe ser su función del aprendizaje. La presencia o ausencia de aprendizaje dependen de varias condiciones que en parte están interrelacionadas principalmente la motivación general del alumno ya que es evidente que la motivación del alumno es la principal condición imprescindible del éxito de la educación, aunque la motivación y la capacidad del profesor, es el éxito de la educación que está impuesta a la capacidad del profesor de organizar la enseñanza y presentar los conocimientos y aptitudes que se van a transmitir para estimular la motivación del alumno por la materia y permitiéndole entender y aprender, lo cual tiene que ver con el entusiasmo profesional y la competencia del docente y con su preparación en métodos de enseñanza, así como con la disponibilidad del tiempo necesario, de un apropiado equipo y material didácticos de calidad.

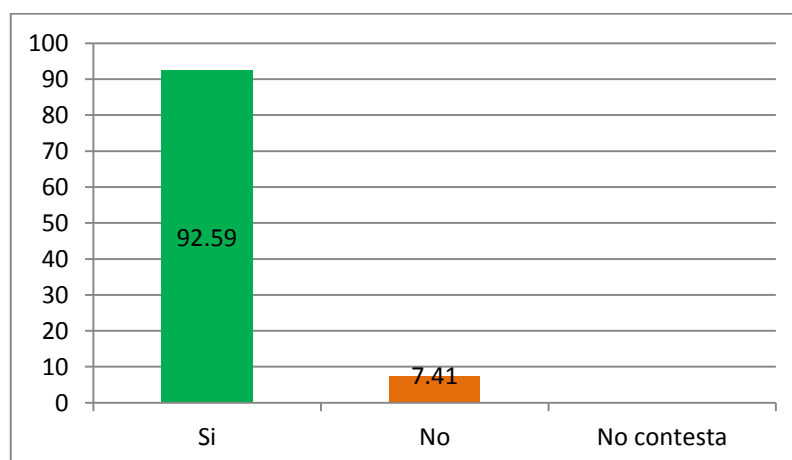
**Tabla N° 29:** Las materias que imparte tienen relación con su formación

Las materias que imparte tiene relación con su formación	Frecuencia	Porcentaje
Si	25	92.59 %
No	2	7.41 %
No contesta	0	0.00 %
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 29:** Las materias que imparte tienen relación con su formación



**Fuente:** Tabla N° 29

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

El 92,6% de docentes investigados, indica que las materias que imparte en la institución tienen relación con la formación profesional que poseen; mientras el 7,4% de docentes reconoce que las materias que imparte en la institución no tienen relación con la formación profesional que posee.

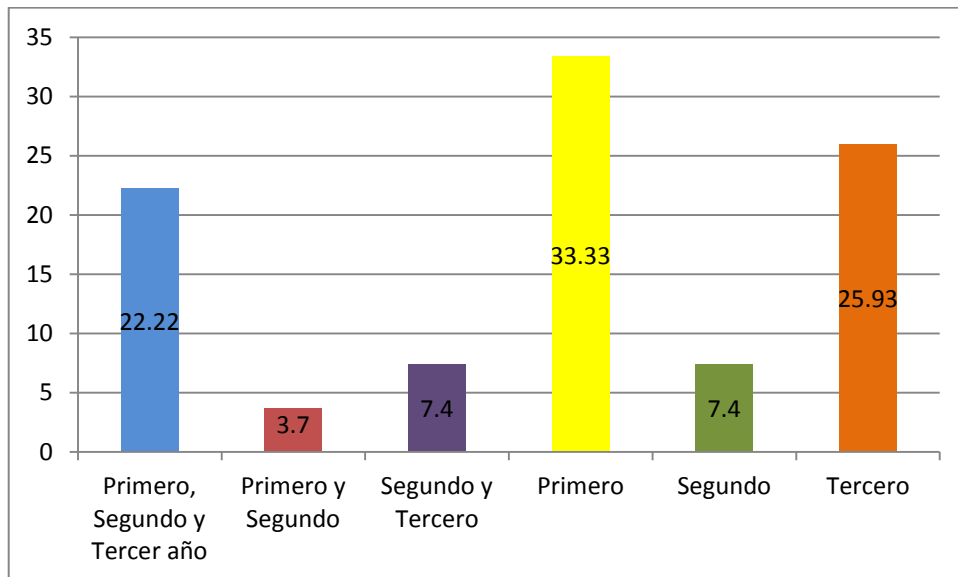
Es importante que las materias que se designen a cada docente correspondan a la formación que posean, pues estaría dándose mayores razones para un mejor desempeño en el aula, y facilitando el proceso enseñanza aprendizaje. En conclusión, la formación profesional de los docentes y las materias que les han designado si corresponden.

**Tabla N° 30:** Años de bachillerato en los que imparte asignaturas

Años de bachillerato en los que imparte asignaturas	Frecuencia	Porcentaje
Primero, Segundo y Tercer año	6	22.22 %
Primero y Segundo	1	3.70 %
Segundo y Tercero	2	7.40 %
Primero	9	33.33 %
Segundo	2	7.40 %
Tercero	7	25.93 %
Total	27	100.0 %

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 30:** Años de bachillerato en los que imparte asignaturas

**Fuente:** Tabla N° 30

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

El 33,3% de docentes investigados, indica que laboran solo con primer año de bachillerato; el 25,9% de docentes investigados, señala que laboran solo con tercer año de bachillerato; el 22,2% de docentes investigados, indica que laboran en primero, segundo y tercer año de bachillerato, las materias que imparte en la institución tienen relación con la formación profesional que poseen; mientras el 7,4% de docentes reconoce que las materias que imparte en la institución no tienen relación con la formación profesional que posee.

Es importante que las materias que se designen a cada docente correspondan a la formación que posean, pues estaría dándose mayores razones para un mejor desempeño

en el aula, y facilitando el proceso enseñanza aprendizaje. En conclusión, la formación profesional de los docentes y las materias que les han designado si corresponden.

### 3.2.1. La persona en el contexto formativo

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 (bloque 6 del cuestionario)

**Tabla N° 31:** La persona en el contexto formativo

<b>La persona en el contexto formativo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>No Contesta</b>	<b>Total</b>
Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos	0	0	1	16	10	0	27
El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa	0	0	2	6	19	0	27
Como docente evalúo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s	0	0	0	8	19	0	27
Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula	0	0	0	12	15	0	27
Analiza la estructura organizativa institucional (Departamentos, áreas, Gestión administrativa...)	0	0	8	10	9	0	27
Utiliza adecuadamente la técnica expositiva	0	0	0	13	14	0	27
Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura	0	0	0	13	14	0	27
Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje	0	0	0	11	16	0	27
El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente	0	0	2	9	16	0	27
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>98</b>	<b>132</b>	<b>0</b>	<b>243</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

### 3.2.2. La organización y la formación.

**Tabla N° 32:** La organización y la formación.

<b>La organización y la formación</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>No Contesta</b>	<b>Total</b>
Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato	0	0	2	9	16	0	27
Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar...)	0	0	3	8	16	0	27
Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes...)	2	1	7	7	10	0	27
Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato	0	0	3	16	8	0	27
Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo...)	0	0	5	12	10	0	27
Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa	0	10	9	5	3	0	27
Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa	0	0	11	3	7	6	27
Describe las funciones y cualidades del tutor	0	0	4	10	11	2	27
Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula	0	0	3	11	13	0	27
Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal	0	0		10	17	0	27
Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente	0	3	4	5	15	0	27
Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante	0	0	4	10	13	0	27
Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)	0	0	2	13	12	0	27
Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes	0	1	5	8	13	0	27
Percibe con facilidad problemas de los estudiantes	0	0	2	7	18	0	27
La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país	1	0	4	12	10	0	27
Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida	0	0	4	5	18	0	27
Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlos/os y ayudarles en su solución	0	0		8	19	0	27

La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes	0	0		4	23	0	27
Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico -motora, trastornos de desarrollo-)	0	0	1	9	17	0	27
Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje	0	0		10	17	0	27
Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos	0	0		4	23	0	27
Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos)	0	0	11	8	18	0	37
Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario...)	0	0	8	6	13	0	27
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>92</b>	<b>200</b>	<b>340</b>	<b>0</b>	<b>658</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

### 3.2.3. Tarea educativa

**Tabla N° 33:** Tarea educativa

Tarea educativa	1	2	3	4	5	No Contesta	Total
Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)	0	7	8	6	6	0	27
Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos	2	7	6	5	7	0	27
Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes	0	0	0	7	20	0	27
Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva	0	2	7	10	8	0	27
Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula...)	0	0	0	11	16	0	27
Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas	0	0	5	6	16	0	27
Diseña planes de mejora de la propia práctica docente	2	0	6	5	14	0	27
Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres	0	2	6	8	11	0	27
Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor)	2	1	7	5	12	0	27
Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes	0	0	2	14	11	0	27
Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación	0	0	0	8	19	0	27
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>47</b>	<b>85</b>	<b>140</b>	<b>0</b>	<b>297</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos



### 3.3. Los cursos de formación

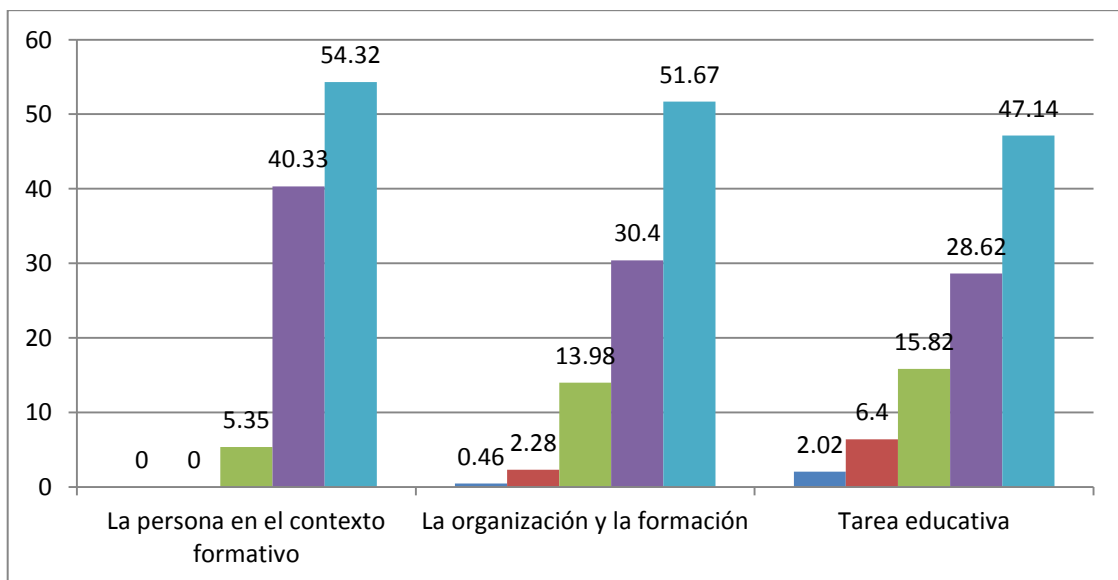
**Tabla N° 34:** Análisis de la formación

Análisis de la formación	Media Obtenida					No contesta	Total
	1	2	3	4	5		
Aspectos de Profesionalización	0,00	0,00	5,35	40,33	54,32	0,00	100
La organización y la formación - planificación	0,46	2,28	13,98	30,4	51,67	0,00	100
Tarea educativa	2,02	6,4	15,82	28,62	47,14	0,00	100

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 34:** Análisis de la formación



**Fuente:** Tabla N° 34

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

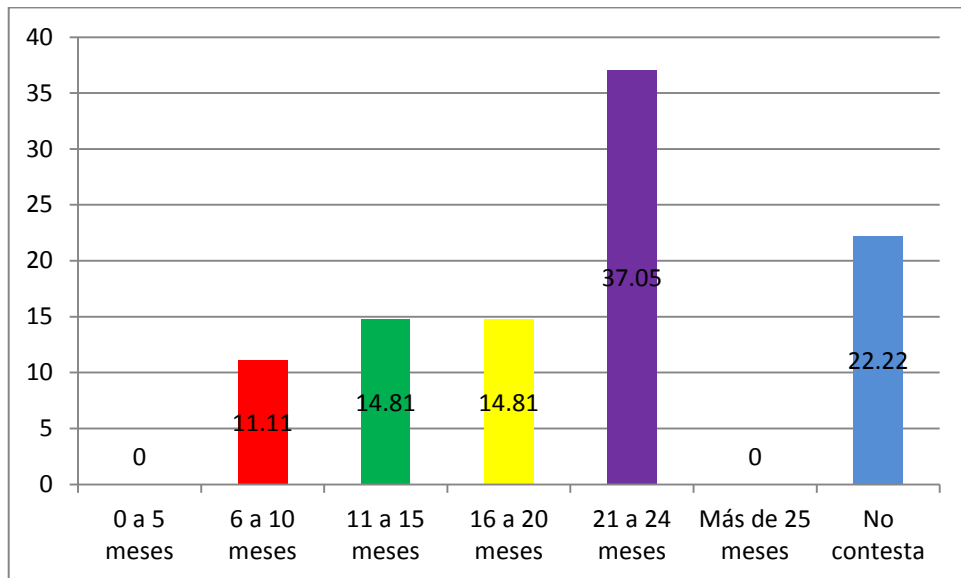
En el ámbito de la persona en el contexto para el 54% de los docentes todo está bien ya que respondieron con la máxima calificación, sin embargo se puede apreciar que un alto porcentaje del 40,33% le dio una puntuación de 4; en lo referente a la organización y la formación así mismo un 51,67% de los docentes respondieron con la máxima calificación y un 30,40% con la calificación de 4; y por último en lo que tiene que ver con la tarea educativa existe un 47;14% de docentes que señalan con una calificación de 5 a su labor educativa. De lo anteriormente expuesto, se puede determinar que es necesario tomar medidas que permitan realizar correctivos en cuanto a los aspectos profesionales o de capacitación de los docentes; así como en el ámbito de la organización y la formación.

**Tabla N° 35:** Total de horas de capacitación

Total de horas de capacitación	Frecuencia	Porcentaje
0 a 5 meses	0	0.00 %
6 a 10 meses	3	11.11 %
11 a 15 meses	4	14.81 %
16 a 20 meses	4	14.81 %
21 a 24 meses	10	37.05 %
Más de 25 meses	0	0.00 %
No contesta	6	22.22 %
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 35:** Total de horas de capacitación

**Fuente:** Tabla N° 35

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

El 37,05% de docentes ha realizado de 21 a 24 meses de capacitación; el 22,22% de docentes no responde el número de horas de capacitación que ha realizado; el 14,81% de docentes tiene entre 11 y 20 meses de capacitación; y el 11,11% de docentes ha realizado de 6 a 10 meses de capacitación.

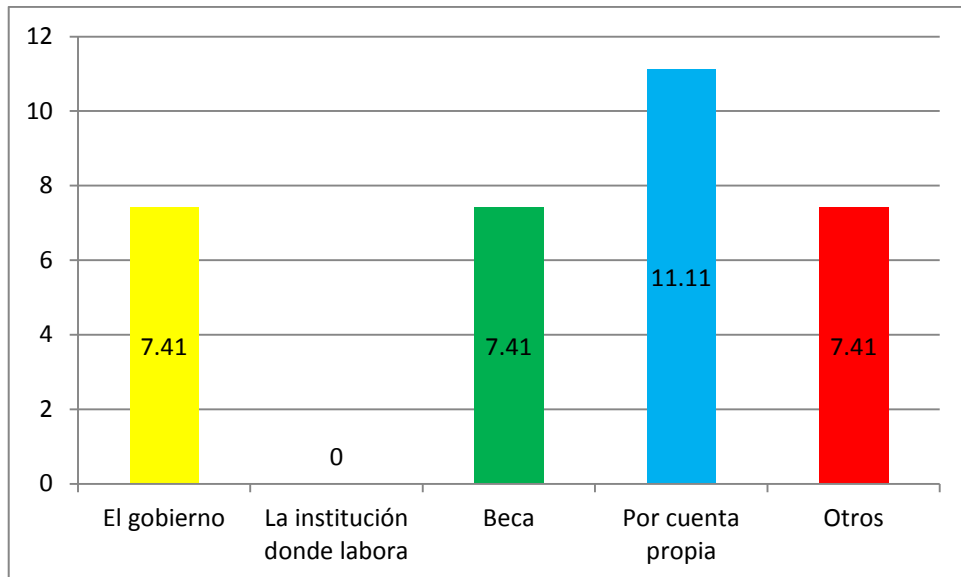
Las capacitaciones actuales que brinda el gobierno van desde cursos con una duración de 10 horas hasta aquellos que tienen 50 horas de duración. La mayoría de docentes ha realizado entre 11 y 20 meses de capacitación.

**Tabla N° 36:** Cursos auspiciados

Curso auspiciado por	Frecuencia	Porcentaje
El gobierno	20	7.41 %
La institución donde labora	0	0.00 %
Beca	2	7.41 %
Por cuenta propia	3	11.11 %
Otros	2	7.41 %
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

**Gráfico N° 36:** Cursos auspiciados

**Fuente:** Tabla N° 36

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

El 11,11% de docentes ha cancelado sus cursos de capacitación por su propia cuenta; el 7,41% de docentes ha realizado capacitaciones auspiciadas por el gobierno.

Anteriormente eran los docentes los encargados de buscar y cancelar todo lo referente a cursos de capacitación en el área educativa, en la actualidad esa situación ha cambiado y las capacitaciones son gratuitas. La mayoría de docentes se ha capacitado en cursos auspiciados por el gobierno.

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

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

Capacitación en evaluación del aprendizaje dirigida a los docentes de bachillerato del Colegio Técnico Nocturno “Amazonas” con la finalidad de orientarlos para que realicen una correcta evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de bachillerato.

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

Presencial

#### **4.3. Objetivos**

Capacitar a los docentes de bachillerato sobre evaluación de los aprendizajes, con la finalidad de corregir posibles falencias o afianzar los aspectos positivos obtenidos durante el proceso enseñanza aprendizaje.

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

##### **4.4.1. Nivel formativo de los destinatarios.**

Los docentes que asistirán al curso, corresponden al nivel dos, es decir, son maestros con experiencia, que buscan actualizarse en cuanto a la nueva forma de evaluar a los estudiantes, que el gobierno nacional ha implementado desde el presente año lectivo 2013 – 2014.

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

Para la ejecución del curso de capacitación en evaluación del aprendizaje es necesario contar con:

- Servicio de internet
- Computadora
- Impresora

- Copiadora

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

### **UNIDAD N° 1: La evaluación**

#### **1.1. Evaluación formal e informal**

La información que la evaluación brinda a los docentes, a la institución o al sistema educativo, se traducirá en decisiones en esos ámbitos.

Las decisiones que se adopten y las acciones que se implementen estarán determinadas, en gran medida, por la calidad de la evaluación implementada. Naturalmente, mientras más trascendentes sean las decisiones que haya que tomar, mayor cuidado habrá que poner en el desarrollo de las evaluaciones.

Se distinguen dos tipos de evaluaciones: la formal o sistemática y la informal o asistemática

- La evaluación informal se caracteriza por ser superficial, improvisada, con validez y confiabilidad no verificada. Este tipo de evaluación es la que se realiza para tomar decisiones en la vida cotidiana. Por ejemplo, observar las condiciones del tiempo para determinar cómo salir vestido.

Estas evaluaciones son emergentes, no se planifican, se basan en datos escasos y bastantes subjetivos. Normalmente anteceden a decisiones que tienen escasa trascendencia para las personas o instituciones involucradas y que no les afectan de un modo permanente.

En general, la evaluación informal surge con frecuencia en la vida cotidiano de los personas y también ocurre en el contexto escolar. Una forma de evaluación informal es la que realizan los profesores al enfrentar una situación que aparece de improviso en el aula, como la participación de un estudiante, las dificultades manifestadas por los estudiantes ante la realización de una tarea.

Aunque la evaluación informal tiene un alto grado de subjetividad, no puede descartarse.

Las evaluaciones informales están presentes en los diálogos entre personas que, de alguna u otra manera, forman parte del proceso educativo o de la institución. Por ejemplo padres y profesores, estudiantes y sus docentes, docentes y directivos...

- El otro tipo de evaluación corresponde a la denominada formal o Sistemática. Esto sucede en las instancias que se planifican para ello. La evaluación formal, demanda atención, recursos y esfuerzos especiales en su desarrollo, debido a las implicaciones que pueden tener sus resultados sobre las personas o las instituciones involucradas. Por ejemplo, si se desea evaluar el trabajo y los resultados logrados por un grupo de estudiantes en un año o en un determinado proyecto, necesariamente habrá que pensar en una evaluación de tipo formal.

En el contexto escolar, es este último tipo de evaluación el que más ha preocupado a directivos, docentes, estudiantes y padres de Sin embargo es importante tener presente que tanto los resultados de las evaluaciones formales como los de las informales, tienen gran incidencia en el comportamiento de las personas, en los niveles de disposición con sus tareas, compromiso con los equipos de trabajo que integran y con el proyecto institucional.

Para recordar:

- La evaluación formal promueve un proceso de evaluación válido y confiable.

ACTIVIDADES:

1. Construya un cuadro de doble entrada para representar las diferencias entre la evaluación formal y la evaluación informal.
2. Conceptualice algunas categorías que lo ayuden a guiar la comparación. Por ejemplo: subjetividad.
3. Proponga dos ventajas y dos desventajas para cada tipo de evaluación.

¿De qué manera opera la subjetividad del evaluador en el momento de juzgar?

Un proceso de evaluación válido y confiable desembocará en conclusiones que sirvan para juzgar los aprendizajes de los alumnos y para modificar, si es necesario, las estrategias de enseñanza.

Más allá de los instrumentos que se construyan para obtener la información que servirá para emitir los juicios de valor del docente, es pertinente preguntarse si la subjetividad del evaluador no tenderá a contaminar sus apreciaciones.

En principio es necesario tener presente que al evaluar, el docente emite un juicio de valor personal, pone en juego su propia subjetividad. Lo interesante es tener presente que esta subjetividad no debería condicionar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Es imposible pensar que la subjetividad del docente no influye en sus valoraciones. Para equilibrar esta subjetividad, deberá aplicar algunas técnicas específicas que serán objeto de desarrollo en las próximas unidades.

## **1.2. La evaluación y los modelos pedagógicos**

El maestro Rafael Flórez Ochoa (1994 y 1982), en sus libros *“Hacia una pedagogía del conocimiento”* y *“el pensamiento pedagógico de los maestros de Medellín”* expone una de clasificación de modelos pedagógicos, realizada alrededor del pensamiento pedagógico de los profesores. El profesor Flórez clasifica las corrientes pedagógicas como: tradicional, conductista, romanticismo pedagógico, desarrollismo y pedagogía socialista. Pues según él es desde allí desde *“los modelos más generales de la pedagogía contemporánea que pudieran estar matizando o predominando en la concepción pedagógica que inspira la actividad de los maestros y su perspectiva evaluativa”*.

## **1.3. Las características de la evaluación**

Toda acción evaluativa debe reunir una serie de características si desea responder a lo que se propone. Así, por ejemplo, debe ser:



- ♣ Integral: Comprende e integra lo conceptual, lo procedimental, lo actitudinal; se ocupa de todas las manifestaciones de la personalidad; atiende y da significación a todos los factores, tanto internos como externos que condicionan la personalidad del educando y determinan el rendimiento educativo; relaciona todos los aspectos de la formación de rasgos personales, lo cual obliga a utilizar los más diversos medios, procedimientos y técnicas.
  
- ♣ Sistemática: Responde a un plan previamente elaborado, no se improvisa; forma parte inseparable e importante del proceso educativo; obedece a unas normas y criterios preestablecidos.
  
- ♣ Continua: Es la característica que confiere a la evaluación su dimensión formativa o retroalimentadora, aporta en cualquiera de los ámbitos a los que se aplica un feedback, para modificar aquellos aspectos, elementos o factores que sean susceptibles de mejora.
  
- ♣ Acumulativa: Requiere el registro de todas las observaciones que se realicen en el momento de calificar; las acciones más significativas de la conducta del alumno deben relacionarse entre sí para determinar sus causas y efectos.
  
- ♣ Científica: Atiende a la apreciación de los más diversos aprendizajes y a todas las manifestaciones de la personalidad y de la conducta del individuo; requiere el uso de técnicas, métodos y procedimientos debidamente garantizados como fiables y válidos; se vale de métodos estadísticos.
  
- ♣ Indirecta: Evalúa las manifestaciones externas a través de las observaciones de los comportamientos observables.
  
- ♣ Orientadora: Ayuda al alumno en su proceso de aprendizaje y al educador en lo que a su capacidad de enseñar se refiere.
  
- ♣ Crítica: Después de un estudio criterioso, se emite juicio objetivo e imparcial.
  
- ♣ Funcional: La evaluación se hace en función a una programación y objetivo.

- ♣ Cooperativa: Participan todos los que intervienen en el proceso de aprendizaje.
  
- ♣ Educativa: Busca el perfeccionamiento de los alumnos.
  
- ♣ Criterial: Valora el rendimiento del alumno, teniendo en cuenta sus progresos y con referencia a objetivos preestablecidos.
  
- ♣ Flexible: La evaluación debe adecuarse a la diversidad de capacidades. La flexibilidad se basa en dos circunstancias, una en el ambiente en el que se desarrolla la vida del alumno, la otra en el acontecimiento inesperado como enfermedades, desastres naturales, como inundaciones y otros.

### **Ejercicios**

1- Instrucción: Los siguientes ejercicios se refieren a las características de la evaluación educativa. Encierra en ( ) la letra que encierra la respuesta correcta. No enmiendes. Justifica tu elección.

\* La característica que tiene en cuenta los objetivos preestablecidos para valorar en rendimiento del estudiante se denomina:

a) funcional

c) criterial

b) cooperativa

d) crítica

La característica de la evaluación que establece que la evaluación debe adecuarse a las capacidades individuales recibe el nombre de:

a) sistemática

c) orientadora

b) flexible

d) integral

2- Analiza las características que se presenta en el artículo y relaciónalo con tu forma de evaluar.

#### **1.4. Las funciones de la evaluación**

##### **1. Pedagógica**

Según Gimeno (2008) Las funciones pedagógicas de la evaluación constituyen la legitimación más explícita para su realización, pero no son las razones más determinantes de su existencia. Como estas funciones no son las únicas, sería conveniente que cada vez que se recomienda un modelo o técnica para evaluar desde una óptica pedagógica, se piense en qué consecuencias tendrá para otras funciones.

##### **Retroinformación**

Esta función entrega al profesor información sobre los resultados de la metodología aplicada en la enseñanza con el fin de hacer los ajustes, correcciones o cambios necesarios. También debe dar información a los profesores y estudiantes sobre los logros y dificultades que cada uno y/o grupo atraviesa en su proceso de aprendizaje. Permite valorar el grado de cumplimiento de los objetivos educativos.

La información sobre el desempeño ayuda a mantener el funcionamiento óptimo del sistema educativo, al establecerse estrategias correctoras que sean adecuadas tanto para el estudiante como para el profesor y los padres de familia. Tales estrategias deben orientarse exclusivamente a promover el desarrollo y crecimiento de los estudiantes (Reátegui, 2001).

## Reforzamiento

La evaluación debe reforzar desde dos aspectos: debe influir positivamente en la motivación del estudiante hacia el aprendizaje; y ayudar a evocar, aplicar, transferir sus aprendizajes.

Reátegui (2001), manifiesta que el refuerzo «busca convertir el proceso evaluativo en una actividad satisfactoria para el estudiante, mediante el reconocimiento de su esfuerzo y rendimiento» (p. 16).

## Toma de decisiones

La toma de decisiones es un componente inherente al proceso de evaluación y que lo diferencia de otro tipo de indagación sistemática. Considerar esta función de la evaluación es reconocer que toda acción de evaluación es una forma de intervención que trae aparejada la toma de decisiones en algún sentido, aun cuando la decisión sea la inacción y por lo tanto los procesos o fenómenos objetos de evaluación sufren algún tipo de modificación como consecuencia de las acciones de evaluación. Por ello se vuelve imprescindible tener presente con anterioridad cuáles son el/los propósitos o finalidades que se persiguen con la evaluación propuesta.

La información que nos da la evaluación debe servir como elemento de juicio para tomar decisiones orientadas a optimizar el proceso de aprendizaje, si hablamos de una evaluación formativa; o a certificar el paso a otro proceso educativo, cuando hablamos de la evaluación sumativa. Analizar las causas de un aprendizaje deficiente y tomar las medidas remediales oportunas.

## 2. Social

Las funciones sociales que tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. Los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de la evaluación, tienen socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia, en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento. Una sociedad meritocrática reclama que sus individuos e instituciones se ordenen por su

aproximación a la “excelencia”. A mayor cercanía, mayor mérito individual. A mayor cantidad o nivel de los títulos que logra una persona, más vale socialmente.

Si se llevan a un extremo, estas funciones de la evaluación que la sociedad ha acuñado como legítimas, pueden tener interesantes implicaciones personales, institucionales, sociales. Las titulaciones garantizan tácita y formalmente niveles de competencia, lo que no pueden asegurar, como dice Bourdieu, 1988, pág. 22 (citado por Gimeno, 2008), es que sea cierta tal garantía. Los títulos simbolizan la posesión del saber y de la competencia en la medida en que socialmente les son atribuidas esas cualidades, en forma desigual, según de cuáles se trate. Por eso unos tienen prestigio y otros no en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento.

Desde el punto de vista de las políticas educativas que se expresan en los objetivos de los sistemas de educación, se evidencia una creciente aspiración no elitista, expresada en la búsqueda de mayor calidad de educación para mayor cantidad de personas. Esta política toma cuerpo, fundamentalmente, en la definición de niveles obligatorios de educación y por tanto la democratización da acceso a niveles básicos y crea oportunidades para todos.

Si la evaluación se realiza con carácter selectivo y jerarquizador, constituye una práctica antisocial.

## **1.5. Los propósitos o las finalidades de la evaluación**

### **1.- Ámbito académico y curricular.**

- a.- Promover en el alumno la adquisición de hábitos intelectuales y de trabajo.
- b.- Priorizar la formación humanístico-científica de los alumnos para lograr el desarrollo integral de su personalidad.
- c.- Capacitar al alumno para el ejercicio de su formación post-escolar.
- d.- Flexibilizar métodos de enseñanza para adecuarlos a las nuevas situaciones.

e.- Evaluar adecuándonos a los distintos tipos de inteligencia, capacidad y destreza.

f.- Integrar nuevas tecnologías en la actividad educativa.

g.- Impulsar en nuestros alumnos la capacidad creadora.

h.- Desarrollar los aspectos deportivos que contribuyan a desarrollar la personalidad de nuestros alumnos.

i.- Evaluar nuestra propia función docente para adaptarnos lo más ajustadamente posible al P. C. C., al P. C. de Etapa y a las Programaciones de Aula.

## **2.- Ámbito Social y Convivencial**

a.- Desarrollar el ejercicio responsable de la libertad basada en los derechos humanos y en los derechos y libertades reconocidos en nuestra Constitución.

b.- Impulsar la capacidad de diálogo, la participación en las actividades que se desarrollen en el Centro, la iniciativa, la solidaridad y el compañerismo, al objeto de desarrollar y potenciar al máximo las relaciones interpersonales.

c.- Favorecer la integración de los alumnos con n. e. e. y de los alumnos pertenecientes a grupos desfavorecidos y de otras culturas en el Centro y en el entorno y en general de cualquier alumno que pueda presentar alguna carencia o necesidad de tipo económico, afectivo, etc. respetando sus características individuales y sociales.

## **3.- Ámbito de Organización y Gestión**

a.- Potenciar y establecer cauces de información en el Centro.

b.- Proporcionar tiempos y espacios para que el profesorado trabaje en equipo.

c.- Proporcionar al profesorado todos los recursos materiales de que el Centro disponga.

- d.- Impulsar el reciclaje y formación del profesorado.
- e.- Integrar las asociaciones de padres, alumnos y profesores en la vida del Centro.
- f.- Impulsar las funciones de los coordinadores de Ciclo.
- g.- Propiciar que la discusión de posibilidades y el consenso sean instrumentos importantes en la toma de decisiones.
- h.- Posibilitar la participación de los interlocutores diversos que confluyen en el hecho escolar.
- i.- Procurar desarrollar el mayor número de estructuras para potenciar la participación de todos los sectores.
- j.- Propiciar la toma eficaz de decisiones en todos los órganos estructurales.
- k.- Articular lo más posible las estructuras organizativas.
- l.- Desarrollar la gestión mediante proyectos de los órganos y estructuras colegiadas.
- ll.- Organizar el Centro mediante áreas departamentales.
- m.- Gestionar los proyectos en tres niveles:
  - Nivel programático
  - Nivel de planificación
  - Nivel instrumental
- n.- Planificar y racionalizar los procesos de gestión.

ñ.- Fundamentar la garantía de calidad de enseñanza en el trabajo en equipo.

o.- Insistir en la preocupación por los procedimientos y metodologías.

### **1.- En relación a las características ideológicas generales:**

- Educar en valores democráticos
- Respetar la libertad de conciencia del alumno, absteniéndose de todo tipo de adoctrinamiento o proselitismo
- Respetar la libertad de conciencia y de cátedra de los profesores.
- Mantener el carácter neutro del centro en cuanto a que no se propone una ideología o confesionalidad concreta
- Propugnar la desaparición de actitudes sexistas.
- Admitir y valorar las diferentes culturas de nuestros alumnos.
- Inculcar el amor y respeto por el entorno.
- Procurar la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa como algo imprescindible para que las decisiones de los distintos órganos colegiados sean suficientemente representativas y efectivas.

### **2.- En relación a las características ideológicas específicas.**

- Inculcar el hábito de la reflexión y la formación de opiniones propias basadas en la misma.
- Conseguir que el alumno asuma las consecuencias de sus propias decisiones.



- Facilitar al alumnado la adquisición de conocimientos y el desarrollo de destrezas que mejor favorezcan la evolución de su madurez.
- Fomentar un ambiente escolar favorable, de respeto y ayuda.
- Educar en la afectividad tomando como base el respeto a los demás como personas.
- Potenciar el sentimiento de solidaridad y la colaboración con asociaciones encaminadas a la ayuda humanitaria.
- Fomentar actitudes que favorezcan la integración de los alumnos.
- Desarrollar acciones y programas encaminados a una mejor atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y de alumnos pertenecientes a grupos desfavorecidos y de otras culturas.
- Proporcionar los medios materiales y humanos necesarios para que dichos alumnos alcancen los objetivos propuestos.
- Dar a los alumnos una formación sólida en técnicas instrumentales básicas.
- Dotar al alumnado de las técnicas adecuadas para la búsqueda, ordenación y utilización de la información.
- Potenciar el razonamiento lógico para la resolución de situaciones problemáticas.
- Inculcar en el alumnado el sentimiento de satisfacción por la obra bien hecha y el afán de conocimiento.
- Trabajar en la línea de fórmulas de enseñanza individualizada y / o personalizada.
- Procurar distintos tipos de agrupamiento que favorezcan dinámicas de trabajo en equipo.

- Poner al alumnado en contacto con su entorno más inmediato.
- Conseguir que el alumno conozca el propio cuerpo y sus necesidades.
- Fomentar la actitud crítica ante prácticas negativas para la salud individual y colectiva.
- Potenciar al máximo las prácticas de higiene tanto individual como colectiva.
- Habituarse al alumno a la lectura de etiquetas, envases, etc. y a su interpretación para que sepa elegir productos en función de las necesidades así como de la relación calidad-precio.
- Procurar que el alumno conozca, respete el medio ambiente y contribuya a su conservación y mejora.
- Que el alumno conozca la existencia de organismos y asociaciones para la defensa del consumidor, de la naturaleza y del medio ambiente.
- Realizar un sistema de evaluación constante del proceso educativo.
- Apoyar las iniciativas encaminadas a introducir innovaciones y mejoras de dicho sistema.
- Potenciar la función tutorial:

1.- Para que junto con los padres logremos una formación integral de nuestros alumnos.

2.- Como acción básica para coordinar los distintos aspectos a tener en cuenta en la evaluación de la marcha escolar del alumno.

3.- El equipo interdisciplinar apoyará la actividad de los tutores en las necesidades que estos presenten a través de la jefatura de estudios.

4.- Se potenciará el trabajo con las familias de los alumnos con necesidades educativas especiales.

### **1.6. ¿En qué escenarios sucede la evaluación o cuáles son sus ámbitos?**

La pregunta se responde por sí sola puesto que sí el objeto de evaluación es el aprendizaje de los alumnos, la curricula, la institución escolar o todas las escuelas de una región o un país, obviamente el ámbito difiere en cada uno de los casos.

El ámbito donde se produce el hecho evaluativo puede ser el aula, la escuela, el sistema educativo y estos espacios determinan las estrategias metodológicas que se utilicen para obtener la información.

La agenda pedagógica se ha ocupado y preocupado históricamente de evaluar el aprendizaje de los alumnos. Los resultados del sistema educativo se han valorado únicamente en función del rendimiento de los alumnos que han pasado por él.

**Evaluar un sistema en su totalidad a partir del rendimiento de los alumnos, como únicos indicadores posibles, empobrece la información y limita los juicios de valor que puedan realizarse a partir de ella.**

Para evaluar el sistema educativo de un país deberían dirigirse las miradas y las acciones evaluativas a tres ámbitos diferenciados. Ellos son: la administración educativa, los centros escolares, y los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Esto significa que para emitir juicios de valor y posteriormente tomar decisiones, es necesario obtener información de diferentes fuentes. Todo lo que ocurre producirá suficientes datos para tener en cuenta sobre lo que sucede, y cómo sucede en todos los ámbitos en los que participan diferentes actores que forman parte del sistema en cuestión.

### **1.6. La evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje**

Si concebimos el aprendizaje como un proceso, con sus progresos y dificultades e incluso retrocesos, resultaría lógico concebir la enseñanza como un proceso de ayuda a los

alumnos. La evaluación de la enseñanza, por tanto, no puede ni debe concebirse al margen de la evaluación del aprendizaje. Ignorar este principio equivale, por una parte, a condenar la evaluación de la enseñanza a una práctica más o menos formal y, por otra, a limitar el interés de la evaluación de los aprendizajes a su potencial utilidad para tomar decisiones de promoción, acreditación o titulación. Cuando evaluamos los aprendizajes que han realizado los alumnos, estamos también evaluando, se quiera o no, la enseñanza que hemos llevado a cabo. La evaluación nunca lo es, en sentido riguroso, de la enseñanza o del aprendizaje, sino más bien de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por razones de operatividad en esta exposición, vamos a desglosar en dos ámbitos el proceso de evaluación. Por una parte, estableceremos la evaluación de la enseñanza y por otra del aprendizaje. Para ello tomaremos como referencia la respuesta a dos preguntas, tanto en evaluación de enseñanza como de aprendizaje:

¿Qué evaluar?

¿Cuándo evaluar?

## **EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA**

### **¿Qué evaluar?**

Los procesos de evaluación tienen por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos mismos de enseñanza. La información que proporciona la evaluación sirve para que el equipo de profesores disponga de información relevante con el fin de analizar críticamente su propia intervención educativa y tomar decisiones al respecto.

Para ello, será necesario contrastar la información suministrada por la evaluación continua de los alumnos con las intenciones educativas que se pretenden y con el plan de acción para llevarlas a cabo. Se evalúa por tanto, la programación del proceso de enseñanza y la intervención del profesor como animador de este proceso, los recursos utilizados, los espacios, los tiempos previstos, la agrupación de alumnos, los criterios e instrumentos de evaluación, la coordinación... Es decir, se evalúa todo aquello que se circunscribe al ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación del proceso de enseñanza permite también detectar necesidades de recursos humanos y materiales, de formación, infraestructura, etc. y racionalizar tanto el uso interno de estos recursos como las demandas dirigidas a la Administración para que los facilite en función de las necesidades.

Es importante resaltar que la evaluación de la propia práctica docente, bien sea de forma individual o del conjunto del equipo, se muestra como una de las estrategias de formación más potentes para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, la evaluación del equipo docente en su conjunto permite detectar factores relacionados con el funcionamiento de la coordinación, las relaciones personales, el ambiente de trabajo, aspectos organizativos, entre otros que son elementos muy significativos en el funcionamiento de los centros.

Esta evaluación de la intervención educativa debe **hacerse en dos niveles distintos o ámbitos:**

**a) El contexto del aula**

**b) El conjunto del centro**

En el primer caso el responsable es cada maestro, mientras que en el ámbito del centro lo es el conjunto del profesorado.

Veamos uno a uno:

**1) La Práctica docente en el contexto del Aula:**

\* El diseño y desarrollo de la Unidades didácticas y la adecuación de las adaptaciones realizadas para grupos de alumnos concretos.

\* El ambiente del aula y todo aquello que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje: organización, espacios y agrupamientos.

\* La actuación personal de atención a los alumnos.

\* La coordinación con otros maestros que intervienen en el mismo grupo de alumnos.

- \* La comunicación con los padres.

## **2) La Práctica docente en el contexto del Centro:**

### A) En el Ciclo:

- \* Eficacia del sistema e instrumentos de coordinación establecidos.
- \* Adecuación de los criterios de evaluación y promoción
- \* Coherencia interna del ciclo

### B) En la Etapa:

- \* Los elementos de la Programación y su coherencia.
- La coordinación interciclos y coherencia vertical entre cada área.
- \* Las medidas de atención a la diversidad adoptadas
- \* La relaciones entre las áreas
- \* El tratamiento de los temas transversales

### C) En el contexto del Centro:

- \* La coherencia del Proyecto Educativo.
- \* La funcionalidad de decisiones sobre asignación de recursos humanos, materiales, espacios y tiempos.
- \* El funcionamiento de los órganos unipersonales y colegiados
- \* Las relaciones con familias y entorno

\* Los servicios de apoyo (EOEPs, SITE, CPR)

\* La utilización de los recursos de la comunidad.

### ¿Cuándo Evaluar?

La evaluación de la intervención educativa debe ser continua y, por tanto, conviene tomar datos a lo largo del proceso para hacer los cambios pertinentes en el momento adecuado. No obstante, dadas las características de los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los documentos en que se plasman, hay momentos especialmente indicados para recoger información que sirve de base para la evaluación, además de los que obligatoriamente dictaminen las Administraciones Educativas.

Se debe realizar una **evaluación inicial** al comienzo del curso para situar tanto el punto de partida del grupo-clase (recursos materiales, situación de los alumnos, condiciones del aula, etc.), como la del equipo docente (composición, estabilidad, etc.) así como de los recursos humanos y materiales de que dispone el centro.

El registro de datos para evaluar el desarrollo del proceso tiene momentos importantes como pueden ser el final de cada unidad didáctica, curso o ciclo.

## EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

### ¿Qué evaluar?

En el caso de los objetivos, al tratarse de capacidades muy generales, no son directamente evaluables, mientras que **los criterios**, al establecer el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a esas capacidades, **se convierten en un referente más preciso.**

Los criterios de evaluación responden a las capacidades básicas de cada una de las áreas en cada ciclo (novedad de los RDs de enseñanzas comunes de la LOCE) y referidas a aquellos contenidos específicos que se consideran especialmente importantes para su desarrollo. Son, pues, indicadores sobre qué es lo que el alumno debe alcanzar.

Los criterios de evaluación establecidos en el currículo no reflejan la totalidad de lo que un alumno puede aprender, sino exclusivamente aquellos aprendizajes especialmente relevantes sin los cuales el alumno difícilmente puede proseguir de forma satisfactoria, su proceso de aprendizaje.

Para que los criterios de evaluación puedan cumplir con su función formativa es preciso disponer de puntos de referencia secuenciados que puedan ser utilizados desde el comienzo del proceso, de modo que puedan identificarse posibles dificultades de aprendizaje antes de que se acumulen retrasos importantes. Para ello el profesorado debe distribuir secuencialmente los criterios de cada ciclo en los cursos que lo componen.

Por último, el maestro establecerá para cada U. D. unos objetivos didácticos en los que se indiquen capacidades que específicamente se pretenden conseguir con los contenidos y se establecerá el grado de los aprendizajes. Esto exige que los propios objetivos sean indicadores observables del resultado de cada U. D.

Por tanto, al realizar la evaluación en la UD y disponer de objetivos didácticos directamente evaluables, utilizaremos éstos. Para evaluar al final del curso utilizaremos los criterios secuenciados por el maestro y para evaluar el ciclo, los criterios que ha previsto la Administración.

### **¿Cuándo evaluar?**

En esta evaluación cabe distinguir tres momentos o aspectos distintos y complementarios: **inicial, continua y final.**

La evaluación inicial permite adecuar las intenciones a los conocimientos previos y necesidades de los alumnos. Decidir qué tipo de ayuda es la más adecuada cuando se accede a un nuevo aprendizaje, requiere conocer cómo se ha resuelto la fase anterior, cuáles son los esquemas de conocimiento del alumno, su actitud, interés, nivel de competencia curricular...

Con la evaluación continua se irá ajustando la ayuda educativa según la información que se vaya produciendo. Esta evaluación es formativa, toda vez que permitirá detectar el momento



en que se produce una dificultad, las causas que lo provocan y las correcciones necesarias que se deben introducir.

Por último, la evaluación final permite conocer si el grado de aprendizaje que para cada alumno habíamos señalado, se ha conseguido o no, y cuál es el punto de partida para una nueva intervención. La evaluación final toma datos de la evaluación formativa, es decir, los obtenidos durante el proceso, y añade a éstos, otros obtenidos de forma más puntual.

### **1.7. ¿Qué enfoque de evaluación asumimos?**

#### **Enfoque tradicional**

Ha estado ligada al desarrollo de exámenes, test y pruebas, su razón de ser se ha definido en función de instrumentos o técnicas. El rol fundamental de la evaluación tradicional está centrada en la fase final del proceso de enseñanza – aprendizaje, le interesa determinar la cantidad de conocimiento o contenidos que maneja el alumno durante un tiempo de enseñanza.

Posee los siguientes procesos y características:

1. proceso lineal, terminal (culmina con la calificación).
2. es rígido (porque se aplica en un momento determinado).
3. es paralelo a la enseñanza, es asistemático (recae en improvisaciones).
4. selectivo (busca promover o repetir al alumno).
5. es un proceso punitivo (constata éxitos y fracasos finales).

Posee diferentes acepciones de evaluación:

### **Evaluación como juicio**

Forma más antigua (se remonta a la antigua China a. c.)

- Se caracteriza por el predominio de exámenes orales en que los jueces determinan el rendimiento final de los estudiantes.
- Inmediatez en sus resultados.
- Subjetividad de los juicios (discrepancia con los jueces, factores ambientales y personales- diferente complejidad de las preguntas).

### **Evaluación como medición**

Principios del Siglo XX.

- Se conoce con los test mentales de Castell (1890) destinados a medir las capacidades mentales de los individuos.
- Desembocó en los test objetivos de rendimiento.
- Aceptación de carácter científica atribuida a cada medición.
- Los resultados se pueden manipular estadísticamente y reducirse a indicadores globales del comportamiento del grupo.
- Impide a emisión de juicios personales de parte del profesor.

### **Evaluación como congruencia**

Tyler (1930).

- Las pruebas deben medir los cambios producidos por los medios educativos. Aspectos del currículum, a saber, a los planes de estudio, al programa, etc.
- Permite vislumbrar la importancia de los procesos educativos, y no sólo el producto.
- La desventaja recae en que si los objetivos son deficientes, correspondería necesariamente a una evaluación deficiente
- Como también al relajo de parte del profesor, descuidando la posibilidad de retroalimentación durante el proceso y centrarse en el logro final.

### **Enfoque actualizado**

Integración de los tres enfoques anteriores.

- El proceso de obtener evidencias (medición) que nos permita juzgar (juicio) el grado de logro (congruencia) de los objetivos de aprendizaje.
- Las nuevas acepciones señalan a la evaluación como fuente de información para la toma de decisiones.
- Evaluación para la mejora, renovación, cambio de las prácticas habituales del sistema.
- Actividad permanente y flexible, cada vez más científica.

En un enfoque actualizado la evaluación asume los siguientes procesos:

1. Es cíclico (se inicia con la formulación de los objetivos, culmina con la confirmación de estos).
2. integrador (no solo se preocupa del rendimiento sino de los factores que influyen en el condicionamiento del aprendizaje).

3. es inherente a aprendizaje (esta consustancialmente ligada a esta, no es paralela).
4. sistemática (que se planifica conduce y evalúa).
5. diagnóstica (le interesa detectar deficiencias en el aprendizaje).
6. dinámica (se adecua a las circunstancias).
7. analítico (mediante el estudio de resultados tiende a descubrir eficiencia en procesos y metodologías).
8. retroinformador (de acuerdo a los éxitos y fracasos brinda información).
9. cualitativa (analizar aportes o resultados del aprendizaje en términos de eficiencia, calidad).
10. motivador (a través de los resultados logra en el alumno estímulos para un nuevo aprendizaje).

Desempeña tres roles:

### **Rol diagnóstico**

- Determinación del nivel de conocimientos que el alumno ya posee con respecto a su nuevo aprendizaje
- Grado de dominio de conocimiento, habilidades y destrezas previas y necesarias al aprendizaje que se inicia
- Detección del nivel real del alumno, con el fin de establecer actividades y métodos de enseñanza.

- Mide conductas de entrada cognitiva y psicomotoras.
- Los procedimientos que más se emplean son las pruebas y las pautas de observación.
- Los resultados deben ser comunicados como dominio o no dominio y no mediante calificaciones.

### **Rol formativo**

- Pilar básico de retroalimentación durante el proceso de aprendizaje.
- Permite racionalización de los esfuerzos realizados en el aprendizaje.
- Permite indirectamente una constante revisión del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Asegura el logro de los objetivos de aprendizaje.
- Es eminentemente cognitiva y psicomotora al igual que la diagnóstica.
- No debiera ser cuantificable porque demuestran resultados transitorios pero no anula la razón de ser

### **Rol Sumativo**

- Se inclina a certificar, calificar y reciclar el proceso de enseñanza aprendizaje. (el profesor comprueba si los alumnos han logrado o no los conocimientos, destrezas y habilidades).
- Permite otorgar calificaciones mediante apreciaciones cualitativas y cuantitativas.

- Los resultados entregan claridad de la metodología empleadas, los medios y actividades.
- Debe ser efectuados al culminar una o varias unidades, con el fin de llegar a determinar el grado de logro de los objetivos terminales (pueden ser cognoscitivo, psicomotores e incluso afectivos).
- Se presentan como logro o no logro por objetivos, a partir de ese grado de dominio emana la calificación.

## **UNIDAD N° 2: Tipología de Evaluación**

### **2.1. Evaluación de orientación**

Para entender qué implica y supone la Orientación Educativa en un contexto escolar, hay que adentrarse en el fin mismo del aprendizaje.

Todo centro educativo tiene una intencionalidad, aparente u oculta, expresada o subyacente, respecto a lo que se ha de aprender; esta dinámica se realiza en ambientes sociales y con referentes de lo que constituye “lo deseable” para una determinada comunidad.

Tal proceso de adquisición entraña, para cada alumno, un proceso de aprehensión, con diferente grado de dificultad, que requiere una orientación y tutela de todos los aprendizajes que se llevan a cabo en cada institución determinada.

Por tanto, “Orientación escolar es el asesoramiento de todos aquellos aprendizajes a los que se enfrenta el alumno durante se escolaridad”. Y esta afirmación supone que “orientar” escolarmente es una función educativa que se realiza para explicar y facilitar la interiorización e integración autónoma de los aprendizajes.

Por ello la orientación educativa es parte del Currículum escolar, concretada en actividades didácticas y psicopedagógicas y funcionalmente organizada en tutorías, departamentos/seminarios y equipos/servicios de orientación.

Currículum escolar implica toda actividad que se realiza en contextos educativos con una intencionalidad más o menos manifiesta. La finalidad de la institución escolar es la de provocar, estimular, promover, fomentar y facilitar aprendizajes.

Por ello todo alumno ha de recibir una atención especial respecto a su ritmo y formas de aprender. Todo currículum debe incluir procesos y actividades que funcionalicen la intencionalidad de atender a las formas de aprendizaje de sus alumnos. Es una cuestión, que aun siendo evidente, conviene una somera explicación.

### **UNIDAD N° 3: El proceso de la evaluación**

#### 3.1. Fases del proceso de la evaluación

En la Unidad 2, se decía que toda evaluación es un proceso que produce información de carácter retroalimentador que genera conocimientos sobre el objeto evaluado. "Desde esta perspectiva la evaluación, permite poner de manifiesto aspectos o procesos que pueden permanecer ocultos, posibilita una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes, etc..." (Elola N, y Toranzos, L 2000, Pág., 4)

Para lograr esta aproximación a aspectos de la realidad que podrían permanecer ocultos, es necesario organizar las tareas parciales que componen el proceso de evaluación. Por este motivo, nos dedicaremos a trabajar cada una de las fases o momentos involucrados en la evaluación.

#### 1. Identificación del objeto a evaluar: ¿Qué se desea evaluar?

Se comentaba en la Unidad anterior que se concibe la situación de enseñanza como un proceso complejo y determinado por múltiples componentes de carácter individual, grupal, institucional, social, cultura, regional, nacional. Al tener que emprender un proceso de

evaluación, nos encontramos, entonces, con una variedad y cantidad importante de posibles aspectos que se evaluarán

Entre ellos, podemos destacar, por ejemplo, los aprendizajes de los alumnos, habilidades previas e intereses de personas en formación, las secuencias didácticas realizadas por la maestra, los materiales didácticos, el funcionamiento de una institución, la concreción de programas...

Tejada Fernández explica que "...la mayoría de los autores llegan a coincidir en torno a los alumnos, el personal docente y no docente, el currículum, los recursos, los planes y programas, los proyectos, las estrategias metodológicas, las instituciones de formación y los contextos entre otros objetos con carácter general." (1999, Pág. 35)

Frente a la variedad y cantidad de aspectos posiblemente evaluables, se sugiere la distinción de dos grandes grupos de situaciones o aspectos que podrían ser objeto de evaluación: los aprendizajes de los alumnos y las acciones de enseñanza. Dentro de estas dos grandes categorías se incluyen, a su vez diferentes elementos que merecen la pena ser revisados. Nos referimos, por ejemplo, a dimensiones diferentes del aprendizaje, que pueden referirse a procesos, resultados y/o diferentes niveles de desempeño o actuación (resolver un problema complejo o hacer correctamente un cálculo).

Es decir, cada uno de estos procesos/objeto de evaluación -aprendizaje o enseñanza- podría evaluarse en forma global o focalizar en algún aspecto. Veamos una situación que refleje estas opciones. Un maestro de sexto año, desea realizar un proceso de evaluación formativa sobre la secuencia didáctica de la enseñanza de la Potenciación y Radicación

Juan Carlos, el maestro podría considerar como objeto de evaluación todo lo que hace él y sus alumnos durante el tiempo en que se enseña ese contenido, por ejemplo, clases de 3 horas durante diez días. Esta es una manera de definir su objeto de evaluación, pero no la única. Otra posibilidad sería abordar solamente la evaluación de los intercambios verbales entre docente y alumno, para ver si la guía verbal realizada fue adecuada y productiva.

Una tercera opción podría remitir a la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos a través de tareas de cálculo individual durante la enseñanza.



Como se aprecia en el ejemplo, se están mirando diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, todos valiosos, todos interesantes, pero que difieren entre sí lo suficiente como para determinar procesos de evaluación diferentes.

En muchas oportunidades puede ser más accesible y productivo abordar aspectos puntuales del aprendizaje o de la enseñanza y no proponer evaluaciones que tomen las situaciones en toda su complejidad. Veamos otro ejemplo:

Nora es maestra del área de Lenguaje y Comunicación del último año de Educación Básica, al inicio de ese año desea realizar una evaluación de orientación sobre la destreza general de leer. Si bien considera que todos los tipos de lectural son importantes, le interesa especialmente, abordar en la evaluación las destrezas específicas incluidas en la lectura connotativa y de estudio.

Por este motivo, va a evaluar concretamente las destrezas específicas que componen esos tipos de lectura. Por ejemplo, intentará comprobar si los alumnos son capaces de:

- Inferir el tema que plantea el texto (Lectura connotativa)
- Inferir la idea principal (L. connotativa)
- Derivar conclusiones a partir del texto (L. connotativa)
- Elaborar mapas conceptuales (L. de Estudio)

De alguna manera, lo que Nora intenta es hacer accesible el objeto de evaluación. Sabe que no podrá evaluar todas las destrezas involucradas en la lectura en el tiempo disponible, entonces selecciona algunas destrezas concretas y delimita el objeto de evaluación. De todos los aspectos posibles recorta algunos que considera significativos. Esta definición del objeto que se evaluará es importante por varias razones. En primer lugar, imprime claridad y precisión a lo que se desea evaluar. En segundo lugar y en consecuencia de lo anterior, establece condiciones a todas las fases del proceso, ya que objetos diferentes requerirán, entre otras condiciones instrumentos interpretaciones y decisiones diferentes.

En el caso de Juan Carlos, el maestro de matemáticas si se decidiera por evaluar los intercambios verbales docente-alumno tendrá que pensar en instrumentos adecuados a ese objeto, por ejemplo grabaciones de audio. Si en cambio optará por evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos a través de la realización de cálculos, tendrá que pensar en una forma de hacer que sus alumnos resuelvan los cálculos y puedan manifestar dudas y problemas que se les presentan. Entonces podría combinar una prueba escrita y la resolución de algunos cálculos en el pizarrón en forma individual y pública para ver cómo resuelven los cálculos.

Al inicio del documento comentábamos que se adhiere a una postura en la que las orientaciones metodológicas ponen de manifiesto la necesidad de decisiones conscientes y reflexionadas. Definir el objeto que se evaluará es la primera decisión importante que un docente deberá tomar.

De la misma manera en que se define un contenido que se enseñara, se requiere que el maestro precise qué desea o resulta conveniente evaluar. A partir de esta definición podrá ir encadenando las decisiones incluidas en las siguientes fases:

Una vez que se ha establecido qué desea evaluar, es necesario determinar cuál será la o las funciones que tendrá ese proceso de evaluación. Para desarrollar este tema, se tomarán los aportes de Elola y Toranzos, 2000) Quienes Distinguen Cinco funciones: simbólica, política, de conocimiento, de mejoramiento y de desarrollo de las capacidades-. Las autoras plantean que esta categorización contempla las funciones más frecuentes que se le atribuye a la evaluación y que esas cinco funciones no son concluyentes entre sí. Al contrario pueden combinarse y complementarse.

Se desarrollarán brevemente estas funciones

## FUNCIÓN CONTRACTUAL

1) Función simbólica: Remite a las cuestiones simbólicas asociadas a la evaluación. En general suele atribuirse al proceso de evaluación el carácter de "fin de etapa o ciclo" independientemente de si realmente remite a ese proceso o no o si se realiza efectivamente al finalizar un ciclo o al comenzar. Es común que los miembros de una comunidad educativa

le asignen o la evaluación el Significado de "broche final" y no visualicen otras funciones u organizaciones, de forma tal que para algunos, después de la evaluación "ya no se trabaja más".

2) Función política: Esta función no remite a la política en el sentido de las luchas nacionales y regionales por acceder a puestos públicos, sino a la política como "poder de acción". Específicamente remite a la capacidad de generar información retroalimentadora, que funciona como "soporte para los procesos de toma de decisiones" (Elola y Toranzos, 2000, Pág. 6) En otras palabras, la evaluación posee un importante valor instrumental, en tanto brinda información que permite mejorar las acciones futuras.

3) Función del conocimiento: Se describirá esta función en palabras de las autoras: "... en la definición misma de la evaluación y en la descripción de sus componentes se identifica como central el rol de la evaluación en tanto herramienta que permite ampliar la comprensión de los procesos complejos; en este sentido la búsqueda de indicios en forma sistemática implica necesariamente el incremento en el conocimiento y la comprensión de los objetos de evaluación." (Ibídem) Por eso cada vez que se emprende un proceso de evaluación se estará ampliando el conocimiento disponible del objeto de evaluación.

4) Función de mejoramiento: Como se ha planteado en diversas oportunidades, la evaluación genera información retroalimentadora que permite la toma de decisiones fundamentada para lograr el mejoramiento de la situación de enseñanza. Por lo tanto, posee un fuerte carácter instrumental: es una herramienta para la mejora de los procesos-objeto de evaluación. Esta función de mejoramiento es complementaria de las funciones antes señaladas -conocimiento y política- hacia la mejora. Al acceder a un mayor conocimiento de los objetos de evaluación (función conocimiento), se adquieren elementos para tomar medidas (función política) e introducir mejoras en, los procesos que han sido evaluados. Estas mejoras, remiten a cuestiones tales como "...efectividad, eficiencia, eficacia, pertinencia y/o viabilidad de las propuestas..." Elola y Toranzos, 2000, Pág. 6)

5) Función de desarrollo de capacidades: Esta quinta función, posee un carácter secundario, ya que no constituye una función prioritaria de las acciones de evaluación. Sin embargo, presenta un impacto importante en la práctica educativa. Elola y Toranzos la definen de la siguiente manera: "...los procesos de evaluación a través de sus exigencias técnicas y metodológicas, desempeñan una importante función en términos de promover el desarrollo

de competencias muy valiosas. Si se aprovechan adecuadamente las instancias de evaluación, éstas contribuyen a incrementar el desarrollo de dispositivos técnicos institucionales valiosos y poco estimulados habitualmente. Estas competencias se refieren por ejemplo a la práctica sistemática de observaciones y mediciones, de registro de información, de desarrollo de marcos analíticos e interpretativos de la información, de inclusión de la información en los procesos de gestión, de desarrollo de instrumentos para la recolección de información.

Tal como se ha planteado en otras oportunidades las tipologías no siempre son exhaustivas y es común que diferentes autores elaboren categorías diferentes para situaciones similares o nombren de maneras reversas categorías equivalentes. En el caso de las funciones de la evaluación también encontramos diferentes posturas. Hay quienes diferencian entre funciones básicas y secundarias, o distinguen aquellas que refieren a la enseñanza y el aprendizaje, la organización escolar y la sociedad. Otros autores, por ejemplo, Tejada Fernández (1999) y De Ketele y Roegiers (1995) presentan tres grandes categorías de funciones de la evaluación, relativas a: las personas; los sistemas y el conocimiento. La elección de las cinco funciones que presentan Elola y Toranzos (2000) se debe a la claridad y precisión con que las trabajan en la categorización de las funciones.

Antes de concluir cabe aclarar que estas dos primeras fases, definir el objeto que se evaluará e identificar la función son relativamente simultáneas y se condicionan mutuamente. Elola expresa con claridad:

"Por una parte, es necesario saber qué se quiere evaluar reconocer claramente el objeto que se quiere evaluar, y por otro lado, definir para qué se lo quiere evaluar, que función o funciones espero que cumpla esa evaluación... el para qué va a modificar el que quiero evaluar y esto se va dando en un círculo espiralado, donde es imperioso revisar las dos cosas juntas para después pensar qué indicios buscar de aquello a evaluar; o sea en qué se va a ver lo que queremos evaluar; (1995, Pág. 12 y 13).

Nota: Si no recuerda ninguna situación como la que se le pide, solicite a un colega que colabore con usted describiéndole un proceso de enseñanza y evaluación de estas características.

Ketele y Roegiers (1995) presentan tres grandes categorías de funciones de la evaluación, relativas a: las personas; los sistemas y el conocimiento. La elección de las cinco funciones

que presentan Elola y Toranzos (2000) se debe a la claridad y precisión con que las trabajan en la categorización de las funciones.

#### Actividades de autoevaluación

1. Recuerde un contenido que haya enseñado en el ciclo lectivo anterior. Registre brevemente cómo lo enseñó.
  - a) . ¿Qué acciones de evaluación llevó a cabo? ¿Cuál era el o los objetos de esa evaluación? Intente recordar por qué decidió evaluar esos aspectos y escriba esas razones
  - b) Reflexione sobre esa propuesta y piense qué otros elementos podrían constituirse en objetos de evaluación.
  - c) Mencione qué funciones cumplió esa evaluación.

### **UNIDAD N° 4: La evaluación en el aula**

#### **4.1. Las prácticas de evaluación habituales en el aula**

Las prácticas de evaluación en el aula conducen a ciertos "lugares comunes". Es decir, aparecen, de manera recurrente, determinadas creencias, dificultades y resistencias. Algunas de ellas son:

Se evalúa para obtener información sobre los aprendizajes antes que información sobre la enseñanza y para conocer los resultados del aprendizaje antes que los procesos

En la práctica hay dificultades para encontrar criterios unificados, llevar adelante la evaluación de procesos, adecuar los instrumentos al objeto de evaluación. Las razones que llevan a la resistencia al cambio son a menudo un trabajo institucional descoordinado, tendencia al conservadurismo, temor a lo nuevo. Las actividades y técnicas de evaluación más usadas para primer ciclo es la observación, para segundo y tercer ciclo, las pruebas escritas y los trabajos escritos o monográficos grupales en tercer ciclo. Las Prácticas de Evaluación habituales en el aula

El proceso de evaluación forma parte del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje. Este elemento fundamental de la práctica pedagógica, ofrece a los alumnos la oportunidad de

demostrar y valorar los logros alcanzados y a los docentes, les permite corroborar la efectividad de la enseñanza. Desde esta perspectiva, tal como se ha dicho en otras unidades, la evaluación es un proceso eminentemente didáctico que puede coadyuvar a mejorar la calidad del quehacer pedagógico.

Cuando el docente evalúa, realiza valoraciones respecto de los aprendizajes de sus alumnos y existe entre evaluador y evaluado una relación desigual. En tal sentido, es necesario recordar que los alumnos son personas en formación y ello hace que el docente deba conducir con cierta prudencia la práctica evaluativa en el aula porque sus apreciaciones ejercen influencia sobre la apreciación personal que los alumnos tienen de sí mismos. Esta afirmación hace referencia al cuidado con que el docente habrá de realizar las evaluaciones en relación con lo que dice, con lo que no dice y con el modo en que lo hace ya que la información y el mensaje que brinda son retroalimentadoras para el alumno.

En esta misma línea de reflexión, resulta pertinente insistir en el hecho de que cuando el docente evalúa, está enseñando. Por ejemplo: aquello que jerarquiza, los criterios que elabora, los contenidos que privilegia, los instrumentos que construye, los documentos que selecciono, el modo en que comunica sus apreciaciones respecto del desempeño de sus alumnos, constituyen contenidos de aprendizaje y forman parte de lo que se denomina currículo oculto.

Por otra parte, así como la evaluación es retroalimentación para el alumno, también lo es para el docente. Entonces, es posible comenzar a evaluar la enseñanza a partir de lo que los alumnos son capaces de realizar.

Sucede también que al ser consultados acerca del aprendizaje, los docentes suelen exhibir sus planificaciones en lugar de recurrir a las producciones que han realizado sus alumnos como muestra de sus aprendizajes. Se puede deducir que la teoría implícita que aquí subyace es la correspondencia absoluta entre "lo enseñado" con "lo aprendido." Lo cierto es que enseñanza y aprendizaje son procesos diferentes y no siempre la enseñanza implica el aprendizaje. Entonces, una manera de evaluar la enseñanza es evaluar el desempeño de los alumnos y para ello, es posible recurrir a las producciones que se realizan en el aula y que constituyen fuentes válidas para la obtención de datos.

Como se verá más adelante, analizar las producciones de los alumnos permite evaluar los aprendizajes y evaluar también la enseñanza y da cuenta de una nueva mirada sobre la manera de concebir las

prácticas evaluativas en el aula Se trata con ello de construir una cultura escolar en la que tanto los alumnos como los docentes se sientan comprometidos y otorguen sentido al hacer en la escuela”

#### **4.2. Practicas evaluativas renovadas**

Referirse a cambios en las prácticas evaluativas, supone comenzar a pensar en nuevas direcciones en relación con la manera en que evaluamos los logros de los alumnos. En tal sentido, sería conveniente recordar que:

- Los alumnos son diferentes y aprenden mediante estilos propios.
- La evaluación es parte de la enseñanza y del aprendizaje. No hay separación entre los momentos y lugares para enseñar, aprender y evaluar.
- Son varias las oportunidades y las formas para mostrar los niveles de logro alcanzados.
- Es posible evaluar procesos y resultados del trabajo de los alumnos. Existen diferentes situaciones de evaluación: formales e informales.
- La evaluación es una responsabilidad compartida entre el profesor y sus alumnos.

Evaluar el aprendizaje permite evaluar la enseñanza.

Para conocer los logros de los alumnos es habitual que se diseñen instrumentos de evaluación. Es decir, que para evaluar lo que los alumnos son capaces de hacer con los contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, el maestro diseña diferentes instrumentos según el contenido de que se trate porque cada tipo de contenido así lo requiere Un ejemplo de ello son las pruebas. Ahora bien, en el aula existe una inmensa cantidad de producciones que los alumnos realizan como: trabajos en cuadernos y en carpetas, dibujos, maquetas, posters, carteleras, murales, láminas, que son portadores de indicios acerca de los aprendizajes y que permiten al docente evaluar tanto como lo hace con otros instrumentos que construye especialmente. Hay también situaciones escolares - discusiones grupales, recreos, debates, representaciones- que son fuentes de observaciones para el seguimiento de aprendizajes importantes que en otras formas son difíciles de apreciar.

Los documentos que se utilizan para evaluar los aprendizajes de los alumnos pueden clasificarse en dos grandes grupos: los documentos que se construyen de ex profeso a partir del uso de

instrumentos de evaluación y aquellos que existen como fruto del trabajo de los alumnos durante todo el proceso de enseñanza y a los que podemos denominar documentos del aula.

**ACTIVIDADES:**

1. Si tuviera que evaluar los logros de sus alumnos a partir de los trabajos que han realizado en el año. ¿Qué producciones elegiría?
2. ¿Qué situaciones espontáneas elegiría para observar?
3. Para cada tipo de producción o situación que ha elegido, mencione qué destrezas podría evaluar.

Es posible renovar las practicas evaluativas a partir del análisis cuidadoso de los materiales que se producen en clase cuando implementamos una variedad de técnicas, trabajos concretos que realizan los niños individualmente y de la información que ofrecen las situaciones informales de las que participan los alumnos en la escuela

Utilización de documentos escolares para la evaluación.

En la práctica evaluativa es habitual la utilización de la prueba como el único instrumento para conocer el proceso y el producto de la actividad escolar dentro del aula.

De hecho, existen técnicas de trabajo escolar que generan documentos que permiten evaluar conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes. Asumen diversos formatos: ensayos, poemas, redacciones; productos visuales y tridimensionales, grabaciones de audio o video de exposiciones orales, debates o representaciones teatrales. Se presentarán a continuación, algunos de ellos:

### **4.3. Organizadores gráficos**

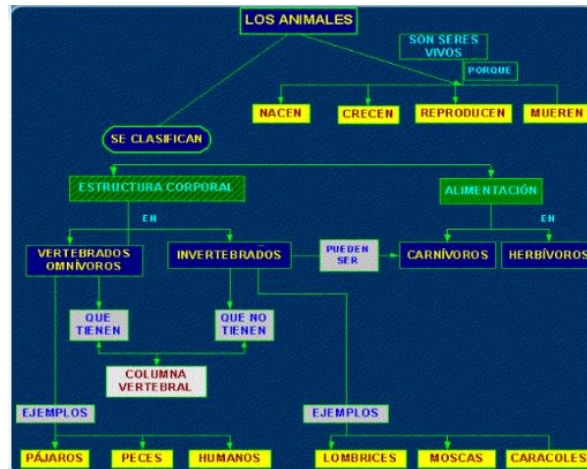
Consiste en la realización por parte de los alumnos de mapas gráficos que representan una estructura de significados. Esta construcción involucra habilidades como ordenamiento, comparación y clasificación necesarias para crear representaciones de conceptos y procesos. Estos organizadores describen relaciones y pueden dar cuenta de la comprensión de los conceptos o los datos involucrados.

El empleo adecuado de representaciones gráficas en la enseñanza propone al alumno un modo diferente de acercamiento a los contenidos y le facilita el establecimiento de relaciones significativas entre distintos conceptos que conducen a la comprensión Estos organizadores gráficos también pueden ser utilizados como instrumentos para la evaluación (Hernández, J. et al., 1999).

A continuación, algunos ejemplos de estos organizadores gráficos que pueden utilizarse en el aula:



## Mapa conceptual



**Fuente:** Propuesta consensuada de Reforma Curricular para la Educación Básica, p. 92

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

"El mapa conceptual es un procedimiento que tiene como finalidad sintetizar y, al mismo tiempo, relacionar de manera significativa los conceptos contenidos en un tema". Barbera Gregori, Elena (1999,124] En estos mapas se muestran los conceptos jerarquizados, se ubican al comienzo los conceptos más generales e inclusivos, seguidos por concepto más específicos y luego. Aparecen además, las palabras enlace, que expresan las relaciones que mantienen los conceptos entre sí. La lectura de la relación entre dos conceptos del diagrama debería dar como resultado una proposición o frase que exprese una idea sobre el tema en cuestión.

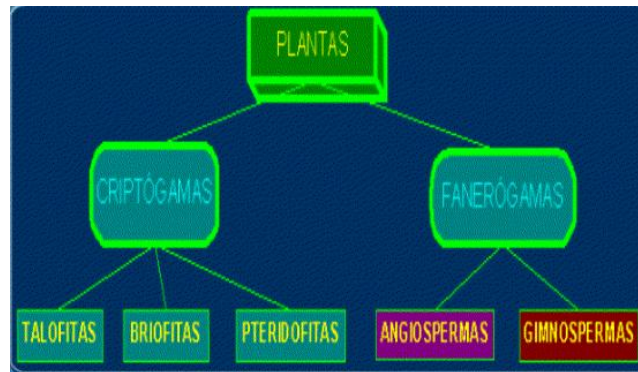
Al inicio del desarrollo de un tema, el mapa conceptual permite al docente averiguar qué conceptos selecciona el alumno, qué relevancia le atribuye a cada uno y qué relaciones establece entre ellos. En evaluado más avanzadas, permite al alumno demostrar sintéticamente su conocimientos sobre determinado concepto.

El alumno inicia la construcción del mapa con la ubicación del concepto central en el rectángulo superior. Luego, se recurre a flechas y palabras conectares (nexos) para relacionar los diferente conocimientos que tiene al respecto. Las palabras conectares sirven como un "hilo" que conectan un conocimiento y otro. Algunas palabra que se utilizan como conectares son; "en", "por ejemplo", "según" "también", "para", "es causa de" ...s

Este instrumento no resulta aplicable a todo tipo de contenido. Se ajusta perfectamente para los temas estructurados, pero no así mostrar contenidos secuenciales, para los cuales existe otro tipo representaciones.

Este Instrumento puede ser utilizado en la evaluación inicial, para conocer las ideas previas que los alumnos tienen sobre un tema, pero también durante el proceso, para comprobar qué tipo de relaciones están estableciendo entre los contenidos abordados

### Diagrama Jerárquico



**Fuente:** Propuesta consensuada de Reforma curricular para la Educación Básica, p. 95

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

El diagrama jerárquico, como su nombre lo indica, muéstralas relaciones de supraordinación y subordinación entre las ideas de un campo determinado. Los datos de un mapa conceptual pueden transferirse a un diagrama jerárquico: el tema principal, se coloca en el extremo superior; en el segundo nivel se ubican los subtemas o detalles de apoyo (que se encontraban en los rectángulos); en un tercer nivel, van los " detalles que apoyan los subtemas y así sucesivamente.

Estos diagramas pueden ser útiles en la evaluación formativa y en la sumativa. Se pueden incluir estas representaciones en las pruebas, tanto bajo la modalidad de ítemes de completamiento (presentación de un diagrama que debe ser completado en alguna de sus partes) o en pruebas de ensayo, en la cual se solicitaría a los alumnos la elaboración de su propio diagrama.

Otra modalidad interesante es la de ofrecer a los alumnos un diagrama vacío para que ubiquen en él las distintas ideas sobre un tema determinado, pero darles la posibilidad de recurrir a otro o de imprimirle variaciones, si no se encuentran cómodos con el diagrama presentado.

### 4.4. Portafolios

Un portafolio es un conjunto intencionado de trabajos que muestran los esfuerzos, progresos y logros de los estudiantes en una o más de una de las áreas curriculares. El sentido de esta colección es ilustrar el progreso a lo largo del tiempo.

*Existen diferentes tipos de portafolios y en ellos se colectan sistemática y organizadamente las producciones que constituyen las muestras del proceso de aprendizaje de cada alumno y también de la enseñanza. Por este motivo, se considera que los portafolios ofrecen un buen material para la evaluación y la autoevaluación tanto del alumno como del docente.*

En los portafolios se pueden incluir producciones que usualmente los alumnos realizan en la escuela como: trabajos escritos, monografías, escritos literarios, resolución de problemas, juegos de ingenio, collages, etcétera y que muchas veces permanecen expuestos en las paredes del aula, se archivan o vuelven a los hogares.

Los trabajos para los portafolios son seleccionados por los alumnos con el fin de mostrar lo que valoran como sus mejores producciones y que ilustran de una manera significativa lo que consideran más importante en su aprendizaje.

Los portafolios pueden ser utilizados para evaluar al alumno en un área curricular específica y pueden abarcar desde una unidad de aprendizaje hasta todo un año escolar. En cuanto a la selección del material para incluir en el portafolio, estará determinada por los contenidos curriculares que el docente determinará con anterioridad y pondrá en conocimiento de sus alumnos a partir de la elaboración de algunos materiales

En los portafolios se pueden incluir producciones que usualmente los alumnos realizan en la escuela como: trabajos escritos, monografías, escritos literarios, resolución de problemas, juegos de ingenio, collages, etcétera y que muchas veces permanecen expuestos en las paredes del aula, se archivan o vuelven a los hogares.

Los trabajos para los portafolios son seleccionados por los alumnos con el fin de mostrar lo que valoran como sus mejores producciones y que ilustran de una manera significativa lo que consideran más importante en su aprendizaje.

Los portafolios pueden ser utilizados para evaluar al alumno en un área curricular específica y pueden abarcar desde una unidad de aprendizaje hasta todo un año escolar. En cuanto a la selección del material para incluir en el portafolio, estará determinada por los contenidos curriculares que el docente determinará con anterioridad y pondrá en conocimiento de sus alumnos a partir de la elaboración de algunos materiales.

El uso de portafolios ofrece una serie de ventajas porque:

- Compromete a los alumnos en el desarrollo de su aprendizaje.
- Permite que los alumnos observen y tomen conciencia de sus progresos.
- Promueve la autoevaluación (del docente y de los alumnos).
- Ofrece información al docente sobre los aprendizajes de sus alumnos.
- **Promueve un espacio de intercambio y de diálogo entre el alumno y el docente.**
- Brinda información a padres y a otros docentes de la institución.
- Documenta productos que permiten evaluar destrezas, habilidades, competencias a lo largo de un proceso.
- Promueve el desarrollo de la metacognición.

Además de las ventajas que ofrecen Los portafolios como sistema de evaluación, es necesario considerar otras cuestiones que, en cierto sentido pueden resultar limitaciones para su implementación. Por ejemplo:

- **Se** aconseja su implementación a partir del segundo ciclo.
- Es útil para la Evaluación Formativa.
- La recolección de los trabajos demanda mucho tiempo para los alumnos lo que podría traer aparejada la pérdida del interés que despierta esta tarea.
- La gran cantidad de trabajos recolectados requiere un espacio adecuado para su almacenamiento.

- El uso de portafolios implica un proceso básico: la recolección, la selección, la reflexión, y la proyección, Danielson, C y Abrutyn, L: (1999, 25)

### **a) La recolección**

En esta primera instancia de armado del portafolio los alumnos recolectan diferentes trabajos. Esta actividad demanda tiempo y requiere de un espacio físico adecuado para guardarlos. Indudablemente ésta es una práctica diferente a la que habitualmente sucede en el aula porque los trabajos realizados se guardan y difícilmente se vuelven sobre ellos.

El objetivo principal de esta etapa es que los alumnos aprendan a valorar la actividad de recolección de sus trabajos para volver en algún momento sobre ellos. Algunos autores proponen la presentación de una carta para introducir a los alumnos en este sistema de evaluación. Veamos un ejemplo en el que un docente de 7mo año desea invitar a sus alumnos a armar una carpeta con diferentes trabajos que serán "testigos" de su proceso de aprendizaje,

Por ejemplo:

Durante este período realizarás una gran cantidad de actividades; problemas; juegos que te agradarán algunos más que otros, que te resultarán más o menos complejos pero a la vez, cada uno de ellos representa una manera diferente de demostrar lo que eres capaz de hacer, de pensar y de producir.

Lo que te propongo es que vayas preparando una carpeta en la que incluyas los trabajos que mejor "cuenten" lo que has aprendido. Por eso, tendrás que ir pensando cuáles son los trabajos que querrías elegir y para lo cual, recibirás orientaciones de mi parte.

Esta carpeta va a permitirte conocer tus progresos y te proporcionará una puerta abierta para que comiences un camino fundamental: la posibilidad de pensar y opinar sobre tu propio aprendizaje.

Que puedas disfrutar de la propuesta

Tú profesor

### **b) La selección de los trabajos**

En esta etapa, los alumnos orientados por el maestro revisan lo que han recolectado y comienzan a seleccionar sus producciones: las que más les agrada, las que quieren mostrar. En esta instancia los alumnos buscan los trabajos que mejor ejemplifiquen los criterios que de antemano ha establecido el docente

Si el docente desea evaluar el dominio de destrezas de escritura de un alumno de otro año como: mantener las partes fundamentales de la estructura del texto y ampliar vocabulario, añadir detalles, eliminar estereotipos- (Propuesta consensuada de Reforma curricular para la Educación Básica, pág. 44) tendrá que elaborar pautas bien claras para que pueda seleccionar producciones acordes al tipo de escritura enseñada. En este caso, textos descriptivos. Por ejemplo:

Para preparar este portafolio puedes incluir:

Todos los trabajos que consideres que muestran tu capacidad para producir textos descriptivos de manera clara y coherente.

Todos los trabajos que muestren un avance en los procedimientos que utilizas para realizar descripciones

Todos los trabajos que te permitan identificar de qué manera has superado las dificultades que se te presentaban al escribir.

### **c) La reflexión**

Para iniciar un proceso de reflexión, el docente puede proponer frases incompletas para que los alumnos justifiquen sus elecciones y a partir de allí promover la reflexión sobre el aprendizaje. Ejemplo

- Elegí este trabajo porque descubrí que soy capaz de.....

- Una de las cosas que antes me costaba y ahora puedo hacer es.....

Estas reflexiones quedarán por escrito. La intención no es que el alumno escriba gran cantidad de comentarios sobre su trabajo. Es importante que este proceso no se torne fastidioso.

**d) La proyección**

La etapa de proyección puede ser pensada como una mirada hacia delante a partir de toda la información que el docente y el alumno han recogido a través de los trabajos incluidos en el portafolio. Los alumnos tienen la posibilidad de revisar sus trabajos y la oportunidad de opinar sobre ellos.

Para facilitar y orientar a los alumnos en el proceso de proyección a partir de la reflexión sobre logros y limitaciones, pueden utilizarse materiales que construyen metas como el esquema de establecimiento de metas. Danielson, C y /Abrutyn (1999, 96)

Ejemplo:

- Para los próximos trabajos me propongo .....
- Hacia fin de año me gustaría lograr .....

Para dejar registro de la evaluación y de los comentarios de los alumnos respecto de las valoraciones del docente, se pueden elaborar guías o planillas como la siguiente:

Alumno:.....		Docente: .....		<b>Fecha</b>	
Comentarios del docente: .....					
.....					
<b>Valoración</b>					
5	4	3	2	1	

Ejemplo.

Danielson, C y Abrutyn (1999) señalan que “estas guías pueden ser acompañadas por matrices analíticas en las que el docente registra el valor de los trabajos individuales” (p. 82)

<b>Dimensión:</b>	Evolución y logros
<b>Definición:</b>	El alumno demuestra avances en el desarrollo de destrezas involucradas en la producción de textos
<b>Nivel de logro</b>	<b>Descripción</b>
<b>5</b>	El alumno demuestra desempeños excelentes y mejoras constantes en el rendimiento
<b>4</b>	El alumno demuestra un buen desempeño con una mejora en el rendimiento
<b>3</b>	El alumno demuestra escasos buenos desempeños
<b>2</b>	El desempeño del alumno empeora con el tiempo
<b>1</b>	No hay intentos ni evidencias de la evolución y los logros

El desafío para los educadores que implementan el uso de portafolios será el desarrollo de su capacidad para implementar una técnica innovadora y creativa que no se atiene a las pruebas y a las calificaciones como única visión de los logros de los alumnos.

#### 4.5. Exhibiciones y presentaciones creativas

Estas técnicas ofrecen muchas oportunidades para que los alumnos pongan en juego sus habilidades cenestésicas, artísticas, musicales, espaciales y otras que les permiten demostrar la comprensión de conceptos, la aplicación de habilidades, el desarrollo de actitudes. Un ejemplo de ellos son las dramatizaciones, las canciones, danzas u otros trabajos artísticos en general.

- **Dramatizaciones:**

Los docentes pueden evaluar diversos contenidos pertenecientes a las distintas áreas curriculares. En el caso de las dramatizaciones pueden evaluarse tanto contenidos conceptuales como actitudinales y es una técnica pertinente para todos los ciclos de Educación Básica.



Ejemplo: Cadena trófica: consumidores y productores (4to año). Propuesta consensuada de Reforma curricular para la Educación Básica, pág., 93

Se propone a los alumnos un trabajo en pequeños grupos a quienes se les ofrece una consigna concreta: representar la relación de los seres vivos en la cadena trófica. Para llevar a cabo esta dramatización, los alumnos deberán apelar a sus conocimientos respecto de los seres vivos que ocupan un lugar específico dentro de esta cadena, las características y el comportamiento de cada uno de ellos y además tendrán que encontrar una manera de llegar acuerdos básicos para la distribución de roles y funcionamiento grupal.

Una vez que los pequeños grupos han preparado la dramatización, llega el momento de la puesta en común. Es importante que en este momento, todos los grupos tengan la posibilidad de mostrar sus producciones. Una vez finalizadas todas las dramatizaciones, el docente podrá conducir una reflexión grupal final en la que realice los señalamientos que considera pertinentes o bien puede promover una evaluación grupal para lo que deberá plantear algunos criterios. Por ejemplo: creatividad, claridad conceptual, compromiso en la tarea, etcétera.

#### **4.6. Autoevaluación y evaluación entre pares**

Esta técnica favorece la reflexión sobre el propio desempeño como el del grupal. Puede ser utilizada en cualquiera de los años de la Educación Básica. Si el docente pretende orientar la reflexión respecto de un trabajo puntual, podrá utilizar la técnica una vez finalizada la tarea. Puede ocurrir también que esté interesado en focalizar la reflexión sobre la tarea individual y grupal en un momento específico como: a mitad o a fin de año.

Los instrumentos que se construyen para esta técnica son variados. Por ejemplo: preguntas de enfoque reflexivo para estudiantes: resolución de problemas, para tomar un ejemplo de ellos, se presenta el siguiente instrumento:

##### a) Preguntas para retroalimentación reflexiva

Ejemplo: Recursos renovables y no renovables (2do ciclo). Propuesta consensuada de Reforma curricular para la Educación Básica, pág. 91

Supongamos que los alumnos han trabajado grupalmente sobre el tema, han realizado diferentes actividades de exploración, indagación, búsqueda de información y la han plasmado en producciones artísticas como: modelado, técnicas planas, vitreaux...

Las consigas que orientarán la evaluación grupal y autoevaluación son las siguientes:

Vamos a conversar sobre cada una de las etapas del trabajo, para guiar la reflexión, les propongo que registremos los nombres de cada una de ellas en el pizarrón.

¿Cuáles creen ustedes que son las etapas que les han generado más dificultad a nivel grupal y a nivel individual? ¿En qué basan sus opiniones? ¿Por qué creen que sucedió?

Si tuvieran que pensar las actitudes que favorecen e i Trabajo en grupo, ¿Cuáles serían? ¿Cómo valoran la actuación grupal en relación con esas actitudes? Fundamente estas apreciaciones.

Completen en uno hoja y de manera individual, las siguientes frases:

El trabajo nos sirvió para .....

Las actividades en las que mejor trabajamos fueron.....

Para el próximo trabajo en grupo yo tendría que.....

#### **4.7. Diarios y bitácoras de aprendizaje**

Los diarios y cuadernos de bitácora son registros escritos que pueden incluir gráficos y se realizan durante la tarea que se desarrolló en una unidad, en un año...

Este recurso permite a los docentes evaluar el progreso de los alumnos. También resulta útil para que los alumnos se autoevalúen puesto que se registra lo que sucede en las interacciones cotidianas en el aula como: el ambiente, el clima del grupo, la organización del espacio y otras cuestiones referidas a las estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, los contenidos que se abordan, etcétera. El hecho de

escribir permite tomar conciencia de lo que se ha comprendido y además permite que los estudiantes adviertan que la comunicación de sus pensamientos es fundamental para el aprendizaje. Los diarios y bitácoras permiten que los docentes y los alumnos reflexionen sobre las tareas que se llevan adelante y además, favorece el intercambio de opiniones respecto de: objetivos, contenidos, metodología utilizada los resultados de aprendizaje con el fin de identificar desajuste y proceder entonces, a su modificación.

Es conveniente que se diferencie en el registro la descripción de lo que sucede en clase, de su valoración. Estas acciones pueden realizarse en momentos diferenciados. El formato más sencillo es una libreta con dos columnas para diferenciar la parte descriptiva de la interpretativa. Los diarios pueden utilizarse en el primer ciclo, cuando los alumnos ya están alfabetizados y manejan la escritura. En los primeros años, la utilización será más guiada que en los años superiores.

Ejemplo: Ejecutar acciones de conservación del medio ambiente. (2do y 3er años).  
Propuesta consensuada de Reforma curricular para la Educación Básica, pág. 129,

Una vez concluida una salida, una visita, una salida de campo en la que se han trabajado contenidos de Ciencias Naturales referidas al cuidado del medio ambiente, el docente puede proponerle a su grupo la siguiente consigna de escritura:

¿Qué hemos hecho en la salida de hoy? (parte descriptiva)

¿Para qué nos ha servido la salida de hoy? (parte interpretativa)

#### **4.8. Autoinformes**

Este instrumento es un registro narrativo oral o escrito en el que el alumno valora su propio proceso de toma de decisiones en la aplicación de ciertos contenidos curriculares. Un autoinforme puede tener tres momentos de aplicación. Éstos son: antes de comenzar la tarea que ha propuesto el docente en el que el alumno registrará la toma de decisiones y la secuencia de actividades que realizará; durante la realización de la actividad, momento en que registrará lo que está haciendo y después de terminar la tarea para la valoración final de su trabajo.

Los autoinformes son menos frecuentes para realizar la evaluación inicial, en realidad resultan más indicados para que el alumno explique los procedimientos que realiza para resolver una tarea, su planificación y su revisión. Requieren además por parte de los alumnos cierta práctica, entrenamiento y desarrollo de su capacidad de reflexión, por lo que es recomendable su uso a partir del 6to y 7mo años de Educación Básica.

### Ejemplo

#### Introducción

Al resolver este problema, intento escribir todo lo que vas pensando y decidiendo. Cada vez que inicies una operación, escribe lo que piensas aunque sean dudas

#### Consignas

Lee despacio el problema, anota lo que piensas: las dificultades que observas, cómo crees que vas a resolverlas...

Cuando comiences a resolverlo, escribe lo que vas haciendo y las dificultades que van apareciendo Aquello que vas realizando y las decisiones que vas tomando para su resolución

Al llegar a la resolución y antes de entregar tu trabajo escribe si piensas que lo has resuelto bien o mal y por qué.

## 4.9. Cuestionarios

El docente puede interrogar a los estudiantes para tener una idea más fiel de sus actitudes, procesos de pensamiento, nivel de comprensión, habilidad para hacer conexiones, habilidad para comunicar o aplicar conceptos

Veamos un ejemplo de cuestionario para 3er. ciclo en la que el docente desea evaluar las actitudes de los alumnos respecto del trabajo y a partir de la cual, procura promover la autoevaluación y la reflexión.

1. Ahora que has finalizado el trabajo de investigación sobre la situación actual de las minorías étnicas y sus aportes para el desarrollo del país,

a. ¿Cuáles crees que son las actividades que mejor realizaste?

¿Por qué? b. ¿Cuáles crees que fueron las dificultades que se te presentaron y pudiste superar? ¿Cuáles son las dificultades que tuviste y no pudiste superar? c. Para próximos trabajos de investigación, ¿cuáles son los aspectos personales sobre los que tendrías que trabajar?

2. Por último, ¿qué cosas que esperabas que sucedieran en la realización de este trabajo no han ocurrido y qué cosas que no esperabas que ocurrieran han sucedido?

#### **4.10. Observación**

Su uso es habitual en la escuela para evaluar informalmente las conductas, actitudes, habilidades. La observación directa es una manera de focalizar la mirada de manera descriptiva de lo que sucede en un tiempo determinado, por ejemplo: en una situación de enseñanza, en un trabajo grupal, en un momento de juego o de intercambio entre pares, con otros adultos... Los indicadores se establecen previamente y serán los que orientan la observación del docente. Los datos que aporta la aplicación de esta técnica pueden documentarse mediante la utilización de diferentes instrumentos que serán objeto de estudio en la unidad 5. Los docentes pueden observar situaciones formales o informales.

##### **Ejemplo**

Los alumnos están en el recreo. El docente los observa mientras juegan en una etapa de diagnóstico y logra advertir que:

Los niños y las niñas tienen juegos diferentes.

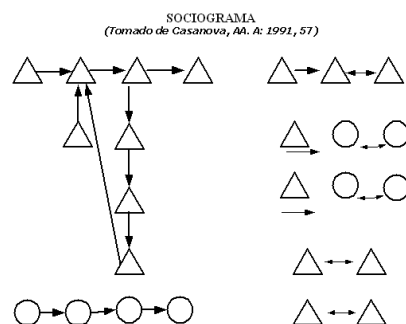
Los niños y las niñas comparten solamente juegos de destreza corporal como las carreras.

Algunos niños no se integran en los grupos.

En el grupo de las niñas, la elección del juego es a menudo objeto de peleas y conflictos.

En el grupo de los niños, prefieren jugar a la pelota antes que a otros juegos, con la cual la elección no es tema de peleas entre ellos.

Hasta aquí se han presentado algunas propuestas que le permiten al docente evaluar los aprendizajes de sus alumnos a partir de los documentos que existen en el aula. De hecho, pueden evaluarse otros aspectos de los alumnos en relación con su grupo de pares como: los vínculos que se establecen, las alianzas, la distribución del poder, los liderazgos, etcétera. Todos estos factores forman parte de la vida grupal y pueden evaluarse mediante el uso de técnicas e instrumentos específicos que se verán a continuación.



Fuente: Sociograma, 2013

#### 4.11. Sociometría

Es una técnica iniciada por Jacob Levy Moreno, que brinda información sobre la estructura interna de los grupos, tal como su nombre lo sugiere ("medida - social"), es una manera de representar la información recogida en un cuestionario para evaluar aspectos psicosociales dentro del grupo.

Esta técnica facilita información sobre el número de elecciones o rechazos que un miembro de grupo recibe de los demás, lo que indicaría la "posición que ocupa en el grupo. Veamos ejemplos de algunos instrumentos que pueden utilizarse para llevar adelante esta técnica

### :a) El sociograma

Este instrumento permite la evaluación del funcionamiento y los vínculos que se establecen dentro del grupo como: la influencia de un líder, las consecuencias que tiene en el grupo la incorporación de nuevos sujetos, el grado de aceptación social que tiene un alumno "muy estudioso" entre sus compañeros, la influencia que tienen ciertos factores diferenciadores (sexo, edad, religión, raza, otros) en las elecciones o rechazos del alumnado que integra el grupo...

Si el docente desea conocer cómo se establecen los vínculos entre los alumnos respecto de las elecciones en situaciones de estudio, de trabajo, de diversión, el docente elabora una serie de preguntas que le permitirán recoger esta información.

En este sentido un alumno puede mencionar a más de un compañero sin inconvenientes. El instrumento permite obtener información sobre personas elegidas por orden de preferencia y sobre personas que no aparecen elegidas por nadie (aunque no estén rechazadas).

Ejemplo: Actitudes que dinamizan procesos de desarrollo de la persona y de las personas que conforman el grupo. (4to y 5to años)

<p>Test Sociométrico (Tomado de Casanova, M. A.: 1991, 56)</p>
<p>Escuela: Nombre y apellidos: Edad: _____ Curso / Ciclo: _____ Fecha: _____</p> <p>Preguntas</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escribe el nombre y apellido del / de la compañero /a con quien te gustaría trabajar en clase</li> <li>2. Escribe el nombre y apellido de los compañeros con los que te gustaría ir al cine o jugar en casa. ¿A quién prefieres de dos de ellos?</li> <li>3. ¿Con quién no te gustaría estar sentado en clase, ni jugar? Escribe su nombre y apellido.</li> </ol>

**Fuente:** Autora de la investigación

Si los alumnos aún no escriben, el maestro puede realizar las preguntas en forma oral y registrar él las respuestas. Una vez obtenidos los datos, los resultados pueden representarse registrarse en:

Una tabla sociométrica que consiste en una, matriz de doble entrada en la cual los electores se ubican en cada una de las ellas y los elegidos, en cada uno de las columnas. En las cuadrículas se anota "quién ha elegido o rechazado a quién". Al finalizar la operación se suman las elecciones obtenidas por cada alumno.

Otra manera de registrar los resultados del sociograma es con la utilización de símbolos. Por ejemplo

Unos círculos para las niñas y un triángulo para los niños Flechas para las elecciones o rechazos

Flechas con algún distintivo si se trata de alguna característica especial dentro del grupo (distinto raza, religión, estrato social), que pueda hacerle especialmente preferido o rechazado.

La lectura de gráfico resultante permitirá comprobar la aceptación de cada alumno dentro del grupo, el grado de cohesión grupal, los líderes, los alumnos aislados y los rechazados.

Ejemplo:

## SOCIOGRAMA

### Actividades de autoevaluación

Para el cierre de esta unidad, le proponemos una serie de actividades para que usted pueda evaluar sus avances en el tema de evaluación. Las preguntas contienen una clave para la autocorrección que se detallará más adelante.



1. Si un docente que no trabajó con este módulo le pidiera que le comente las ideas centrales del mismo. ¿Cuáles son las ideas que usted no podría dejar de mencionar?
2. En este apartado se han planteado el trabajo en equipo como una capacidad necesaria para desarrollar en una práctica evaluativa renovada. ¿A qué cree usted que se debe?
3. Defina el concepto de "documentos del aula" que hemos usado en la unidad y compárelo con el de instrumentos construidos.
4. Si el portafolio y la bitácora de aprendizaje se concretan en un producto, ¿por qué los teóricos sostienen que son instrumentos pertinentes para evaluar procesos?
5. En esta unidad se ha hecho mención al desarrollo de algunas capacidades o habilidades docentes. Relacione la capacidad de reflexionar críticamente sobre su propia práctica pedagógica con una de las características de la evaluación.
6. Reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje y describa brevemente su opinión sobre los temas tratados en la presente unidad, considerando el interés, el grado de dificultad y el impacto que considera que tendrán en su práctica docente cotidiana. (Casanova, 1991, pág. 57).

## **UNIDAD N° 5: Técnicas e instrumentos de evaluación**

### **5.1. Técnicas para la recolección de datos**

La elección del método depende de la estrategia de recopilación de datos, el tipo de variable, la precisión necesaria, el punto de recopilación y la formación del encuestador. Los vínculos entre una variable, su origen y los métodos prácticos para su recopilación (Cuadro 6.1, Cuadro 6.2 y 6.3) pueden ayudar a escoger métodos apropiados. Los principales métodos de recopilación de datos son:

- Registros: los registros y licencias son particularmente valiosos para los censos completos, pero se limitan a variables que cambian lentamente, como el número de embarcaciones pesqueras y sus características.
- Cuestionarios: formularios que los encuestados devuelven cumplimentados. Un método poco costoso que resulta útil cuando los índices de alfabetización son altos y los encuestados colaboran.
- Entrevistas: formularios que se cumplimentan a lo largo de una entrevista con el encuestado. Más caros que los cuestionarios, pero mejores para preguntas más complejas, y cuando se dan unos índices de alfabetización bajos o se encuentra menos colaboración.
- Observaciones directas: la realización de mediciones directas es el método más preciso para todas las variables, como las capturas, pero a menudo resulta caro. Muchos métodos, como los programas de observación, se limitan a la pesca industrial.
- Presentación de informes: la principal alternativa a la realización de mediciones directas consiste en pedir a los pescadores y a terceros que presenten informes de sus actividades. La preparación de informes presupone la alfabetización y requiere espíritu de colaboración, pero ello puede reforzarse mediante una obligación legal y mediciones directas.

### **5.1.1. La observación**

Los observadores pueden realizar mediciones directas en las embarcaciones pesqueras, en los puntos de desembarque, en las instalaciones de elaboración o en los mercados. Las variables que los encuestadores pueden recopilar incluyen las capturas (desembarques y descartes), el esfuerzo, los buques/artes, las actividades, variables medioambientales (por ejemplo, estado de la mar, temperatura), variables biológicas (como talla, peso, edad), los valores y las cantidades desembarcadas y las ventas.

En la práctica, los observadores no sólo realizan mediciones directas (observaciones), sino que también llevan a cabo entrevistas y encuestas por medio de cuestionarios. También pueden participar en la elaboración y el análisis de datos. Las tareas de un observador son difíciles y por tanto fundamentales para una formación y una supervisión adecuadas.

Deben tomarse decisiones claras acerca de la naturaleza y el alcance de los datos recopilados durante cualquier salida. A menudo, la cantidad de datos y la frecuencia de la recopilación pueden establecerse analíticamente con datos preliminares.

Preferiblemente, los observadores sólo deben recopilar datos, no llevar a cabo otras actividades, como la aplicación de las medidas, la concesión de licencias o la recaudación de impuestos. Esto debe ayudar a minimizar el margen de error al reducir los incentivos para mentir. Los problemas en términos de conflictos entre la recopilación de datos y la aplicación de la ley, por ejemplo, pueden reducirse mediante una delimitación clara, separando las actividades por localización o por tiempo. Esto se convierte en una necesidad para los observadores en mar abierto. Su posición en los buques pesqueros y las tareas que llevan a cabo dependen en gran medida de una buena relación de trabajo con el capitán y la tripulación, que puede malograrse si son vistos como personal encargado de la observancia.

Los principales datos que se obtienen a través de los observadores en mar abierto son los datos acerca de las capturas y el esfuerzo, que a menudo se utilizan para cotejarlos con los de los registros de pesca. Al mismo tiempo, los observadores en mar abierto pueden recopilar datos biológicos adicionales (tamaño, madurez y sexo de los peces), datos sobre subcapturas y datos medioambientales, así como otra información sobre las artes, las actividades de pesca, etc. Con frecuencia, los datos acerca de los descartes sólo pueden ser recopilados por observadores en mar abierto.

Los principales datos obtenidos por los observadores en los puntos de desembarque, las plantas de elaboración y los mercados incluyen datos sobre los desembarques (cantidad, calidad, valor y precio), biológicos (tamaño, madurez) y el esfuerzo (número de lances, horas faenando). En la pesca a gran escala en las que se utiliza un sistema de libro de a bordo, los datos recopilados en los puntos de desembarque pueden utilizarse para cotejar los datos registrados en los libros de a bordo. Los datos recopilados en las plantas de elaboración incluyen cantidades por especies y, sobre todo en las prácticas de las fábricas modernas, el número de lote de las materias primas, del que en ocasiones puede hacerse un seguimiento retrospectivo hasta los buques pesqueros. Estos datos, si se recopilan, pueden utilizarse para validar los datos sobre los desembarques.

Puede ser necesario recopilar datos para estimar los factores de extrapolación con el fin de convertir el peso del pescado elaborado que se ha desembarcado en peso total equivalente.

Al proceder al muestreo del pescado antes y después de la elaboración, pueden mejorarse los factores de conversión. Los potenciales cambios en las relaciones de peso cuerpo/vísceras, ya sea en función de la estación, del estadio biológico o de otras variaciones hacen recomendable que en las muestras se registren las fechas, especies, sexo y talla.

Los datos económicos y demográficos a cada nivel (por ejemplo, las entradas y salidas de distintos productos desde y hacia el mercado y desde y hacia los elaboradores) suelen obtenerse a través de entrevistas y cuestionarios. Sin embargo, los datos recopilados directamente por los encuestadores pueden constituir también la fuente principal, así como datos de apoyo para los recopilados mediante otros métodos.

Si bien los datos sobre los productos en las plantas de elaboración pueden recopilarse a través de cuestionarios (6.3.2) o entrevistas (6.3.3), los encuestadores pueden recopilar directamente muchas variables físicas (peso, número, tamaño, etc.) con mayor precisión. Las balanzas automáticas, a través de las cuales pasa un flujo continuo de peces, pueden registrar el peso de éstos mecánicamente o a través de sensores informatizados. De forma similar, pueden utilizarse cubos de pesaje mecánicos o automáticos para peces enteros congelados o descongelados antes de entrar en una línea de elaboración o un almacén frigorífico para registrar el peso de cada lote. Si no se hace esto, es preciso realizar un recuento y un submuestreo para asegurar que los peces que contienen hayan sido correctamente identificados y pesados.

El pescado suele descargarse a granel junto con materiales no procedentes de la pesca (por ejemplo, hielo, líquido de salmuera, materiales de embalaje y bandejas de carga). Puede resultar muy difícil calcular el peso total del pescado, y mucho más el peso por especie, producto y tamaño. Deben establecerse métodos para registrar si el material no procedente de la pesca se incluye en algún proceso de pesaje (es decir, ¿están programadas las balanzas para restar automáticamente el peso de la bandeja de carga?). En el caso del pescado elaborado y en cajas selladas, puede bastar con realizar un muestreo para determinar un peso medio y luego contar las cajas o las bandejas de carga. O bien, cada caja o bandeja de carga puede pesarse y tomarse nota de si el peso de dicha caja o bandeja de carga debe restarse en una fecha posterior al elaborar los datos.

Son preferibles los desembarques completos de todas las capturas relativas a una salida de una embarcación (es decir, vaciar las bodegas) ya que entonces los registros pueden cotejarse con los libros de a bordo. Sin embargo, en algunas circunstancias, las descargas en los puertos, en el muelle o en mar abierto pueden ser tan sólo parciales, reteniéndose una parte a bordo hasta la siguiente descarga. En este caso, deben conservarse los registros tanto de las capturas desembarcadas como de las retenidas a bordo.

### **5.1.2. La entrevista**

En las entrevistas, la información se obtiene a través de una encuesta y es registrada por encuestadores. Las entrevistas estructuradas se llevan a cabo utilizando formularios de encuesta, mientras que en las entrevistas abiertas se toman notas mientras se habla con los encuestados. Las notas se estructuran (interpretan) luego para su posterior análisis. Las entrevistas abiertas, que deben interpretarse y analizarse incluso durante la entrevista, deben realizarlas observadores y/o encuestadores bien formados.

Al igual que al preparar un cuestionario, es importante experimentar con formularios de prueba diseñados para las entrevistas. El máximo esfuerzo por aclarar y centrar por parte del diseñador no puede anticipar todas las posibles interpretaciones de los encuestados. Una prueba a pequeña escala antes de utilizarlos para recopilar realmente datos asegurará unos datos mejores y evitará que se pierda tiempo y dinero.

Aunque las entrevistas estructuradas pueden utilizarse para obtener casi cualquier información, al igual que en los cuestionarios, la información se basa en una opinión personal. Los datos basados en variables como las capturas o el esfuerzo son potencialmente objeto de errores de bulto, debido a cálculos erróneos o a errores intencionados en la información delicada.

#### **5.1.2.1. Entrevistas abiertas**

Las entrevistas abiertas cubren una serie de actividades de recopilación de datos que incluyen varios métodos de investigación de las ciencias sociales.

Los grupos de muestra son pequeños (5-15 personas) y están compuestos por miembros representativos de un grupo cuyas apreciaciones, prácticas u opiniones se están buscando. Al hacer las preguntas iniciales y estructurar el examen posterior, el facilitador/entrevistador puede obtener, por ejemplo, información sobre prácticas de uso de artes comunes, respuestas a las normativas de ordenación u opiniones sobre la pesca.

Las encuestas de grupo comportan la selección aleatoria de un reducido número de personas que representan a un grupo y que se prestan a estar disponibles durante un período de tiempo prolongado, a menudo de uno a tres años. Durante ese período, sirven como muestra aleatoria estratificada de personas de las que pueden extraerse datos sobre una serie de temas.

#### **5.1.2.2. Entrevistas estructuradas**

En general, las entrevistas estructuradas se llevan a cabo con un formulario bien diseñado previamente establecido. Se diferencian de los cuestionarios en que son los investigadores quienes rellenan los formularios en lugar de los encuestados. Aunque esta solución resulta más costosa, pueden hacerse preguntas más complejas y los datos pueden validarse en el momento de recopilarlos, mejorando así la calidad de los mismos. Las entrevistas pueden llevarse a cabo con varias fuentes de datos (desde los pescadores a los consumidores), y a través de medios alternativos, como por teléfono o en persona.

Las entrevistas estructuradas componen la base de una gran parte de la recopilación de datos relativos a la pesca en pequeña escala.

En un marco de entrevistas para hacer un muestreo de las capturas, el esfuerzo y los precios, los encuestadores trabajan siguiendo un programa de visitas a los puntos de desembarque uno a uno para registrar datos. Los encuestadores pueden ser móviles (visitan los distintos lugares de forma rotativa) o residir en un punto de muestreo específico. Su trabajo consiste en hacer un muestreo de las embarcaciones, obteniendo datos sobre los desembarques, el esfuerzo y los precios de todos los tipos de embarcaciones/artes que se espera que faenen durante el día del muestreo. La muestra debe ser lo más representativa posible de las actividades de la flota. Se necesitarán tal vez algunos datos adicionales relativos a actividades de pesca para ciertos tipos de unidades pesqueras, como artes de

playa o embarcaciones que hacen múltiples salidas de pesca en un día. Para ello, la entrevista puede abarcar actividades previstas así como actividades ya realizadas.

En un marco de entrevistas relativas a las actividades de los buques/artes, los encuestadores trabajan siguiendo un programa de visitas al puerto de matrícula para registrar datos sobre las actividades de los buques/artes. Los encuestadores pueden ser móviles (visitan los puertos de amarre de forma rotativa) o residir en un punto de muestreo concreto. En ambos casos, su trabajo consiste en determinar el número total de unidades de pesca (y si es posible, de artes de pesca) de todos los tipos de buques/artes con base en el puerto de matrícula y el número de ellos que han faenado durante el día en el que se realiza el muestreo.

Existen varias formas de registrar las actividades de los buques/artes. En muchos casos, combinan el método de entrevista con observaciones directas. Las observaciones directas pueden utilizarse para identificar unidades de pesca inactivas observando las que están amarradas o encalladas, y, cuando ya se conoce el número total de embarcaciones con base en ese puerto de matrícula, quizás a partir de una encuesta o registro marco. A menudo, los encuestadores siguen teniendo que comprobar, por medio de entrevistas durante la visita, que las embarcaciones estén faenando y no se dediquen a otras actividades.

La entrevista pura puede utilizarse en los casos en que existe un subconjunto predeterminado de unidades de pesca seleccionado. El trabajo del encuestador consiste en hacer un seguimiento de todos los pescadores incluidos en la lista y, a través de entrevistas, identificar a los que han estado faenando durante el día del muestreo. En los lugares que presenten un número abarcable de unidades de pesca (es decir, no más de 20), la entrevista puede abarcar todas las unidades de pesca.

En ocasiones es posible plantear preguntas sobre la actividad pesquera del día anterior o incluso de los dos días anteriores. Esta información extra aumenta significativamente el tamaño de la muestra con un pequeño costo adicional, ofreciendo en definitiva unas mejores estimaciones del esfuerzo de pesca total. La experiencia ha demostrado que la mayor parte de la variabilidad en la actividad de los buques/artes es más temporal que espacial.

### 5.1.3. La encuesta

Una encuesta es un estudio observacional en el cual el investigador busca recaudar datos por medio de un cuestionario pre diseñado, y no modificar el entorno ni controlar el proceso que está en observación (como sí lo hace en un experimento). Los datos se obtienen a partir de realizar un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa o al conjunto total de la población estadística en estudio, formada a menudo por personas, empresas o entes institucionales, con el fin de conocer estados de opinión, características o hechos específicos. El investigador debe seleccionar las preguntas más convenientes, de acuerdo con la naturaleza de la investigación.

#### Tipos de encuestas

##### Según sus objetivos

- **Encuestas descriptivas:** estas encuestas buscan reflejar o documentar las actitudes o condiciones presentes. Esto significa intentar describir en qué situación se encuentra una determinada población en momento en que se realiza la encuesta.
- **Encuestas analíticas:** estas encuestas en cambio buscan, además de describir, explicar los porqués de una determinada situación. Este tipo de encuestas las hipótesis que las respaldan suelen contrastarse por medio de la examinación de por lo menos dos variables, de las que se observan interrelaciones y luego se formulan inferencias explicativas.

##### Según las preguntas

- **De respuesta abierta:** en estas encuestas se le pide al interrogado que responda el mismo a la pregunta formulada. Esto le otorga mayor libertad al entrevistado y al mismo tiempo posibilitan adquirir respuestas más profundas así como también preguntar sobre el porqué y cómo de las respuestas realizadas. Por otro lado, permite adquirir respuestas que no habían sido tenidas en cuenta a la hora de hacer los formularios y pueden crear así relaciones nuevas con otras variables y respuestas.



- **De respuesta cerrada:** en estas los encuestados deben elegir para responder una de las opciones que se presentan en un listado que formularon los investigadores. Esta manera de encuestar da como resultado respuestas más fáciles de cuantificar y de carácter uniforme. El problema que pueden presentar estas encuestas es que no se tenga en el listado una opción que coincida con la respuesta que se quiera dar, por esto lo ideal es siempre agregar la opción “otros”.

### Según el medio de captura

Los medios de captura para realizar una encuesta incluyen papel, el teléfono, la Internet y los dispositivos móviles.

- **El papel (PAPI: Paper and Pencil Interview):** En términos generales el papel (PAPI) se usa para encuestas a ser aplicadas en sitios remotos donde no existe señal de Internet, donde la Internet no sea confiable, o cuando se requiera un registro físico del llenado para su posterior vaciado y procesamiento, por ejemplo encuestas en zonas rurales. El papel sigue siendo el medio más usado a pesar de los avances tecnológicos de las últimas décadas por su bajo costo, versatilidad y seguridad. La tasa de rechazos de una encuesta en papel mediante encuestador es muy baja.
- **Entrevistas telefónicas (CATI: Computer Assited Telephone Interview):** Las encuestas telefónicas (CATI) se emplean cuando se desea aplicar un cuestionario corto, de no más de 10 preguntas y queremos obtener resultados inmediatos, son usadas en encuestas de coyuntura política, sondeos de opinión, recordación publicitaria y posicionamiento de marcas. La tasa de rechazo de una encuesta CATI es comparativamente baja, siempre que se cuenten con encuestadores bien entrenados que logren persuadir al entrevistado para lograr la entrevista y mantener su atención.
- **La Web (CAWI: Computer Assited Web Interview):** Las encuestas en la Web (CAWI) son usadas típicamente cuando ésta será auto-administrada, es decir cuando no sea requerido un encuestador, el problema de este tipo de encuesta es la baja tasa de respuestas, dado que normalmente el sujeto no se motiva a responder, a no ser que este tenga algún interés en los resultados del estudio o porque está siendo pagado. Una variante de la encuesta en la Web (CAWI) es la encuesta enviada por correo electrónico.

- **Dispositivos móviles (CAPI: Computer Assited Personal Interview):** Las encuestas empleando dispositivos móviles permite su aplicación mediante encuestador, grabando los datos directamente en algún dispositivo tipo teléfono celular o tableta, bien sea que exista o no conexión a la Internet. El principal problema de usar este medio, más allá del costo del dispositivo; es que no pueden ser usados en sitios con alta tasa de delincuencia o pobreza, pues se corre el riesgo de perder tanto el equipo como los datos.

### **Aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de realizarla.**

1. Medir las relaciones entre variables demográficas, económicas y sociales.
2. Evaluar las estadísticas demográficas como errores, omisiones e inexactitudes.
3. Conocer profundamente patrones de las variables demográficas y sus factores asociados como fecundidad y migraciones determinantes.
4. Evaluar periódicamente los resultados de un programa en ejecución.
5. Saber la opinión del público acerca de un determinado tema.
6. investigar previamente de las características de la población para hacer las preguntas correctas

### **Encuesta por muestreo**

#### **Ventajas**

1. Bajo costo
2. Información más exacta (mejor calidad) que la del censo debido a que el menor número de encuestadores permite capacitarlos mejor y más selectiva mente.
3. Es posible introducir métodos científicos objetivos de medición para corregir errores.
4. Mayor rapidez en la obtención de resultados.
5. Técnica más utilizada y que permite obtener información de casi cualquier tipo de población.
6. Gran capacidad para estandarizar datos, lo que permite su tratamiento informático y el análisis estadístico.

## **Desventajas**

El planeamiento y ejecución de la investigación suele ser más complejo que si se realizara por censo.

1. Requiere para su diseño de profesionales con buenos conocimientos de teoría y habilidad en su aplicación. Hay un mayor riesgo de sesgo muestral.
2. Es necesario dar un margen de confiabilidad de los datos, una medida del error estadístico posible al no haber encuestado a la población completa. Por lo tanto deben aplicarse análisis estadísticos que permitan medir dicho error con intervalos de confianza, medidas de desviación estándar, coeficiente de variación, etc. Esto requiere de profesionales capacitados al efecto, y complica el análisis de las conclusiones.

## **Software y herramientas para procesar encuestas**

Existe en el mercado un sin número de herramientas de softwares profesionales para realizar el procesamiento de la encuesta de forma eficiente y productiva, el tipo de software a utilizar dependerá en gran medida de la metodología de aplicación del instrumento en campo, es decir si la encuesta será auto-administrada o administrada mediante entrevista personal, igualmente el tipo de software dependerá del medio de captura, bien sea papel (PAPI), web (CAWI), entrevista telefónica (CATI) o dispositivos móviles (CAPI). Algunas herramientas para el escritorio o para la web ofrecen una facilidad llamada OLAP, lo cual permite almacenar los datos en un formato cúbico y así poder rotar las dimensiones de análisis para obtener múltiples vistas de la información y poder analizar fácilmente cada pregunta del cuestionario por sus variables de análisis tales como sexo, ciudad, edad, estrato social, etc.

### **5.1.4. La prueba**

#### **5.1.4.1. Pruebas escritas**

Consiste en plantear por escrito una serie de ítems a los que el estudiante responde en el mismo modo. Con la prueba escrita, los alumnos demuestran, fundamentalmente, los

aprendizajes cognoscitivos que adquieren durante cierto período. El docente en el proceso pretende recoger evidencias del grado o magnitud en que se alcanzan los aprendizajes. El examen viene a servirle como instrumento, en ese sentido. Por lo tanto, recurre a él para lograr garantizarse el rendimiento de los estudiantes en el curso, materia, unidad o contenido.

Este tipo de prueba demanda, por parte del constructor, capacidad y pensamiento, pues en ella se busca que los ítems respondan a requisitos técnicos, se relacionen con los objetivos del curso, ofrezcan la oportunidad al alumno de que evidencien sus logros de aprendizaje y que representen una buena muestra de los contenidos y objetivos de la asignatura.

La Prueba Escrita se ha convertido en el instrumento de medición mayormente empleado por los docentes. Es probable que este uso tan generalizado refleje la importancia que a esta se le concede en procesos de enseñanza y de aprendizaje, al punto de privilegiar su empleo, respecto de otros tipos de pruebas (orales, de ejecución, etc.) y de otros instrumentos de medición (escalas, listas, registros). Esta es una razón, también, que necesariamente conduce a preocuparse por aspectos como su construcción, su utilidad y sus alcances.

**La prueba escrita se caracteriza porque:**

- Permite verificar el logro de los objetivos preestablecidos. Busca medir los aprendizajes solo en los límites en que aparecen planteados en los objetivos y desde la visión del docente que dirige la enseñanza.
- Constituye un instrumento al servicio de la evaluación, por cuanto aporta información que le sirve al educador para sustentar las acciones, tal como asignar notas, formar criterio para promover al estudiante; mejorar la enseñanza y reorientar los procesos, de modo que se alcancen los objetivos propuestos.
- Es un instrumento que proporciona resultados útiles para retroalimentar aspectos implicados en el proceso educativo.

## Construcción de la prueba

La construcción de la prueba escrita es una labor cuidadosa, que debe planearse atendiendo aspectos como los siguientes:

**La finalidad.** La prueba escrita puede emplearse, por un lado para recoger información que permita juzgar el dominio del alumno sobre ciertos conocimientos, habilidades o destrezas: diagnosticar debilidades del alumno en ciertas áreas o contenidos de la asignatura o para asignar calificaciones; por otro lado, para retroalimentar el proceso de enseñanza en cuanto a causa de las fallas o limitaciones de los alumnos, o en un plano más amplio, revisar la calidad de instrucción que se ofrece al educando y del aprendizaje obtenido.

**El planeamiento.** En el planeamiento de la prueba se consideran la selección de los contenidos de acuerdo con los objetivos desarrollados en clase, la elaboración de la tabla de especificaciones y del cuadro de balanceo, el uso de diferentes tipos de ítems (reactivos) que se ajusten a los objetivos, la naturaleza del grupo para considerar las diferencias individuales, la extensión de la prueba y el tiempo disponible para aplicarla (40 a 80 minutos).

En el momento de planear la prueba es muy importante la elaboración de una tabla de especificaciones y del cuadro de balanceo, de modo que seguidamente se incluye un apartado con la explicación respectiva acerca de esta etapa de construcción de la prueba escrita:

### Tabla de especificaciones

Una tabla de especificaciones representa la forma en que la prueba será diseñada, es un plano previo de ella o un esbozo del alcance y énfasis respecto de los contenidos y objetivos vistos en clase y en un determinado período lectivo.

Al elaborar una tabla de especificaciones, el docente examinador, en función de los contenidos y objetivos que se examinarán en la prueba escrita y en el número de lecciones, determina el porcentaje de estas y los conocimientos, en el nivel preestablecido (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, etc.).

### El cuadro de balanceo

La elaboración del cuadro de balanceo conduce al docente a determinar una ponderación para cada uno de los objetivos o contenidos que incluirá en la prueba, en función de la cantidad de lecciones. Implica determinar la cantidad y tipo de ítems por objetivo y contenido que se examinará; especificar el criterio de balanceo que se empleará; establecer la correspondencia entre la ponderación de los temas y el puntaje de los ítems.

El cuadro de balanceo en la casilla correspondiente al número de lecciones, denota precisamente por el tiempo dedicado a cada contenido u objetivo, la relevancia que esos tienen dentro de la asignatura, la dificultad de ellos, la densidad que tiene el contenido, la cantidad de horas de clase empleadas para práctica. Observe un ejemplo de cuadro de balanceo:

### Cuadro de balanceo

CONTENIDOS Y OBJETIVOS	Nº DE LECCIONES	% DE LECCIONES	PUNTAJE DE CADA OBJETIVO O CONTENIDO EN LA PRUEBA	TIPO DE ÍTEMES						
				SU	C	IN	P	ID	RB	D
<b>EL PÁRRAFO</b> Utilizar párrafos en forma coherente	8	30.77	15					4	5	6
<b>SIGNOS DE Puntuación</b> Utilizar correctamente los signos de puntuación	6	23.08	12	6				2		4
<b>PARTES DE LA ORACIÓN</b> Aplicar correctamente las partes de la oración	8	30.77	15	5			10			
<b>CONCORDANCIA GRAMATICAL</b> Aplicar correctamente en el párrafo la concordancia sujeto/verbo, sustantivo/adjetivo.	4	15.38	8		5					3
<b>TOTALES</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>11</b>	<b>5</b>		<b>10</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>13</b>

**SU:** Selección única, **C:** Completar, **IN:** Interrogación, **P:** Pareo, **ID:** Identificación, **RB:** Respuesta breve, **D:** Desarrollo.

**Puntaje total de la prueba:** Se establece antes de definir los puntos que cada objetivo tendrá en la prueba. El puntaje total de la prueba se define dependiendo de la extensión y dificultad de la prueba en función de la cantidad de objetivos que se midan, de si es corta o

larga y de la complejidad del tema. La suma de puntajes por objetivo es igual al valor total de la prueba.

**Porcentaje lecciones por cada objetivo:**  $N^{\circ}$  lecciones de cada objetivo  $\times$  100 /  $N^{\circ}$  total de lecciones.

**Puntos de cada objetivo en la prueba:** Se obtienen multiplicando el porcentaje del objetivo por el valor total de la prueba / 100.

La estructura o formato. El examen escrito debe combinar en su estructura o formato aspectos administrativos y técnicos.

### **Aspectos administrativos**

Los aspectos administrativos son los referentes a la información que identifica el examen con la institución, el nivel, la asignatura, el período en que se aplica, el docente que la elaboró, el valor en puntos de la prueba, el porcentaje asignado, el tiempo estimado para el desarrollo de la prueba. Además de los datos citados, es necesario incluir estos otros para que el alumno los complete: nombre del estudiante, sección y fecha.

Existen otros aspectos que deben consignarse para completarlos después de calificada la prueba, ellos son: puntos obtenidos, porcentaje obtenido y calificación final o nota.

### **Aspectos técnicos**

Los aspectos técnicos son los que permiten diseñar la prueba de modo que cumpla con las características de validez y de representatividad.

Entre los aspectos técnicos deben considerarse:

- Los objetivos y/o contenidos por medir.
- El tiempo dedicado a cada objetivo y/o contenido.

- La redacción de los diferentes tipos de ítemes.
- Las instrucciones generales y específicas.
- El tiempo disponible.
- El ensamblaje de la prueba.
- La revisión de la prueba.

Para lograr una mejor comprensión de los aspectos apuntados, seguidamente se explica a qué refiere cada uno:

- Los objetivos y/o contenidos por medir.** La confección de un examen escrito implica no perder de vista que con este se busca medir los objetivos o contenidos desarrollados en el salón de clases. Esta afirmación incluye considerar la manera en que se enseña y el ambiente en el que el alumno aprende, es decir, se trata de seguir en correspondencia con los procesos didácticos empleados y los criterios de evaluación que se especificaron (mediación pedagógica).
- El tiempo dedicado a cada objetivo y/o contenido.** Se considera dentro del cuadro de balanceo de la prueba. Evidentemente, al objetivo o contenido que se le ha dedicado más tiempo, deberá estar representado en el examen con un mayor número de ítemes.
- La redacción de los diferentes tipos de ítemes.** Redactar los ítemes de la prueba es traducir los objetivos o contenidos en preguntas o reactivos (ítemes). La forma de confeccionarlos debe estar de acuerdo con los lineamientos técnicos que se ofrecen en este documento, según sea el tipo de ítem.
- Las instrucciones generales y específicas.** Las instrucciones generales refieren a indicaciones que el alumno debe considerar antes, durante y después de la



prueba. La inclusión de instrucciones generales en una prueba es optativa. Un ejemplo de instrucciones generales es el siguiente:

### **Instrucciones generales**

- \* Lea cuidadosamente toda la prueba, antes de responder.
- \* Dispone de 2 horas reloj para resolver la prueba.
- \* Cuando se equivoque, tache y escriba la nueva respuesta.
- \* No emplee lápiz, ni bolígrafo rojo al escribir.
- \* Utilice un solo tipo de letra (cursiva o script). Escriba en forma legible
- \* Durante el examen no se permite el uso del diccionario.
- \* Entregue su prueba una vez que haya terminado y solicite el COMPROBANTE.

Las instrucciones específicas están asociadas Con el tipo de ítem de que se trate, deben ser tan concretas que permitan al estudiante responder sin dificultad. Son ejemplos de instrucciones específicas las siguientes:

- \* Escriba una equis (X) dentro del paréntesis que posee la respuesta correcta. Cada respuesta tiene el valor de un punto.
- \* En el espacio que se ofrece a la derecha, escriba la palabra que completa el texto.

**El tiempo disponible.** Está relacionado con la extensión de la prueba, con el tipo de ítems y la dificultad de los mismos. Es pertinente que este tiempo no exceda el lapso lógico en que psicológicamente un alumno puede permanecer realizando una prueba. Respecto del cálculo del tiempo, conviene tener presente que para ítems objetivos se computa un minuto y para los de desarrollo minuto y medio por dificultad.

□ **El ensamblaje de la prueba.** La prueba se organiza por partes, según el tipo de ítemes. Debe considerarse en este punto de estructuración de la prueba, la complejidad de los ítemes y de las labores que exigen al estudiante. De modo que los ítemes aparecen ordenados dentro del examen de los más fáciles a los más difíciles.

□ **La revisión de la prueba.** Como instrumento de medición la prueba debe ser sometida a criterio de expertos (otros docentes), con el fin de una revisión externa que señale, en algún modo, errores o deficiencias que pueden ser corregidos antes de aplicarla.

La prueba escrita requiere que se combinen ítemes objetivos con los de desarrollo. Es preciso considerar los objetivos de aprendizaje, de modo que solo se construyan ítemes objetivos (de selección, etc.) cuando es posible; que los tipos de ítemes se escojan en estrecha correspondencia con lo que piden los objetivos y la forma en que se ha enseñado.

### **Tipos de ítemes**

Se aprovecha este segundo apartado para enfatizar en la importancia de la construcción de ítemes. En esta etapa de elaboración de la prueba escrita el docente necesita dedicar tiempo, contar con una dosis de paciencia, habilidad creativa y conocimiento de los aprendizajes que se exigirá demostrar al grupo de alumnos al que aplicará el examen.

### **Cuidados del constructor de la prueba al iniciar su elaboración**

La construcción de un ítem demanda, por una parte, una cuidadosa selección de contenidos y por otra, rigor en su estructura y redacción. Puntos importantes, alrededor de este asunto, que ayudan en la elaboración de los ítemes, son los siguientes:

- Debe examinarse con los ítemes incluidos, los conocimientos que fueron expuestos en el aula, que tuvieron suficiente práctica, que se consideran realmente importantes y básicos para el dominio de la habilidad determinada.
- Es preciso que los ítemes se ajusten a la edad y a la capacidad del examinado, así como a la finalidad de la prueba.

- Debe estar lo más clara posible la redacción de los ítemes.
- Deben eliminarse los ítemes interrelacionados, dependientes en algún sentido o que proporcionen la respuesta o una idea de ella a otros ítemes.
- Deben redactarse los ítemes en términos positivos.
- Deben plantearse instrucciones para cada tipo de ítem de modo que el estudiante capte la mecánica de respuesta, o sea, la forma exigida.

### Ítemes objetivos

Los ítemes son designados con el nombre de objetivos -por autores clásicos del campo de la medición educativa y la construcción de ítemes- porque según lo afirman, la apreciación personal del examinador, no influye en ningún sentido los ítemes. Las respuestas que los alumnos deben dar a este tipo de ítemes consisten -desde estos autores del campo- generalmente en una o pocas palabras.

A estos ítemes pertenecen los siguientes tipos:

<b>Selección única</b>	Se escoge una opción.
<b>Completar</b>	Aparece un espacio en blanco que corresponde al nombre del concepto, parte, elemento, etc.
<b>Pareo</b>	Se relacionan los enunciados de una columna con las respuestas de la otra.
<b>Interrogación</b>	Se da respuesta a una pregunta directa.
<b>Identificación</b>	Se reconocen elementos o partes componentes de lo que se indica.
<b>Respuesta breve</b>	Se escriben tantas respuestas como se soliciten. Aparece más de un espacio en blanco.

**Elaborado por:** Autora de la investigación

**Selección única.** Se le solicita al alumno escoger entre varias, la opción que complete el enunciado o que convierta en correcta la proposición contenida en la base del ítem.

El ítem de selección es objetivo en tanto al alumno se le solicita escoger la opción correcta, entre varias que se le ofrecen. En el caso de definir la cantidad de opciones, para el Primer

Ciclo, el MEP define un límite de tres; para el Segundo y Tercer Ciclos y Educación Diversificada, de cuatro.

Este ítem consta -según Thyne (1978) y referido por Hernández (1978) de dos partes fundamentales: el cuerpo, base, pie o enunciado y un conjunto de opciones, entre las que algunas funcionan como distractores y una como clave. En su base o cuerpo el docente debe solicitar a los alumnos una determinada respuesta. En este aspecto el docente debe prestar mucha atención a la forma en que plantea el enunciado de ítem, de modo que logre transmitir lo que desea, que el alumno entienda lo que piden y que el ítem pueda responderse antes de leer las opciones que se ofrecen.

En otras palabras, la base del ítem -según lo indican los autores mencionados debe contener la esencia o idea fundamental que permita al alumno distinguir entre las opciones y acertar la correcta. Un enunciado ambiguo, incompleto, impreciso, excesivamente complejo, impide a los estudiantes (aun cuando hubieran estudiado y asimilado los conocimientos) responder el ítem.

Por lo anterior es necesario considerar los siguientes requisitos en su construcción:

- Evitar que la redacción del ítem se preste a confusión o que dé doble sentido u oscuridad. El lenguaje que se emplee debe ser exacto, directo, claro y sencillo. Además debe adecuarse al nivel del estudiante.
- Conducir al educando hacia la búsqueda de una solución específica para un problema determinado.
- Evitar la repetición innecesaria de una palabra al inicio de cada opción. Para ello, debe incorporarse el máximo de contenido en el pie del ítem.
- Tener el cuidado de que el contenido o planteamiento del ítem no ofenda, de principio o de hecho, al estudiante en el plano de su cultura, su nivel social y económico; su credo religioso o político; su grupo étnico y que no sirva para reforzar la discriminación racial y de género.

- Recurrir a una redacción positiva, es decir que prescinda de términos de significación negativa, especialmente cuando su empleo afecta la claridad de la tarea exigida o dificulta la comprensión rápida y exacta del ítem.
- Emplear preguntas en la base del ítem, cuando sea posible. Estas interrogantes deben ser directas, sencillas, expuestas con mucha claridad y, por supuesto debe llevar signos de interrogación. Esta es otra forma de redactar el pie del ítem de selección.
- Respetar las normas idiomáticas de puntuación y concordancia gramatical. Debe, por lo tanto, especificar muy bien el aspecto que se desea plantear, de manera que mantenga lógica y cohesión. En el caso de la base redactada en forma de pregunta, las opciones inician con mayúscula; cuando las opciones corresponden a enumeraciones de aspectos, se colocan dos puntos al final de la base y si se trata de opciones que contienen un solo aspecto, no se coloca ningún signo de puntuación al finalizar la base.

Los aspectos señalados en las líneas anteriores se refirieron a características generales del pie o enunciado en un ítem de selección única. En lo relacionado con los distractores y la clave, se deben atender requisitos como los que menciona Thyne (1978):

La palabra distractores se asigna para diferenciar la clave de las opciones puestas para los alumnos mal preparados o que ignoran el contenido del ítem o que carecen del conocimiento. Es decir, que este nombre designa a las opciones que distraen a quienes no saben o que son incorrectas de acuerdo con lo que plantea la base. Citado por Hernández, en Thyne (1978), se describe con precisión el papel de un distractor que es *“impedir que reciban la respuesta como un regalo para excluir la posibilidad de contestar correctamente a pesar de su ignorancia”* (citado por Hernández, p. 311).

En el ítem de selección, los distractores deben ser totalmente atractivos, según aconsejan los escritos de la materia, para lograr un nivel alto de discriminación. Es fundamental, por lo tanto, que sean lógicos y tengan sentido no sólo en sí mismos, sino en relación con la esencia del contenido expresado en la base del ítem. Estas condiciones solo se logran

cuando los distractores no son fáciles de contestar utilizando el sentido común o la lógica. Es necesario prevenir el hecho de que los alumnos descarten las opciones por obvias.

La respuesta correcta debe reunir el requisito de precisión y exactitud. La clave o respuesta del ítem de selección, obliga al alumno a captar o reconocer la esencia contenida en el pie o base. Seleccionar la opción correcta indica el dominio de un objetivo, de un contenido o de un determinado conocimiento.

En este tipo de ítem si el alumno acierta la respuesta, puede concluirse que ha sido capaz de extraer la esencia del enunciado, de actuar según la señal dada en el cuerpo del ítem y, por lo tanto, de deducir la clave.

El ítem de selección demanda del constructor la consideración de estas otras recomendaciones:

Si todas las opciones se inician con la misma palabra esta se debe trasladar al enunciado.	Evitar el uso de términos absolutos como siempre, nunca, todo, ninguno; porque inducen a eliminar la opción.
Es recomendable presentar las opciones en columna, ya que aunque ocupen más espacio, se facilita la lectura por parte del alumno.	Es preferible no emplear selección única cuando no se presten los contenidos y objetivos para construir una cantidad adecuada de ítemes de este tipo o cuando se tenga que acudir al uso de distractores improvisados, inútiles o ilógicos.
La clave no debe diferenciarse de los distractores por su redacción o extensión.	La literatura del campo no aconseja específicamente una cantidad mínima de ítemes, aunque hay autores que deciden por un mínimo de diez en el entendido que a escolares de primero y segundo grados, bien podría aplicárseles exámenes con cinco ítemes de selección.
La base del ítem y las opciones deben aparecer en la misma página.	El MEP acepta el mínimo de cinco, en el afán de prevenir el uso inadecuado de este tipo de ítemes y la construcción de distractores débiles.
En la prueba debe consignarse un mínimo de cinco ítemes de este tipo.	

**Elaborado por:** Autora de la investigación

El siguiente ejemplo puede ayudar al docente a darse una idea de cómo se elabora un ítem de selección, en sus instrucciones y estructura:

### Ejemplos de instrucciones para el ítem de selección

- Coloque equis (x) dentro del paréntesis correspondiente a la respuesta correcta.
- Marque con equis la letra que contiene la respuesta correcta.

- Subraye la respuesta correcta.
- Encierre con un círculo la letra correspondiente a la respuesta correcta.
- Señale con un asterisco la letra que contiene la respuesta correcta.

“Cuando el ciervo que compartía la casa con el jaguar, vio la presa que éste traía, se entristeció mucho. (Brasil, Cuento indígena)”

En el texto anterior, el término presa, significa	BASE, PIE O ENUNCIADO
( ) alimento para aves de rapiña	DISTRACTOR
( ) animal salvaje pequeño	DISTRACTOR
( ) parte que obstaculiza el paso	DISTRACTOR
( ) producto de una cacería	CLAVE

**Elaborado por:** Autora de la investigación

Los ítems objetivos incluyen además, otros tipos como el de completar, pareo, interrogación, identificación y respuesta breve. Todos estos se explican en las páginas siguientes.

**De completar.** Consiste en la presentación de una idea o un concepto, en el cual se ha omitido una parte que la complementa y que puede ser una palabra o palabras. Se le proporciona un espacio vacío para que el estudiante, lo llene. Este tipo de ítem puede emplearse si interesa comprobar la habilidad del examinando para recordar información o memorizar datos, aunque cabe la posibilidad de utilizarlo para medir comprensión de ciertos conceptos o fenómenos.

En cuanto al ítem de completar, hay varias versiones acerca de cómo estructurarlo. A continuación se analizan algunas:

conceptos del ítem de completar que aparecen en libros del área de medición educativa	observaciones acerca de los conceptos existentes
El ítem de completar consta de una frase u oración donde falta una o varias palabras que expresan conceptos importantes. La omisión puede ser al principio, en el medio o al final. Para completar, el alumno debe incorporar la palabra que falta. (Fermín, 1971, p. 51)	Se destacan partes en este concepto, precisamente para que el docente que las lee, realice una interpretación adecuada de esas, de modo que no caiga en defectos técnicos como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mutilar o fraccionar mucho la frase u oración.</li> <li>- Pensar en que el ítem mide varios conceptos y no uno único.</li> <li>- Dejar el espacio al principio o en el centro y provocar confusión en el alumno que responde.</li> </ul>

<p>Consiste en una oración o frase donde ciertas palabras o signos importantes se han omitido, con el propósito de que los examinandos las completen llenando los espacios correspondientes. Dejar los espacios en blanco al principio, en medio o al final de la oración (Lemus, 1971, p. 139)</p>	<p>En este concepto, llama la atención el uso que le da a los espacios, ya que dejarlos al principio o al centro, provoca confusión en el alumno que responde.</p>
<p>Se responden mediante una palabra, frase o símbolo. (Lafourcade, 1969, p. 90)</p>	<p>Este concepto indica una de las condiciones o de las características del ítem de completar.</p>
<p>En el ítem de completación, al alumno se le da una frase incompleta y él llena el espacio vacío (o los espacios vacíos) con la palabra correcta que ha sido omitida. Las respuestas deben conformarse a la estructura de la frase. (Hernández, 1994, p. 52)</p>	<p>En este concepto hay que entender que la frase constituye un problema o un planteamiento completo que se ofrece para que el alumno apunte el nombre, la característica o la consecuencia, según ajuste a la estructura de la frase. Difiere de otros conceptos, en que deja la posibilidad de estructurar el ítem de completar con varios espacios vacíos.</p>
<p>El ítem de completación consta de dos partes: una que constituye el planteamiento de un problema específico y otra, que es la respuesta. (Hernández, 1994, p. 52)</p>	<p>Este concepto hace su aporte en cuanto a las partes que pueden componer un ítem de completar. Planteamiento del problema la autora está llamando a la parte del ítem de completar que contiene la información del fenómeno, principio, proceso, o concepto o cualquiera otro de lo que se trate. Lo denomina problema, porque esta parte le exige al alumno encontrar una solución o respuesta a ese planteamiento, es decir, cómo se llama, denomina, conoce, dice, clasifica. La segunda parte, respuesta, está referida a la producción que debe hacer el alumno anotando el nombre del fenómeno, proceso o principio o el concepto o la característica que se le solicita. Debe responder de acuerdo con la lógica o la estructura misma del ítem.</p>

**Elaborado por:** Autora de la investigación

Aprovechando las anteriores definiciones, puede resumirse que el docente al construir ítems de completar debe asegurarse de plantear con claridad y exactitud la información que le va a permitir al alumno completar o llenar el espacio vacío, de modo que no dé cabida a una respuesta larga o a que el alumno dé la respuesta siguiendo su sentido común o la lógica, aunque no haya estudiado o ignore la materia.

Este tipo de ítem demanda del constructor especial atención para lograr calidad, de modo que pasan a citarse consideraciones básicas para su elaboración:



- Prefiera frases u oraciones construidas, antes que textuales o tomadas de libros u otros documentos.
- Evite el uso de artículos antes del espacio vacío, porque se presta para que el alumno adivine la respuesta o coloque otras más extensas que las requeridas.
- Procure que la respuesta exigida ajuste el espacio previsto.
- Ajuste el espacio vacío de modo que forme columna en el margen derecho con una longitud uniforme. Esta sugerencia facilita la calificación.
- Trate de que el espacio vacío reclame una sola respuesta.
- Evite, antes del espacio vacío, las formas verbales es, son, están, fueron, eran y cualquiera otra de la conjugación de los infinitivos ser y estar, ya que estas dan al ítem un carácter de ambigüedad.
- Redacte el texto que emplea en forma afirmativa.
- Asigne a cada ítem de completar vale un punto, puesto que se trata de una sola tarea, de un único concepto y de una sola dificultad.
- Emplee en la prueba un mínimo de cinco ítemes, en cualquiera de los ciclos, según se establece en los lineamientos del MEP.

**Los siguientes son ejemplos de ítemes de completar:**

**Instrucción:** En el espacio en blanco de la derecha, escriba la palabra que completa el texto:

Desplazarse hacia lo alto varias veces en una hamaca, produce energía llamada

---

La enfermedad provocada por el mosquito (*Aedes s. p.*) se denomina

---

**Pareo.** Consiste en la presentación de dos columnas de datos para establecer la correspondencia entre los elementos de cada una de las series. En la columna de la izquierda se anotan las preguntas o también denominadas premisas y en la de la derecha, las respuestas u opciones. El alumno debe hacer corresponder los elementos de las columnas, según las instrucciones.

El ítem de pareo consta de tres partes: **instrucciones, una columna de premisas y otra de respuestas.**

Las Instrucciones deben ser específicas, exactas y concisas, esta parte del pareo es básica para que el estudiante pueda establecer el tipo de relaciones que se exige en el ítem. En ellas se define el contenido de ambas columnas, la forma en que deben relacionarse los elementos incluidos en ellas y se indica el número de opciones que sobran.

La columna de premisas incluye las preguntas o enunciados acerca de un tema (características, elementos, funciones, otras); es fundamental que en esta parte y en la columna de respuestas haya homogeneidad de contenidos. La columna de respuestas presenta las posibles opciones para cada una de las premisas.

Este tipo de ítem es útil cuando interesa examinar conocimientos de términos, definiciones, fechas, eventos, otros. Constituye un medio para que el alumno manifieste su habilidad para relacionar conceptos.

Las relaciones, asociaciones o emparejamientos que se establecen deben referirse a un mismo tema o contenido, por lo tanto, pueden hacerse corresponder, entre otras, las siguientes relaciones:

Relaciones	
Autores	Obras
representantes	movimientos
órganos	funciones
personajes	época
conceptos	símbolos
países	capitales
causas	efectos
sustancias	propiedades
investigadores	descubrimientos
estilo de música	compositores
términos	definiciones
personajes	logros

**Elaborado por:** Autora de la investigación

Para concluir la teoría relacionada con esto tipo de ítem, se presentan seguidamente otras recomendaciones para construirlo:

- La instrucción redáctela en forma completa.
- Las opciones sobrantes en la columna de respuestas, se indican en las instrucciones anotando que estas no se usan y que las demás se usan una vez.
- Todo el pareo debe referirse a un solo contenido, no se mezclan temas o asuntos distintos.
- Los elementos se disponen en columnas: una para las premisas y otra para las respuestas.
- El mínimo de premisas debe ser cinco y las opciones una tercera parte de esa cantidad.
- Las respuestas deben ser cortas.
- El pareo debe aparecer completo en una misma página.
- El puntaje del ítem se asigna según el número de premisas.

**Observe este ejemplo del ítem que se viene tratando:**

**Instrucción:** En la columna A aparece una lista de movimientos literarios. En la columna B, nombres de textos literarios. Escriba dentro del paréntesis el número que corresponde al movimiento literario. Las respuestas de la columna B, pueden usarse una vez o ninguna (5 pts.).

Columna A		Columna B
Costumbrismo	( )	1. El árbol enfermo
Naturalismo	( )	2. El Jaúl
Realismo	( )	3. Los Heraldos Negros
Romanticismo	( )	4. Concherías
Vanguardismo	( )	5. Lo Fatal
	( )	6. Rayuela
	( )	7. María

**Elaborado por:** Autora de la investigación

**De interrogación o interrogativo.** El ítem de interrogación consiste en presentar una pregunta directa y concreta para que el examinando emita una sola respuesta. Este tipo de ítem permite dirigir los procesos de pensamiento del estudiante, sobre todo cuando se desea comprobar la comprensión de un texto.

El ítem de interrogación constituye una forma de poner en juego la memorización y la retención por parte del examinando. Este ítem puede iniciarse con una de las siguientes palabras claves: qué, quién, cuándo, cuál, dónde, cómo.

Algunas de las recomendaciones para elaborar este tipo de ítem que el constructor puede tomar en cuenta son:

- La pregunta que se plantea debe ser corta.
- La pregunta debe referir a un aspecto importante.
- El espacio destinado a la respuesta debe ser siempre de igual longitud.
- La pregunta debe solicitar una sola respuesta.

- A cada respuesta correcta se le otorga un punto.
- En la prueba debe aparecer un mínimo de cinco ítems para cualquiera de los ciclos.

**Observe estos ejemplos de ítems de interrogación:**

Instrucción: Sobre la línea de la derecha escriba la respuesta que corresponde a cada pregunta.

¿Cuál es el nombre completo del presidente que abolió la pena de muerte en nuestro país?

---

¿Cómo se llamó la primera capital de Ecuador?

---

**Identificación.** Este tipo de ítem consiste en ofrecer dibujos, gráficos, mapas, figuras o textos para que el alumno identifique los elementos o conceptos que se le piden. Constituye una forma de poner en juego el reconocimiento por parte del alumno. Requisitos indispensables son que las figuras sean claras o bien elaboradas y que estas sean complemento o parte esencial del ítem, es decir, que del dibujo, gráfico, etc., dependa la comprensión del ítem y la respuesta del alumno.






El ítem de identificación puede elaborarse en una doble modalidad: enumerando los nombres cuya situación desea identificarse o localizarse, o señalando las partes cuyo nombre o función debe identificarse. La elaboración de este tipo de ítem implica considerar los siguientes puntos:

- La presentación del ítem debe ser clara y legible.
- La instrucción debe redactarse con absoluta claridad.

- Los espacios para las respuestas deben colocarse a la derecha, con el fin de evitar que las identificaciones se hagan sobre el mismo gráfico o texto que se presenta.
- Deben presentarse un mínimo de cinco identificaciones en cualquiera de los ciclos.
- A cada identificación se le otorga el valor de un punto.

**Un ejemplo de este tipo de ítem se anota a continuación:**

Instrucción. En la columna de la derecha aparecen nombres de figuras geométricas. En la columna de la izquierda, figuras geométricas que encierran dibujos. Anote en el paréntesis, el número del dibujo según corresponda a cada una de las figuras geométricas. (5 pts.)

1 	<b>círculo</b>	( )
2 	<b>cuadrado</b>	( )
3 	<b>rombo</b>	( )
4 	<b>triángulo</b>	( )
5 	<b>rectángulo</b>	( )

**Elaborado por:** Autora de la investigación

**Respuesta breve.** En el ítem de respuesta breve se le solicita al alumno un número determinado de respuestas cortas y definidas. Los aprendizajes más apropiados para medir con respuesta breve, como lo afirma Hernández (1994) *son los que se pueden demostrar con pocas palabras y que representan lo más importante de los hechos o conceptos estudiados; por ejemplo, recordar y anotar el procedimiento adecuado para enfrentar tareas*

*específicas: funcionamiento de un sistema, organización de un país, conducción de un vehículo, otras; recordar y escribir funciones, características, etapas, reglas, pasos, elementos o conceptos.*

La respuesta breve puede redactarse iniciando con las siguientes palabras: escriba, anote, mencione, cite, enumere, otras; o empleando la forma interrogativa, introduciéndola con cuáles son, cómo se llaman, etc. Las siguientes recomendaciones deben también ser consideradas cuando se elabora este tipo de ítem:

- La instrucción debe ser clara.
- Es necesario especificar el número de respuestas esperadas.
- Todos los espacios vacíos deben tener igual longitud.
- Cada dificultad vale un punto.
- Para todos los ciclos del sistema educativo se debe presentar un mínimo de cinco puntos.

**Observe estos ejemplos de ítems de respuesta breve:**

Instrucción: Escriba en los espacios vacíos, las respuestas que se le solicitan.

Cite tres partes típicas de toda célula eucariota. (3 puntos)

Escriba tres funciones de la membrana celular. (3 puntos)

**Ítems de desarrollo o ensayo**

El ítem de desarrollo o denominado también de ensayo, según lo define Hernández (1994) *consiste en el enunciado de un tema que el estudiante debe desarrollar, o en el planteamiento de una pregunta o situación que el docente propone y que el alumno debe*

*contestar o resolver. En ambos casos el estudiante puede organizar sus conocimientos e ideas libremente; esta libertad que se concede al alumno es la causa de la gama de respuestas que se presenta y que va desde la más correcta hasta la menos exacta. La lectura de las respuestas dadas a las preguntas, resulta muy lenta, tanto por esta dificultad para calificarlas como, también, por la extensión de ellas.*

El ítem de desarrollo puede introducirse con verbos como construir, diseñar, elaborar, demostrar, interpretar, comparar, describir, resolver, ilustrar, otros. Conviene también, seguir las siguientes recomendaciones:

- Plantear la pregunta en forma precisa y convincente, sin recargarla con excesivas cláusulas y palabras difíciles. Se deben utilizar oraciones sencillas que todos los alumnos pueden leer y comprender fácilmente
- Evitar el uso de frases como qué piensa usted, en su opinión, escriba todo lo que sabe de...
- Contextualizar los ítems cada vez que sea posible.
- Indicar el valor de cada ítem. Cada dificultad vale un punto.

Se recomienda además, al elaborador de este tipo de ítems, preparar una respuesta en la que defina apropiadamente los elementos que esa deberá contener, en correspondencia con los puntos asignados. No obstante; al calificar deberá ser cuidadoso ante respuestas de alumnos que resultan correctas, aunque difieran de la que el docente previó anticipadamente.

**Observe los siguientes ejemplos de este tipo de ítem:**

**Instrucción:** Resuelva cuidadosamente el problema que sigue. (6 puntos)



Una bombilla blanca se enciende cada 3 minutos y otra roja cada 75 segundos. Empezando a contar el tiempo desde un instante cero, ¿Cuántas veces coinciden en una hora, los dos bombillos encendidos?

El puntaje para el ítem anterior puede distribuirse en el siguiente modo:

$$1) 60 \cdot 3 = 180$$

La conversión de 3 minutos a segundos Se califica con 1 punto puesto que la operación, en este nivel está superada.

$$2) 180 \quad 75 \quad | \quad 2$$

$$90 \quad 75 \quad | \quad 2$$

$$45 \quad 75 \quad | \quad 3$$

$$15 \quad 25 \quad | \quad 3$$

$$5 \quad 25 \quad | \quad 5$$

$$1 \quad 5 \quad | \quad 5$$

$$1 \quad 1 \quad | \quad \text{m. m. c.} = 900$$

El cálculo del m. m. c. se califica con 2 puntos, 1 punto por la estrategia, que se evidencia en el instante en que el alumno decide resolver el problema aplicando este concepto y 1 punto por determinar correctamente el m. m. c., no importa el método que utilice.

$$3) 60 \cdot 60 = 3600$$

La conversión de 1 hora a segundos vale 1 punto, pues la operación está superada.

4)  $3600:900 = 4$

1 punto por la estrategia que se manifiesta en el instante en que el alumno decide resolver la segunda parte del problema usando la división.

5) 1 punto por la respuesta completa.

Justifique con dos razones los cambios del Gobierno de Braulio Carrillo que beneficiaron la economía nacional. (4 pts.)

Criterio de calificación:

Anotar las razones 2 pts.

Justificar las razones en hechos 2 pts.

#### **5.1.4.2. Pruebas orales**

En la evaluación de los aprendizajes existe una variedad de procedimientos de evaluación o medios y recursos que permiten recoger información, ya sea de tipo directa o indirecta, sobre los aprendizajes de los alumnos.

Los procedimientos de evaluación pueden agruparse en tres categorías, en base al método y tipo de instrumento empleado para obtener la información. Así tenemos: Procedimientos de Prueba; de Observación y de Informe.

A su vez, cada procedimiento de evaluación cuenta con tipos de instrumentos, los que son más apropiados a sus objetivos.

Por ejemplo, dentro de los procedimientos de prueba, son conocidas las pruebas escritas y orales; dentro de los procedimientos de observación, son principalmente utilizadas la pauta de cotejo o "chek list" y la escala de apreciación. Las encuestas y entrevistas son los instrumentos más utilizados en los procedimientos de informe.

## La Prueba Oral



La prueba oral es uno de los instrumentos de evaluación de mayor antigüedad para verificar la adquisición de los aprendizajes.

Las pruebas orales consisten en preguntas, problemas o temas con diversa extensión e intencionalidad, que el docente plantea a uno o más alumnos para que estos respondan de una forma más o menos detallada.

Estas pruebas se caracterizan por ser uno de los medios más adecuados para desarrollar la comunicación oral y como una estrategia eficiente para la evaluación diagnóstica y formativa.

De acuerdo a sus características y condiciones, las pruebas orales se clasifican en dos grandes grupos, además de una modalidad intermedia:

### Pruebas Orales de Estructuración Autónoma

Este tipo de pruebas es conocido también con el nombre de “*disertación*”. Al alumno se le solicita que realice una exposición oral sobre algún tema investigado o estudiado. Su realización puede ser asignada, sorteada o fortuita. Puede concederse o no tiempo previo para su preparación y puede o no contar con ayuda material de apoyo.

Lo que caracteriza a estas pruebas es que el alumno deberá realizar su exposición según una secuencia, extensión y profundidad determinada por él, sin que nadie intervenga durante su desarrollo.

Lo anterior permite observar no sólo el grado de dominio de los aprendizajes asociados a la temática de la disertación misma, sino posibilita constatar otros aspectos intelectuales y actitudinales que conforman esta actividad, como la capacidad de integrar información; uso de vocabulario; capacidad de enfrentar al grupo, etc.

\* Ver Cuadro Nº 1; Ejemplo de Pauta para Evaluar Disertaciones

## **Pruebas Orales de Estructuración Cerrada**

Este tipo de pruebas son conocidas también como “*interrogaciones orales*”. Consisten en preguntas que generalmente realiza el docente sobre tópicos específicos.

El orden de las preguntas, su relación, su número, que generalmente es de 2 a 5 por alumno; el tiempo, la calidad, amplitud y profundidad de éstas, dependen exclusivamente del docente.

¿Qué aspectos deberíamos considerar al evaluar una *interrogación oral*?

Si la respuesta del alumno está completa; si contiene todos, algunos o ninguno de los antecedentes solicitados.

Cuando corresponda, secuencia lógica o cronológica de los antecedentes que conforman la respuesta.

Grado de seguridad en la respuesta.

Otros aspectos relevantes de interés para el docente.

## **Debate (Modalidad Intermedia)**

El debate o discusión es una modalidad de evaluación donde se le presenta al alumno una temática y luego, frente a ésta, él debe responder u opinar con respecto a preguntas o réplicas que realiza el docente o sus compañeros.

La interacción que se produce en un debate, permite recoger información sobre el grado de pertinencia y seguridad cognitiva y afectiva de los estudiantes.

## **Cuadro Nº 1; Ejemplo de Pauta para Evaluar Disertaciones**

	Aspectos por Observar	Valoración
Expositor	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utiliza un lenguaje de acuerdo al tema expuesto.</li> <li>2. Expone en forma segura.</li> <li>3. Motiva a los oyentes.</li> <li>4. Logra la participación del grupo.</li> <li>5. Utiliza medios audiovisuales.</li> </ol>	
Tema	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Exposición de los objetivos del tema desarrollado.</li> <li>7. Precisión en la presentación del tema.</li> <li>8. Secuencia lógica del tema expuesto.</li> <li>9. Profundidad con que se desarrolló el tema.</li> <li>10. Precisión de las conclusiones propuestas.</li> </ol>	

Elaborado por: Autora de la investigación

### Reflexión:



¿Utiliza las pruebas orales como forma de evaluar a sus alumnos? Sí/No. Piense en el porqué de su respuesta.

¿Qué ventajas y desventajas, según usted, tienen las pruebas orales?

¿Cómo piensa que se podrían superar algunas desventajas?

## UNIDAD N° 6: Evaluación, calificación y promoción

### 6.1. ¿Qué es calificar?

La **calificación escolar** o **nota escolar** (o simplemente **calificación** o **nota**) es un método utilizado para evaluar y categorizar el rendimiento escolar de los alumnos. La lista de las calificaciones escolares se presenta en un documento que, según el país y la institución, recibe entre otros muchos los siguientes nombres: *historia académica*, *historial académico*, *expediente académico*, *expediente escolar*, *boleta de calificaciones*, *certificado de notas*, *certificado de registro de calificaciones*, *acta de calificaciones* o *certificación académica*; en muchas instituciones académicas hispanohablantes se utiliza incluso el anglicismo

La calificación puede expresarse con valores numéricos o con letras del alfabeto (generalmente desde la A hasta la F), según los parámetros establecidos por las leyes de cada país. En el caso del valor numérico, por lo general se toma como el mínimo aprobatorio el 60 por ciento de la calificación máxima, en el caso español el mínimo es exactamente el 50% de la materia.

Según cada nivel, se consideran las siguientes apreciaciones: *excelente, sobresaliente, distinguido, bueno, suficiente, deficiente y muy deficiente*, en países de América Latina; en España, la tradición es "Matrícula de Honor" (es un honor más que una nota, que premia al mejor alumno en el caso de que haya obtenido normalmente una nota media superior al 9'5), "Sobresaliente", "Notable", "Bien", "Suficiente", "Suspenso". En América Latina, se dan "Deficiente" y "Muy Deficiente" cuando no se obtiene el mínimo aprobatorio, por lo cual se considera al alumno *reprobado*. En el caso español el término adecuado no es reprobar, sino suspender.

### **6.1.1. Evaluar y calificar**

La evaluación desempeña un papel muy amplio, cuyo principal objetivo es mejorar todos los elementos que intervienen en el proceso educativo, la enseñanza, el aprendizaje, las condiciones de infraestructura escolar, las cuestiones administrativas, inclusive mejorar las evaluaciones mismas. En el caso de la calificación, su principal objetivo es el otorgar un grado de valor a algo, puede ser numérico o algebraico, y tiene funciones administrativas, estadísticas, políticas, uno de los recursos más utilizados para obtener una calificación es el uso del examen, que actualmente se utiliza en muchos casos para saber "qué tanto no saben los alumnos" en tanto que la evaluación se preocupa más por privilegiar lo que si saben y como lo usan. "La calificación puede ser conveniente como complemento de la evaluación formativa", por lo que se puede decir que "una buena evaluación nos ayuda a otorgar una calificación justa", convirtiéndose este proceso en un círculo virtuoso donde también una calificación justa nos ayuda a obtener una buena evaluación.

En la actualidad y la mayoría de los docentes comunican a los alumnos la forma de cómo van a ser evaluados durante el ciclo escolar, determinando juntos el valor cualitativo y cuantitativo de su desarrollo en su quehacer cotidiano, no obstante citamos que existen hoy en día profesores que son determinantes en sus calificaciones sin comunicarlo a los alumnos o comunicarlo como en el siguiente ejemplo: -Tu trabajo final es excelente, te

mereces diez, pero te voy a poner 9- dijo un maestro a su alumno de secundaria. -¿Por qué? – contestó desconcertado el alumno. –Porque tuviste una falta en el bimestre. Se debe hacer una evaluación continua siguiendo un proceso del logro de los aprendizajes esperados de los alumnos y por consiguiente del desarrollo de sus competencias, que lo llevaran a apropiarse del conocimiento el cual se encuentra estructurado de manera significativa y constructiva, evitándose así el que solo se evalúe el producto y no el proceso. Para percatarse de los avances y dificultades de los alumnos se debe hacer una serie de actividades planeadas con anticipación que responde a intenciones clara y explícitas, que guarden una relación estrecha con las actividades de enseñanza- aprendizaje. Buscando evidencia de los cambios que se han realizado antes, durante y después de la aplicación de un proceso determinado, para el logro de los aprendizajes esperados, concibiéndose todo lo anterior como el análisis, la precisión de la estrategia y la crítica permanente. Por lo tanto una buena evaluación nos ayudara a otorgar una calificación justa.

**CONCLUSIONES** necesario considerar que la evaluación en el desarrollo de competencias es considerada como un proceso dinámico que busca seriedad académica, conceptual y administrativa, necesaria para emitir el juicio correspondiente a la preparación y acreditación del estudiante. Desde este enfoque la evaluación permite: Al docente, conocer los avances de los alumnos en distintos momentos durante el ciclo escolar para crear oportunidades de aprendizaje que conduzcan al logro de los aprendizajes esperados y sus diferencias, ritmos para aprender y necesidades individuales. Al alumno, recibir retroalimentación sobre sus logros y dificultades para poder mejorar su desempeño. Descubrir procesos de autoevaluación y autonomía en su aprendizaje.

### **6.1.2. Calificación y promoción**

**Aprobación y alcance de logros.** Se entiende por “aprobación” al logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una unidad, programa de asignatura o área de conocimiento, fijados para cada uno de los grados, cursos, subniveles y niveles del Sistema Nacional de Educación. El rendimiento académico de los estudiantes se expresa a través de la escala de calificaciones prevista en el siguiente artículo del presente reglamento.

**Art. 194.- Escala de calificaciones.** Las calificaciones hacen referencia al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo y en los estándares de aprendizaje nacionales. Las calificaciones se asentarán según la siguiente escala:

<b>Escalas de calificaciones</b>	
<b>Escala cualitativa</b>	<b>Escala cuantitativa</b>
Supera los aprendizajes requeridos.	10
Domina los aprendizajes requeridos.	9
Alcanza los aprendizajes requeridos.	7-8
Está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos.	5-6
No alcanza los aprendizajes requeridos.	<_ 4

**Elaborado por:** Autora de la investigación

**Art. 195.- Promoción.** Se entiende por “promoción” al paso de los estudiantes de un grado o curso al inmediato superior.

**Art. 196.- Requisitos para la promoción.** La calificación mínima requerida para la promoción, en cualquier establecimiento educativo del país, es de siete sobre diez (7/10).

En los subniveles de Básica Elemental y Básica Media, para la promoción al siguiente grado, se requiere una calificación promedio de siete sobre diez (7/10) en cada una de las siguientes asignaturas: Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Estudios Sociales, y lograr un promedio general de todas las asignaturas de siete sobre diez (7/10).

En el subnivel de Básica Superior y el nivel de Bachillerato, para la promoción al siguiente grado o curso, se requiere una calificación promedio de siete sobre diez (7/10) en cada una de las asignaturas del currículo nacional.

Las asignaturas adicionales al currículo nacional que cada establecimiento definiere en su Proyecto Educativo Institucional, correspondientes a la innovación curricular que estuviere debidamente aprobada por el Nivel Zonal respectivo, serán requisitos para la promoción dentro del establecimiento; sin embargo, no lo serán si el estudiante continúa sus estudios en otra institución educativa.

#### **4.5.1. Descripción del currículum vitae del tutor que dictará el curso.**

**NOMBRES Y APELLIDOS:** Nancy Rosario Ríos Ríos  
**CÉDULA DE CIUDADANÍA:** 070242044-9  
**LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO:** Pasaje, 4 de octubre de 1970  
**NACIONALIDAD:** Ecuatoriana



**DIRECCIÓN DOMICILIARIA:** Santa Rosa 15-17 y Pasaje  
**TELÉFONOS:** 072921142 convencional – 091850911 celular  
**CORREO ELECTRÓNICO:** nancyriosrios@hotmail.com

### **FORMACIÓN ACADÉMICA**

#### **• PRIMER NIVEL**

Escuela Fiscal “Primero de Noviembre” - Pasaje

#### **• SEGUNDO NIVEL**

Colegio Nacional “Carmen Mora de Encalada” – Pasaje

#### **• TERCER NIVEL**

Instituto Superior Pedagógico Superior “José Gabriel Vega Betancourt” – Santa Rosa

Universidad Técnica Particular de Loja - Loja

#### **• CUARTO NIVEL**

Universidad Técnica de Machala – Machala

### **TÍTULOS OBTENIDOS**

- Bachiller en Ciencias Especialización Químico-Biológicas
- Profesora de Educación Primaria
- Licenciada en Educación Primaria
- Magíster en Gerencia Educativa

### **EXPERIENCIA LABORAL**

- Ex - Docente del Centro Educativo “Chiquilladas”
- Ex - Docente de la Escuela “Tarcila Lojas de Quirola”
- Ex - Docente de la Escuela “7 de Mayo”
- Ex - Docente del Centro Educativo “Pulgarcito”
- Ex - Docente de la Escuela “Ciudad de Balsas”
- Ex - Docente de la Escuela “Provincia de El Oro”
- Docente de la Escuela “Bolívar Madero Vargas”
- Docente de la Universidad Técnica de Machala

#### 4.5.2. Metodología

La metodología a utilizarse durante el desarrollo del curso se basa en talleres, exposiciones, trabajos en grupo, debates, reflexiones compartidas, planificación de clase.

#### 4.5.3. Evaluación

El curso será evaluado mediante los ejercicios de autoevaluación programados en cada unidad, la evaluación entre pares y con una prueba final basada en ejercicios de aplicación.

#### 4.6. Duración del curso

El curso tendrá una duración de 60 horas, las mismas que se han planificado para ser trabajadas de acuerdo a los posibilidades de los docentes investigados, esto es los días sábados de 7:00h. a 13:00h. durante dos meses y medio.

#### 4.7. Cronograma de actividades a desarrollarse

ACTIVIDADES	RESPONSABLE	SEMANAS									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>UNIDAD N° 1: La evaluación</b> Los contenidos a ser revisados en el curso de capacitación son: Evaluación formal e informal La evaluación y los modelos pedagógicos Las características de la evaluación Las funciones de la evaluación Los propósitos o las finalidades de la evaluación ¿En qué escenarios sucede la evaluación o cuáles son sus ámbitos? La evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje ¿Qué enfoque de evaluación asumimos? Actividades de autoevaluación	Autora de la propuesta Facilitadora del curso	X	X								
<b>UNIDAD N° 2: Tipología de Evaluación</b> Evaluación de orientación Evaluación de regulación Evaluación de certificación	Autora de la propuesta Facilitadora del curso			X	X						

Evaluación de selección Evaluación sumativa Actividades de autoevaluación														
<b>UNIDAD N° 3: El proceso de la evaluación</b> Fases del proceso de la evaluación Actividades de autoevaluación	Autora de la propuesta Facilitadora del curso						X							
<b>UNIDAD N° 4: La evaluación en el aula</b> Las prácticas de evaluación habituales en el aula Prácticas evaluativas renovadas Organizadores gráficos Portafolios Exhibiciones y presentaciones creativas Autoevaluación y evaluación entre pares Diarios y bitácoras de aprendizaje Autoinformes Cuestionarios Observación Sociometría Actividades de autoevaluación	Autora de la propuesta Facilitadora del curso							X	X					
<b>UNIDAD N° 5: Técnicas e instrumentos de evaluación</b> Técnicas para la recolección de datos La observación La entrevista La encuesta La prueba Pruebas escritas Pruebas orales Actividades de autoevaluación	Autora de la propuesta Facilitadora del curso										X			
<b>UNIDAD N° 6: Evaluación, calificación y promoción</b> ¿Qué es calificar? Evaluar y calificar Calificación y promoción El sistema de calificaciones Finalidades asignadas a las calificaciones Criterios que fundamentan las calificaciones Modelos usados para la valoración de datos Adopción de la escala de calificación Escala de calificación Modalidades de presentación de las escalas de calificación Calidad de los informes Promoción y acreditación Calificación, promoción y juicios de valor Actividades de autoevaluación	Autora de la propuesta Facilitadora del curso											X	X	

**Elaborado por:** Lcda. Gina Sigüenza Ríos

#### 4.8. Costos del curso

Los costos que demande la capacitación serán compartidos entre la institución beneficiada, los docentes y la tesista, ya que al compartir los gastos resultará beneficioso para todas las partes involucradas.

Los gastos estimados a realizarse serán de acuerdo a la siguiente matriz:

RECURSOS	CANTIDAD	PRECIO UNITARIO	PRECIO TOTAL
<b>HUMANOS</b>			
Facilitadora	60 horas	\$ 10.00	600.00
<b>MATERIALES</b>			
Marcadores de pizarra	36	\$ 0.90	\$ 32.40
Pizarra	1	\$ 60.00	\$ 60.00
Marcadores permanentes	24	\$ 0,90	\$ 21.60
Papelotes	24 pliegos	\$ 0.30	\$ 7.20
Internet	30 horas	\$ 0.70	\$ 21.00
Memory flash	1	\$ 8.00	\$ 8.00
Copias	1000	\$ 0.02	\$ 20.00
Hojas A4	2 resmas	\$ 3.50	\$ 7.00
Proyector de imágenes	25 horas	\$ 15.00	\$ 375.00
<b>SUBTOTAL</b>			\$ 1 152.20
<b>IMPREVISTOS</b>			\$ 115.22
<b>TOTAL</b>			\$ 1 267.22

Elaborado por: Autora de la investigación

#### 4.9. Certificación

Al contar con el aval de la institución, se podrá otorgar a los participantes del curso de capacitación un certificado por las 60 horas de capacitación, a quienes cumplan al menos con un 90% de la asistencia y un promedio de evaluación de 8/10.

#### 4.10. Bibliografía

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA DEPORTES Y RECREACIÓN, Evaluación de los aprendizajes, Editorial Orión.

- TORO Arboleda, Néstor, Tecnología Educativa y Diseño Instruccional, Impreandes Presencia
- RODRÍGUEZ León, Jhon, Evaluación Educativa, Talleres gráficos de la Universidad Técnica Particular de Loja

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### CONCLUSIONES:

Una vez analizada la información obtenida a través de las encuestas, se pudo llegar a las siguientes conclusiones:

- Los docentes tienen formación académica de tercer nivel, relacionada con el ámbito educativo.
- Los docentes le gustaría capacitarse asistiendo a la modalidad presencial los fines de semana.
- La temática de las capacitaciones es variada y todas ellas tienen acogida de parte de los docentes, sin embargo se debe destacar el interés de los docentes por asistir a las capacitaciones referentes a Evaluación del aprendizaje
- Los docentes consideran que los aspectos teóricos, técnicos y prácticos son importantes a la hora de desarrollar una capacitación.

### RECOMENDACIONES

Como **recomendaciones** se puede considerar las siguientes acciones:

- Que los docentes continúen formándose académicamente, como poseen el título de tercer nivel, es necesario que obtenga formación de cuarto nivel.
- Que las autoridades de institución educativa objeto de la presente investigación propicie cursos que contribuyan al enriquecimiento en la formación docente.
- Que las autoridades de la institución deberían planear, gestionar y ejecutar proyectos/cursos/seminarios de capacitación en la modalidad presencial, en horarios de fines de semana, los mismo que permitirán elevar la calidad de la educación del plantel.
- Ejecutar cursos de capacitación que contemplen aspectos teóricos, técnicos y prácticos acerca de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (2003) Pedagogía. Un modelo de formación del hombre. Grupo editorial Kipus. Bolivia.

BERNAL TORRES, César Augusto. (2006) Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. México

COLEN (1995) Tipos de necesidades formativas. Obtenido de [http://www.uhu.es/36102/trabajos\\_alumnos/caso\\_10\\_11/\\_private/diagnosticonecesidades.pdf](http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/caso_10_11/_private/diagnosticonecesidades.pdf)

CAMPERO María, (1995) Como detectar las necesidades de intervención socioeducativa – Campero Atanasio Narcea Ediciones, 174 página.

CORRALE S PALOMO, María Isabel. Metodología docente.2004.España.

DAFT, Richard L., Marcic Dorothy. (2006) Introducción a la Administración Cengage Learning Editores, 30/06/2006 - 614 páginas

DOMÍNGUEZ Rafael, MARTÍN, Cerutti Mario. (2006) De la Colonia a la Globalización. España.

GAIRIN, J. (1995). Obtenido de Estudio de las necesidades de formación: <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=YvXZUGqEqvsC&oi=fnd&pg=PA23&dq=analisis+de+las+necesidades+de+formaci%C3%B3n&ots=9bHMPzhGi0&sig=uKHgVxyGfb7wL7DdtxmksZVSr6E#v=onepage&q=analisis%20de%20las%20necesidades%20de%20formaci%C3%B3n&f=false>

GARCÍA RUIZ, María Rosa. (2006) De la Colonia a la Globalización. España.

GARCIA RAMOS, Juan Antonio. (2006) Estadística empresarial: Parte I: Estadística Descriptiva. Parte II: Modelos probabilísticos. España.

GENTO PALACIOS, Samuel. (1998) Gestión y supervisión de centros educativo.EUNED.

HERBBAS GOMEZ (1997) Evaluación de necesidades formativas, actitudes y creencias del profesorado de Educación Secundaria. Obtenido de: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224239275.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224239275.pdf)

HEWTON (1998). Concepto de necesidades de formación. Obtenido de; [http://www.uhu.es/36102/trabajos\\_alumnos/caso\\_10\\_11/\\_private/diagnosticonecesidades.pdf](http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/caso_10_11/_private/diagnosticonecesidades.pdf)

IÑIGO, E y SOSA, A. M. (2003) Artículo: Emergencia y actualidad de las competencias profesionales: Apuntes para su análisis. Revista cubana de Educación Superior. Vol. XXIII. No.2.

KAUFMAN, Alan S. (1982) Fundamentos de la evaluación psicológica. Obtenido de <http://www.slideshare.net/psialf/wisc-kaufman>

LÓPEZ CAMPS, Jordi, (2005) Planificar la Formación Con Calidad. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (2006) noviembre

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2012) diciembre

OSTROFF y FORD (1989) Detección de necesidades formativas. Obtenido de: [https://docs.google.com/document/d/1a9bAEAo2FMTmyhC8eDSH99-P5xKBiR0z-c6\\_CMmbIJ4/edit?pli=1](https://docs.google.com/document/d/1a9bAEAo2FMTmyhC8eDSH99-P5xKBiR0z-c6_CMmbIJ4/edit?pli=1)

PEREZ Serrano, Martina. (1999) ¿Qué necesidades de formación perciben los profesores?. Obtenido de: [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1999\\_04\\_01.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1999_04_01.pdf)

RAMOS Seijas (2011) Proyecto para el análisis de las necesidades formativas para el pas en la udc. Obtenido de; [http://www.udc.es/cufie/ufa/pas/documentos/proyecto\\_castelan.pdf](http://www.udc.es/cufie/ufa/pas/documentos/proyecto_castelan.pdf)



REYES Santana (2000) El concepto de necesidades formativas. Obtenido de;  
[http://www.uhu.es/36102/trabajos\\_alumnos/caso\\_10\\_11/\\_private/diagnosticonecesidades.pdf](http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/caso_10_11/_private/diagnosticonecesidades.pdf)

RODRIGUEZ MOGUEL, Ernesto. (2005) Metodología de la Investigación. México

SLATER Robert Dr. (2000), Ensayos Sobre Democracia Educación Y El Experimento Americano. Fondo Editorial PUCP, 01/01/2000 - 88 páginas

VIDAL ARIZABALETA, Elizabeth. (2004) Diagnóstico organizacional: evaluación sistémica del desempeño empresarial en la era digital. ECOE Ediciones. Colombia

WITKIN y otros (1996) El diagnostico de necesidades de formación. Obtenido de  
[http://www.uhu.es/36102/trabajos\\_alumnos/caso\\_10\\_11/\\_private/diagnosticonecesidades.pdf](http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/caso_10_11/_private/diagnosticonecesidades.pdf)

## ANEXOS

### ANEXO N° 1: PETICIÓN DE AUTORIZACIÓN AL RECTOR DEL COLEGIO TÉCNICO NOCTURNO AMAZONAS

Loja, diciembre de 2012

Señor(a)  
DIRECTOR(A) DEL CENTRO EDUCATIVO  
En su despacho.

De mi consideración:

La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del papel imprescindible que tiene la investigación en el desarrollo integral del país, auspicia y promueve la tarea investigativa sobre la realidad socioeducativa del Ecuador. El Departamento de Ciencias de la Educación y la coordinación de la titulación del Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, 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 iguales o por lo menos similares.

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

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

Atentamente,

Dra. Mariana Buele Maldonado  
DIOS PATRIA Y CULTURA

## ANEXO N° 2: CUESTIONARIO “NECESIDADES DE FORMACIÓN” DOCENTES DE BACHILLERATO



### CUESTIONARIO: “NECESIDADES DE FORMACIÓN” DOCENTES DE BACHILLERATO

Código del investigado: \_\_\_\_\_

La Universidad Técnica Particular de Loja a través del Departamento de Ciencias de la Educación, con el fin de conocer cuáles son LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE BACHILLERATO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL ECUADOR, solicita su colaboración como informante, el cuestionario es anónimo por lo que su aporte es especialmente valioso para garantizar la fiabilidad de los datos recolectados. El dar contestación al siguiente cuestionario no le tomará más de diez minutos.

**Conteste las preguntas, encerrando en un círculo el numeral (ubicado en cada fila a la derecha), según corresponda. Ej.**

Fiscal	1	Fiscomisional	<b>2</b>	Municipal	3	Particular	4
--------	---	---------------	----------	-----------	---	------------	---

#### 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>													
Fiscal	1	Fiscomisional	2	Municipal	3	Particular	4						
<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>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>													
B A C H I L L E R A T O  T É C N I C O	f. Aplicación de proyectos de construcción		6	g. Instalaciones, equipos y máquinas eléctricas		7	h. Electrónica de consumo		8	i. Industria de la confección		9	
	j. Mecanizado y construcciones metálicas		10	k. Chapistería (latonería) y pintura		11	l. Electromecánica automotriz		12	m. Climatización		13	
	n. Fabricación y montaje de muebles		14	o. Mecatrónica		15	p. Cerámica		16	q. Mecánica de aviación		17	
	r. Calzado y marroquinería		18	s. Otra, especifique cuál: _____									19
	<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		37		
nn. Otra, especifique cuál: _____												38	
<b>1.4.2. Conoce usted si por parte de los directivos institucionales se está gestionando el bachillerato, bajo una de las figuras profesionales referidas anteriormente:</b>													
SI		1	Escriba el/los literal/es (asignados anteriormente): _____								NO		2

#### 2. INFORMACIÓN GENERAL DEL INVESTIGADO

<b>2.1. Género:</b>		Masculino			1	Femenino			2						
<b>2.3 Estado civil</b>		Soltero		2	Casado		3	Viudo		4	Divorciado		5		
<b>2.2. Edad (en años cumplidos):</b> _____															
<b>2.3. Cargo que desempeña:</b>		Docente			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

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

### 3. FORMACIÓN DOCENTE

3.1. Señale el nivel más alto de formación académica que posee

(señale una sola alternativa)

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

3.2. Su titulación en pregrado, tiene relación con:

3.2.1. Ámbito educativo:		3.2.2. Otras profesiones:			
Licenciado en educación (diferentes menciones/especialidades)	1	Ingeniero	6	Economista	10
Doctor en educación	2	Arquitecto	7	Médico	11
Psicólogo educativo	3	Contador	8	Veterinario	12
Psicopedagogo	4	Abogado	9		
Otras, especifique: _____	5	Otras, especifique: _____			13

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

(marque, sólo si tiene postgrado)

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

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

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

3.4.1. Si la respuesta es positiva, en qué le gustaría formarse:

(Señale el tipo de formación de mayor interés)

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

### 4. CURSOS Y CAPACITACIONES

4.1. En cuanto a los últimos cursos realizados:

4.1.1. Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años: _____							
4.1.2. Totalización en horas (aproximado): _____							
En cuanto al último curso recibido:							
4.1.3. Hace qué tiempo lo realizó: _____							
4.1.4. Cómo se llamó el curso / capacitación: _____							
4.1.4.1. Lo hizo con el auspicio de:							
El gobierno	1	De la institución donde labora Ud.	2	Beca	3	Por cuenta propia	4
Otros, especifique: _____							5

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

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

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

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

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

4.4. Cómo le gustaría recibir la capacitación:

(señale las alternativas que más le atraen)

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

4.4.1. Si prefiere cursos "presenciales" o "semipresenciales", en qué horarios le gustaría recibir la capacitación:

De lunes a viernes	1	Fines de semana	2
--------------------	---	-----------------	---

4.5. En qué temáticas le gustaría capacitarse

(Puede señalar más de una alternativa)

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

Ítems	1	2	3	4	5
8. Describe las funciones y cualidades del tutor					
9. Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula					
10. Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal					
11. Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente					
12. Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos					
13. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante					
14. Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)					
15. Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)					
16. Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes					
17. Percibe con facilidad problemas de los estudiantes					
18. La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país					
19. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos					
20. Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida					
21. Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil 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 3: REGLAMENTO PARA EL BACHILLERATO

6 -- Suplemento -- Registro Oficial N° 754 - Jueves 26 de julio del 2012

presencial a clases y con el apoyo de un tutor o guía, y con instrumentos pedagógicos de apoyo, a través de cualquier medio de comunicación.

La modalidad a distancia se oferta para personas mayores de edad y, únicamente en aquellos Circuitos donde no existiere cobertura pública presencial o semipresencial, para estudiantes de quince años de edad en adelante.

La modalidad de educación a distancia debe cumplir con los mismos estándares y exigencia académica de la educación presencial. Para la promoción de un grado o curso al siguiente, y para la obtención de certificados y títulos, los estudiantes que se educan mediante esta modalidad deben certificar haber adquirido los aprendizajes mínimos requeridos del grado o curso en un examen nacional estandarizado, según la normativa que para el efecto emita el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

### CAPÍTULO III.

#### DE LOS NIVELES Y SUBNIVELES EDUCATIVOS

**Art. 27.- Denominación de los niveles educativos.** El Sistema Nacional de Educación tiene tres (3) niveles: Inicial, Básica y Bachillerato.

El nivel de Educación Inicial se divide en dos (2) subniveles:

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

El nivel de Educación General Básica se divide en cuatro (4) subniveles:

1. *Preparatoria*, que corresponde a 1.º grado de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de cinco (5) años de edad;
2. *Básica Elemental*, que corresponde a 2.º, 3.º y 4.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 6 a 8 años de edad;
3. *Básica Media*, que corresponde a 5.º, 6.º y 7.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 9 a 11 años de edad; y,
4. *Básica Superior*, que corresponde a 8.º, 9.º y 10.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 12 a 14 años de edad.

El nivel de Bachillerato tiene tres (3) cursos y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 15 a 17 años de edad.

Las edades estipuladas en este reglamento son las sugeridas para la educación en cada nivel, sin embargo, no se debe negar el acceso del estudiante a un grado o curso por su edad. En casos tales como repetición de un año escolar, necesidades educativas especiales, jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa, entre otros, se debe aceptar,

independientemente de su edad, a los estudiantes en el grado o curso que corresponda, según los grados o cursos que hubiere aprobado y su nivel de aprendizaje.

### CAPÍTULO IV.

#### DEL BACHILLERATO

**Art. 28.- Ámbito.** El Bachillerato es el nivel educativo terminal del Sistema Nacional de Educación, y el último nivel de educación obligatoria. Para el ingreso a este nivel, es requisito haber culminado la Educación General Básica. Tras la aprobación de este nivel, se obtiene el título de bachiller.

**Art. 29.- Malla curricular.** El Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional define la malla curricular oficial del Bachillerato, que contiene el número de horas por asignatura que se consideran pedagógicamente adecuadas.

**Art. 30.- Tronco común.** Durante los tres (3) años de duración del nivel de Bachillerato, todos los estudiantes deben cursar el grupo de asignaturas generales conocido como "tronco común", que está definido en el currículo nacional obligatorio. Las asignaturas del tronco común tienen una carga horaria de treinta y cinco (35) períodos académicos semanales en primer curso, treinta y cinco (35) períodos académicos semanales en segundo curso, y veinte (20) períodos académicos semanales en tercer curso.

**Art. 31.- Horas adicionales a discreción de cada centro educativo.** Las instituciones educativas que ofrecen el Bachillerato en Ciencias tienen un mínimo de cinco (5) horas, por cada uno de los tres (3) años de Bachillerato, en las que pueden incluir asignaturas que consideren pertinentes de acuerdo a su Proyecto Educativo Institucional.

**Art. 32.- Asignaturas optativas.** En tercer año de Bachillerato, las instituciones educativas que ofertan Bachillerato en Ciencias tienen que ofrecer un mínimo de quince (15) horas de asignaturas optativas, a elección de los estudiantes, de acuerdo a la normativa emitida por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

**Art. 33.- Bachillerato Técnico.** Los estudiantes que aprueben el primero o el segundo curso de Bachillerato Técnico pueden cambiar su opción de estudios e inscribirse en Bachillerato en Ciencias para el curso siguiente. Sin embargo, los estudiantes que se encuentren inscritos en Bachillerato en Ciencias no pueden cambiar su opción de estudios a Bachillerato Técnico. En lo demás, deben regirse por la normativa que expida la Autoridad Educativa Nacional.

**Art. 34.- Formación complementaria en Bachillerato Técnico.** La formación complementaria adicional al tronco común es de un mínimo de diez (10) períodos semanales en primer curso, diez (10) períodos semanales en segundo curso, y veinticinco (25) períodos semanales en tercer curso.

**Art. 35.- Figuras profesionales.** Las instituciones educativas que ofrecen Bachillerato Técnico deben incluir, en las horas determinadas para el efecto, la formación correspondiente a cada una de las figuras profesionales, definidas por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

**Art. 36.- Formación laboral en centros de trabajo.** Como parte esencial de su formación técnica, los estudiantes de Bachillerato Técnico deben realizar procesos de formación laboral en centros de trabajo seleccionados por la institución educativa.

**Art. 37.- Unidades educativas de producción.** Las instituciones educativas que oferten Bachillerato Técnico pueden funcionar como unidades educativas de producción de bienes y servicios que sean destinados a la comercialización, siempre y cuando cumplan con toda la normativa legal vigente para el ejercicio de las actividades productivas que realicen. Los estudiantes que trabajen directamente en las actividades productivas pueden recibir una bonificación por ese concepto. Los beneficios económicos obtenidos a través de las unidades educativas de producción deben ser reinvertidos como recursos de autogestión en la propia institución educativa.

**Art. 38.- Bachilleratos con reconocimiento internacional.** Las instituciones educativas que ofrezcan programas internacionales de Bachillerato, aprobados por el Ministerio de Educación, pueden modificar la carga horaria de sus mallas curriculares, con la condición de que garanticen el cumplimiento de los estándares de aprendizaje y mantengan las asignaturas apropiadas al contexto nacional.

#### TÍTULO IV.

##### DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

###### CAPÍTULO I.

###### DE LAS NORMAS GENERALES

**Art. 39.- Instituciones educativas.** Según los niveles de educación que ofertan, las instituciones educativas pueden ser:

1. **Centro de Educación Inicial.** Cuando el servicio corresponde a los subniveles 1 o 2 de Educación Inicial;
2. **Escuela de Educación Básica.** Cuando el servicio corresponde a los subniveles de Preparatoria, Básica Elemental, Básica Media y Básica Superior, y puede ofertar o no la Educación Inicial;
3. **Colegio de Bachillerato.** Cuando el servicio corresponde al nivel de Bachillerato; y,
4. **Unidades educativas.** Cuando el servicio corresponde a dos (2) o más niveles.

###### CAPÍTULO II.

###### DEL RÉGIMEN LABORAL

**Art. 40.- Jornada laboral docente.** Los docentes fiscales deben cumplir con cuarenta (40) horas de trabajo por

semana. Estas incluyen treinta (30) horas pedagógicas, correspondientes a los períodos de clase. El tiempo restante, hasta completar las cuarenta (40) horas, está dedicado a la labor educativa fuera de clase.

Cuando un docente no cumpla con la totalidad de sus treinta horas pedagógicas en un mismo establecimiento educativo, debe completarlas en otra institución del Circuito o Distrito, de conformidad con la normativa específica que para el efecto emita el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

La jornada de trabajo de los docentes de instituciones educativas particulares y los docentes sin nombramiento fiscal de instituciones fiscomisionales debe ser regulada de conformidad con lo prescrito en el Código de Trabajo, garantizando el cumplimiento de todas las actividades de gestión individual y participativa prescritas en el presente Reglamento.

**Art. 41.- Labor educativa fuera de clase.** Son las actividades profesionales que se desarrollan fuera de los períodos de clase y que constituyen parte integral del trabajo que realizan los docentes en el establecimiento educativo, a fin de garantizar la calidad del servicio que ofertan.

Se dividen dos categorías:

1. De gestión individual, que corresponden a no más del 65% del total de horas destinadas a labor educativa fuera de clase, y que incluyen actividades tales como las siguientes: planificar actividades educativas; revisar tareas estudiantiles, evaluarlas y redactar informes de retroalimentación; diseñar materiales pedagógicos; conducir investigaciones relacionadas a su labor; asistir a cursos de formación permanente, y otras que fueren necesarias según la naturaleza de la gestión docente; y,
2. De gestión participativa, que corresponden al menos al 35% del total de horas destinadas a labor educativa fuera de clase, y que incluyen actividades tales como las siguientes: realizar reuniones con otros docentes; atender a los representantes legales de los estudiantes; realizar actividades de refuerzo y apoyo educativo para estudiantes que lo necesiten; colaborar en la organización, supervisión y control de las diversas actividades estudiantiles, y otras que fueren necesarias según la naturaleza de la gestión docente.

###### CAPÍTULO III.

###### DE LAS AUTORIDADES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

**Art. 42.- De los tipos de autoridades.** Son autoridades en los establecimientos educativos según el servicio que ofertan:

1. En los centros de Educación Inicial:
  - i. El Director que es la máxima autoridad.
2. En las escuelas de Educación Básica:

**ANEXO N° 4: FOTOGRAFÍAS**

**COLEGIO TÉCNICO NOCTURNO “AMAZONAS” - FACHADA DE LA INSTITUCIÓN**



**INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN**





**LA TESISTA Y LA RECTORA DEL COLEGIO NOCTURNO AMAZONAS**



**LA TESISTA Y LA RECTORA DEL COLEGIO NOCTURNO AMAZONAS**



**DOCENTES MIENTRAS RESPONDÍAN AL CUESTIONARIO**



**DOCENTES MIENTRAS RESPONDÍAN AL CUESTIONARIO**

