



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA

TÍTULO DE LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MENCIÓN QUÍMICO BIOLÓGICAS

**Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato.
Estudio realizado en Centros educativos de la provincia del Azuay en el año
lectivo 2016-2017**

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTORA: Campoverde Córdova, Jessica Lorena

DIRECTOR: Quezada Lozano, Grethy del Rocío, Lic.

CENTRO UNIVERSITARIO GUALACEO

2017



Esta versión digital, ha sido acreditada bajo la licencia Creative Commons 4.0, CC BY-NY-SA: Reconocimiento-No comercial-Compartir igual; la cual permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, mientras se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales y se permiten obras derivadas, siempre que mantenga la misma licencia al ser divulgada. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

Septiembre, 2017

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Licenciada.

Grethy del Rocío Quezada Lozano.

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación: Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato. Estudio realizado en Centros educativos de la provincia del Azuay en el año lectivo 2016-2017, realizado por Campoverde Córdova, Jessica Lorena, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, 06 de septiembre de 2017

f).....

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo” Campoverde Córdova, Jessica Lorena declaro ser autora del presente trabajo de titulación: Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato. Estudio realizado en Centros educativos de la provincia del Azuay en el año lectivo 2016-2017, de la Titulación de Licenciado de la Educación, mención Químico Biológicas, siendo Grethy del Rocío Quezada Lozano, directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además, certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente, declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 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 o trabajos de titulación que se realicen con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”.

f.....

Campoverde Córdova Jessica Lorena

010487270-0

DEDICATORIA

Dedico este trabajo principalmente a Dios quien en todo el proceso de este aprendizaje a guiado todos mis pasos y me ha dado fortaleza para seguir adelante, a mi hijo por ser mi mayor inspiración y motivación, a mis padres que nunca me dejaron sola siempre me apoyaron en el transcurso de todo este proceso, a Galo López que con sus palabras de ánimo en los momentos más difíciles me alentaba.

AGRADECIMIENTO

Agradezco infinitamente a mi amado Dios que nunca me dejó sola y que me dio mil y un razones para seguir adelante poniendo siempre a las personas correctas en el momento indicado, a mi familia en general por el apoyo incondicional que me brindaron en el transcurso de mi carrera universitaria, por compartir momentos de alegría, tristezas y demostrarme que siempre podré contar con ellos. Al Ing. Justo González y esposa por su valiosa colaboración en el transcurso de lograr mi meta con sus enseñanzas y con su paciencia.

Y gracias infinitas a todos los que me brindaron ayuda en este proyecto.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA	i
APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
RESUMEN.....	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I.....	5
MARCO TEÓRICO.....	5
1.1 Currículo para el bachillerato general unificado	6
1.1.1 El bachillerato ecuatoriano.....	6
1.1.1.1. Características del Bachillerato.....	7
1.1.1.2. Demandas de organización.....	8
1.1.1.3. Regulación del bachillerato.....	9
1.1.2 Integración de los elementos del currículo.....	10
1.1.3 Objetivos integradores y objetivos generales de cada una de las áreas.....	12
1.1.4. Objetivos específicos de las áreas y asignaturas para cada subnivel.....	13
1.1.5 Los contenidos, expresados en las destrezas con criterios de desempeño.....	15
1.1.5.1. Las orientaciones metodológicas.....	15
1.1.5.2. Criterios e indicadores de evaluación	16
1.2 Necesidades de formación	18
1.2.1 Concepto.....	18
1.2.2 Tipos de necesidades formativas.....	19
1.2.3 Evaluación de necesidades formativas.....	20
1.2.4 Necesidades formativas del docente.....	21
1.2.5 Modelos de análisis de necesidades.....	22

1.2.5.1. Modelo de Rosett.	23
1.2.5.2. Modelo de Kaufman.	23
1.2.5.3. Modelo de D'Hainaut.	25
1.2.5.4. Modelo de Cox.	26
1.2.5.5. Modelo deductivo.	26
1.3 Análisis de las necesidades de formación	27
1.3.1 Formación profesional.....	27
1.3.1.1 Formación inicial.	28
1.3.1.2 Formación profesional docente.....	29
1.3.1.3 Formación técnica.	30
1.3.2 Formación continua.	31
1.3.3. Formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje.	34
1.3.4. Tipos de formación del profesional de la educación.	35
1.3.5 Profesionalización de la enseñanza.	36
1.4 Análisis de la tarea educativa	37
1.4.1. La función del docente.	38
1.4.2. Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.	39
1.4.3 La función del entorno familiar.	41
1.4.4 La función del estudiante.	41
1.4.5 Cómo enseñar y cómo aprender.	42
1.4.6 Características de un buen docente.....	44
1.4.7 Las tecnologías de la información y la comunicación - TICS en procesos formativos.	45
CAPÍTULO II.....	47
METODOLOGÍA.	47
2.1. Población y muestra	48
2.2. Contexto.....	48
2.3. Diseño metodológico	49
2.4. Técnicas e instrumentos de investigación	51

2.4.1. Técnicas.....	51
2.4.2. Instrumentos.....	51
2.5. Recursos.....	52
2.5.1. Talento humano.....	52
2.5.2. Recursos materiales y bibliográficos.....	56
2.5.3. Recursos económicos.....	57
2.6. Procedimiento.....	57
CAPÍTULO III.....	58
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	58
3.1. Formación docente.....	59
3.1.1 Nivel de formación académica.....	59
3.1.2 Suficiencia de tercer nivel.....	60
3.1.3 Capacitación por el Ministerio de Educación es adecuada.....	61
3.1.4. La titulación de tercer nivel tiene relación.....	62
3.1.5. Resulta atractivo programas de formación de cuarto nivel.....	63
3.1.6. Si la respuesta es afirmativa en que le gustaría formarse.....	65
3.2. Cursos y capacitaciones.....	66
3.2.1. Cursos de formación en 2016 y 2017.....	66
3.2.2. Hace que tiempo realizó su último curso.....	67
3.2.3. Auspicio de curso de formación.....	68
3.2.4. Importancia de la capacitación educativa.....	70
3.2.5. Cómo le gustaría capacitarse.....	71
3.2.6. En que horarios le gustaría recibir la capacitación.....	72
3.2.7. Temáticas en las que le gustaría capacitarse.....	73
3.2.8. Cursos específicos relacionados con el campo ocupacional.....	74
3.2.9. Cuáles son los obstáculos que impiden capacitarse.....	75
3.2.10. Motivos para asistir a cursos y capacitaciones.....	76
3.2.11. Aspectos de importancia en el desarrollo de un curso/capacitación.....	78
3.3. Institución educativa.....	79

3.3.1. La institución educativa propicia cursos.	79
3.3.2. Los directivos de la institución fomentan cursos de formación.	80
3.4. Práctica pedagógica	81
CAPÍTULO VI	92
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.	92
4.1 Tema:.....	93
4.2 Modalidad de estudios:.....	93
4.3 Objetivos:	93
4.4 Dirigido a:	93
4.5 Nivel formativo de los destinatarios	94
4.6. Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.....	94
4.7. Descripción del curso	94
4.8 Cronograma de actividades.....	100
4.9. Presupuesto para curso de formación	101
4.10. Certificación:.....	101
CONCLUSIONES:.....	102
RECOMENDACIONES	103
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
ANEXOS.....	109
Anexo 1: Instrumento de recolección	110
Anexo 2: Evidencias fotográficas:.....	113

RESUMEN

El presente estudio investigativo: Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato de las Unidades Educativas de la provincia del Azuay, tuvo como objetivo general determinar los principales requerimientos de formación de los educadores que actualmente laboran en bachillerato en el área de Química y Biología de las Unidades educativas de la provincia del Azuay. Para el cumplimiento de los objetivos se utilizó la modalidad de investigación-acción y tipología transversal que incluyó a 10 maestros de dicha especialidad, se empleó como instrumento el cuestionario mismo que estuvo enfocado al ámbito de la formación docente, realización de cursos y capacitaciones, aspectos relacionados con la institución educativa y la práctica pedagógica. Los resultados evidencian que la mayoría de maestros en Química y Biología poseen una titulación de tercer nivel relacionada de manera directa con el ámbito educativo, pero que esta no es suficiente dentro del ejercicio profesional por lo que sobresale el interés por continuar con programas de formación principalmente en maestrías en áreas como psicología educativa, planificación curricular y uso de Nuevas tecnologías de la información y comunicación NTIC. Finalmente se proponen lineamientos alternativos en la propuesta para que los maestros reciban un curso de formación que mejore su nivel de conocimientos y consecuentemente su práctica pedagógica.

PALABRAS CLAVES: necesidades de formación, formación docente, bachillerato, Química y Biología, práctica pedagógica, educación.

ABSTRACT

The present research study: Diagnosis of the training needs of high school teachers of the Educational Units of the province of Azuay, had as general objective to determine the main training requirements of educators currently working in high school in the area of Chemistry and Biology of the Educational Units of the province of Azuay. In order to meet the objectives, the research-action and transversal typology method was used, which included 10 teachers of this specialty. The same questionnaire was used as instrument, which focused on the area of teacher training, courses and training, aspects related to the educational institution and the pedagogical practice. The results show that the majority of teachers in chemistry and biology have a degree of third level related directly to the educational field, but that this is not enough within the professional practice so the interest to continue with training programs in master's degrees in areas such as educational psychology, curricular planning and the use of new information and communication technologies (ICT). Finally, alternative guidelines are proposed in the proposal so that teachers receive a training course that improves their level of knowledge and consequently their pedagogical practice.

KEY WORDS: training needs, teacher training, baccalaureate, Chemistry and Biology, pedagogical practice, education.

INTRODUCCIÓN

Los cambios pragmáticos en la formación profesional de la enseñanza en el nuevo siglo traen consigo, necesariamente una concepción diferente de la docencia y de los roles que el nuevo educador debe tener, de esta manera el diseño de estrategias de formación han de partir del mismo profesorado, por lo que se hace importante el diagnóstico de las mismas como un factor de primer orden pues este permite establecer parámetros sobre las deficiencias para las correcciones pertinentes que debe adecuarse a las verdaderas necesidades y posibilidades del profesorado, además de las exigencias del contexto (González & González, 2007).

De esta manera la formación docente se relaciona con diferentes problemáticas, entre las que cabe resaltar por su recurrencia: la calidad de la educación, la profesionalidad del educador, los cambios que requieren las instituciones escolares y la práctica pedagógica que orienta la demanda del profesorado, estas relaciones se convierten en la razón de ser de las necesidades de formación, pues es de considerar que el docente es concebido como un actor fundamental del proceso académico, sobre quien descansa la transmisión y reconstrucción del conocimiento para la transformación de las sociedades (Camaro, Calvo, Vergara, & Londoño, 2010).

Tomando en cuenta lo expuesto, el proyecto de investigación se desarrolla en virtud que en la actualidad existen déficits considerables en cuanto a la formación docente que debe continuamente transformarse y adaptarse a los requerimientos académicos planteados por el Ministerio de Educación ecuatoriano, por ello la investigación tiene como objetivo determinar las principales necesidades de formación de los docentes que actualmente laboran en bachillerato en las áreas de Química y Biología; y, como objetivos específicos el determinar si los cursos propuestos por el Ministerio de Educación son los requeridos por el docente de bachillerato de Químico Biológicas (QQBB), verificar si los docentes en funciones están capacitados para afrontar los retos que implican el cumplimiento del currículo propuesto y detectar las principales necesidades formativas del docente de bachillerato que trabajan en las áreas relacionadas.

Para la recopilación de la información se utilizó como instrumento el cuestionario de necesidades formativas, el mismo que fue diseñado y proporcionado por la Universidad Técnica Particular de Loja, la herramienta estuvo constituida por datos institucionales,

información general, aspectos de formación docente, realización de cursos y programas de capacitación, compendios sobre la institución educativa y finalmente sobre la práctica educativa, el mismo fue aplicado a 10 docentes de varias instituciones educativas del Azuay.

La investigación fue factible puesto que se contó con la aprobación y el apoyo de los establecimientos educativos de la localidad para la aplicación del cuestionario, sin embargo, se tuvo como principal limitante el tiempo y la extensión de la herramienta, pues el proceso de llenado requirió aproximadamente 25 minutos de la jornada laboral de los docentes lo que causó premura para impartir su clase.

El proyecto de titulación está constituido de la siguiente forma:

En el capítulo I, se muestra el marco teórico; donde se abordan las bases teóricas sobre el bachillerato ecuatoriano, el currículo, los objetivos integradores de los subniveles y objetivos generales y específicos de cada una de las áreas, además del criterio de desempeño docente, orientaciones metodológicas y un énfasis especial en cuanto a las necesidades de formación; tipos, evaluación, modelos, formación continua y profesionalización de la enseñanza.

En el capítulo II, se aborda la metodología: que señala con claridad el diseño y tipología del proyecto, el contexto, población y muestra, técnicas e instrumentos investigativos, los recursos y el procedimiento.

En el capítulo III, se evidencia el análisis y discusión de resultados; donde se exponen con claridad los resultados desprendidos de la investigación de campo de manera tabular y en gráfica de barras para posteriormente mostrar el análisis, la discusión e interpretación de los mismos.

En el capítulo IV, se muestra la propuesta de intervención con la cual se pretende dar solución a las problemáticas más sobresalientes en cuanto a las necesidades de formación docente.

Seguidamente se muestran de manera concisa las conclusiones del proyecto acorde a los objetivos planteados de manera inicial y posteriormente se plantean las recomendaciones.

Finalmente se exponen las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I
MARCO TEÓRICO.

1.1 Currículo para el bachillerato general unificado

1.1.1 El bachillerato ecuatoriano.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2016) indica que el gobierno ecuatoriano ha propuesto un cambio en la matriz productiva que se orienta a una sociedad del conocimiento que posibilite el mejoramiento humano y proporcione una mayor capacidad para asegurar el cubrimiento de las necesidades básicas, por tal motivo nace la idea de que para el cumplimiento de este propósito de reestructurar al país según esta nueva visión, es necesario modernizar y mejorar la educación con el establecimiento de objetivos claros de lo que se desea lograr.

Con el objetivo de la consecución de lo planteado anteriormente y ofrecer igualdad de oportunidades educativas a los jóvenes ecuatorianos, el Ministerio de Educación ha plantado el Bachillerato General Unificado (BGU), el mismo que consiste en “suprimir las especialidades antiguo “ciclo diversificado” y conjugar la formación técnica y humanística en un currículo común orientado a preparar simultáneamente a los estudiantes tanto en el campo científico como tecnológico” (Universidad Andina Simón Bolívar, 2011, p. 10).

Por tanto, las instituciones educativas están llamadas a planear escenarios para ofrecer bachilleratos de calidad que atiendan a los requerimientos de pertinencia y equidad, tanto de los estudiantes como de los sectores productivos y de servicio, para ello es posible apoyarse en modalidades presenciales, a distancia y mixtas para ofertar múltiples posibilidades de enseñanza-aprendizaje para conseguir que los alumnos permanezcan y concluyan con éxito su formación académica (Torres & Salinas, 2011).

En consecuencia se manifiesta que el nuevo bachillerato ecuatoriano nace de la importancia de que el adolescente egrese de un colegio con los conocimientos necesarios para hacerle frente a la vida actual, además de escoger una carrera universitaria que se encuentre acorde a su vocación y a las necesidades que el país necesita.

1.1.1.1. Características del Bachillerato.

El nuevo bachillerato ecuatoriano está constituido por un conjunto de disciplinas que constituyen un tronco común de estudio para todos los jóvenes bachilleres, el mismo que consta también de materias optativas que consienten la adaptación del currículo de estudio a las necesidades tanto regionales como locales y de la misma manera seleccionar una de las modalidades de bachillerato que son: bachillerato en Ciencias y bachillerato técnico, las mismas que brindan a los estudiantes ecuatorianos la posibilidad de acceder a estudios superiores, a carreras cortas o incluso al sistema laboral del Ecuador, pues se cuenta con las bases mínimas necesarias que solicita el sistema laboral (Universidad Andina Simón Bolívar, 2011).

El bachillerato general unificado está comprendido por tres años de educación obligatoria una vez que se ha concluido la educación general básica; este presenta como propósito brindar a los estudiantes una instrucción multidisciplinar que enfocada a la planificación de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios, en búsqueda del desarrollo de capacidades permanentes de aprendizaje y competencias básicas, de modo que los mismos se preparen para el trabajo, el emprendimiento y el acceso a una carrera de educación superior (Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano, 2015, párr. 1-2).

De acuerdo a lo que plantea el Ministerio de Educación del Ecuador (2011) para que los educandos se enfrenten adecuadamente a la realidad actual suscitan de:

- Ser competentes en cuanto al pensamiento.
- Comunicarse adecuadamente.
- Razonar a nivel lógico-matemático.
- Apoyarse en metodologías tecnológicas.
- Percibir correctamente la realidad natural y social.
- Proceder como individuos responsables dentro de una sociedad democrática y participativa.
- Manejar y controlar adecuadamente emociones y relaciones sociales.
- Cuidar su salud y bienestar personal.
- Establecer formas de emprendimiento económico, social o cultural.

Por lo expuesto, se asume que los criterios bajo los cuales se planteó el bachillerato general unificado pretenden brindar una educación de calidad y mucho más eficiente, pues está basado en varias disciplinas de modo que los estudiantes puedan llevar a cabo proyectos de vida o su vez facilitar a que el mismo pueda insertarse con facilidad en el ámbito laboral.

1.1.1.2. Demandas de organización.

Benavides (2011) aclara que el sistema educativo en el Ecuador se ha caracterizado por la persistencia del analfabetismo, bajo nivel de escolaridad, tasas elevadas de repetición y deserción escolar, pues el país fue considerado uno de los estados latinoamericanas con menores coberturas de educación, por ello actualmente se formulan objetivos curriculares eficientes para bachillerato de modo que se logre promover el adelanto de la nación.

Por ello y como medida para satisfacer las demandas educacionales de los estudiantes se ha estipulado en el nuevo bachillerato ecuatoriano una estructura de aplicación por años o semestres académicos, teniendo en cuenta que el plan de estudios debe aplicarse como mínimo de 40 periodos académicos semanales para cada año, cumpliéndose un total de 200 días laborables (Acuerdo Ministerial N° 307-11, 2011) .

De acuerdo al Acuerdo Ministerial N° 307-11, 2011 del 23 de agosto del 2011 los 40 periodos académicos se encuentran organizados de la siguiente manera:

- Primero y segundo año: 35 periodos académicos que corresponden al tronco común obligatorio.
- Tercer año: 20 periodos académicos que corresponden al tronco común.

De la misma manera se indica que el estudiante que se incline por el Bachillerato en Ciencias además del tronco común debe cumplir 5 horas semanales de asignaturas definidas por la institución, las mismas que se encontrarán acorde al proyecto e identidad de la institución. Los alumnos del tercer año deberán tomar una asignatura de tres periodos académicos semanales dedicados a la Investigación de Ciencia y Tecnología, y 12 periodos a la semana de asignatura optativa, las mismas que se dividirán en tres asignaturas de su predilección. Los establecimientos educativos que ofrecen el Bachillerato en Ciencias, además de materias electivas en tercer año tienen 5 horas adicionales para incluir asignaturas que la institución

considere pertinente de acuerdo a su Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Acuerdo Ministerial N° 307-11, 2011).

A más de las menciones técnicas, se reconoce dentro del Bachillerato Técnico figuras que corresponden a las áreas artísticas, artesanales y deportivas. Además de ello el Ministerio de Educación es el encargado de crear nuevas figuras de Bachillerato que se encuentren acordes a las necesidades del país (Acuerdo Ministerial N° 307-11, 2011).

Lo expuesto deja entrever las medidas que el Ministerio de Educación ecuatoriano ha tomado para paliar y mejorar el sistema deplorable que existió por décadas, donde las demandas académicas sobrepasaban las capacidades formativas y que ello estancó la situación del país, por ello actualmente se promueve una formación integral en el estudiante.

1.1.1.3. Regulación del bachillerato.

Ferrer (1993) lude que las instituciones educativas y la oferta académica deben estar expuestas a los mecanismos de control o regulación social, mismos que deben ser democráticos, transparentes y acorde a objetivos curriculares establecidos por cada nación, tomando en cuenta tradiciones históricas y culturales, con el objetivo de dirigir con mayor acierto la tarea educativa, se expone además que estos mecanismos de regulación tienen dos modalidades:

- A nivel macro: la regulación y control se efectúa de acuerdo a la normativa legal de una administración nacional, regional o local, pues esta establece normativas a las que los centros educativos se deben regir.
- A nivel micro: la regulación se da directamente en el centro escolar por parte de toda la comunidad educativa y de acuerdo a competencias propias del país.

De esta manera como ente regulador principal está el estado, pues el mismo cumple con un papel regulador: en primer lugar, como estado legislador (despliegue de normativa legal), posteriormente como estado-financiador (repartiendo recursos para unidades educativas) y finalmente como estado -gestor del sistema (contratando profesores, organizando mallas, otorgando títulos).

De allí que la implementación del nuevo bachillerato ecuatoriano obliga a los profesionales docentes a prepararse de manera permanente para afrontar los cambios que se presentan a nivel curricular, razón por la cual todos los establecimientos se encuentran llamados a identificar las principales falencias que existen dentro de la institución para realizar los correctivos pertinentes que permitan ofrecer un mejor servicio a los estudiantes, por esto el Ministerio de Educación del Ecuador (2011) posee entidades regulatorias para la correcta implementación del bachillerato ecuatoriano serán las Coordinaciones Zonales o Subsecretarías Metropolitanas de Educación y Coordinaciones distritales de cada zona.

Por cuanto, se puede asumir que es responsabilidad de cada estado plantear normativas en cuanto al bachillerato y de la misma manera cumplir con un rol de control y regulación de los establecimientos educativos de modo que se alcance un estándar educativo de calidad y que las falencias existentes puedan ser registradas a nivel micro, meso y macro para una pronta intervención.

1.1.2 Integración de los elementos del currículo.

El currículo se define como:

La expresión del proyecto educativo que los integrantes de una nación plantean bajo el objetivo de propiciar el desarrollo y la socialización de las generaciones nuevas y en general cada uno de sus miembros. Así en el currículum se establecen claramente las intenciones educativas locales, además, de señalar los reglamentos de acción sobre la manera de proceder para alcanzar estas intenciones y comprobar su alcance (Ministerio de Educación, 2016, p.4).

Las funciones del currículo son informar a los docentes sobre los objetivos que se desean conseguir y proporcionar pautas de acción para alcanzarlos, así como también constituye una herramienta para el acatamiento de cuentas del sistema educativo y para las valoraciones de la calidad del sistema que es entendido como la capacidad de alcanzar las intenciones educativas planteadas. (Ministerio de Educación, 2016, p.4).

El currículo implica de un diseño y desarrollo en fases que deben ser interdependientes, este proceso se basa en la innovación, pero debe estar asentado bajo la coherencia y pertinencia del mismo, así el currículo contempla varios elementos, pero entre los principales constan: los

objetivos, contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje y metodología pues estos rigen mecanismos de: que enseñar, cómo y cuándo enseñar y finalmente como y cuando evaluar.

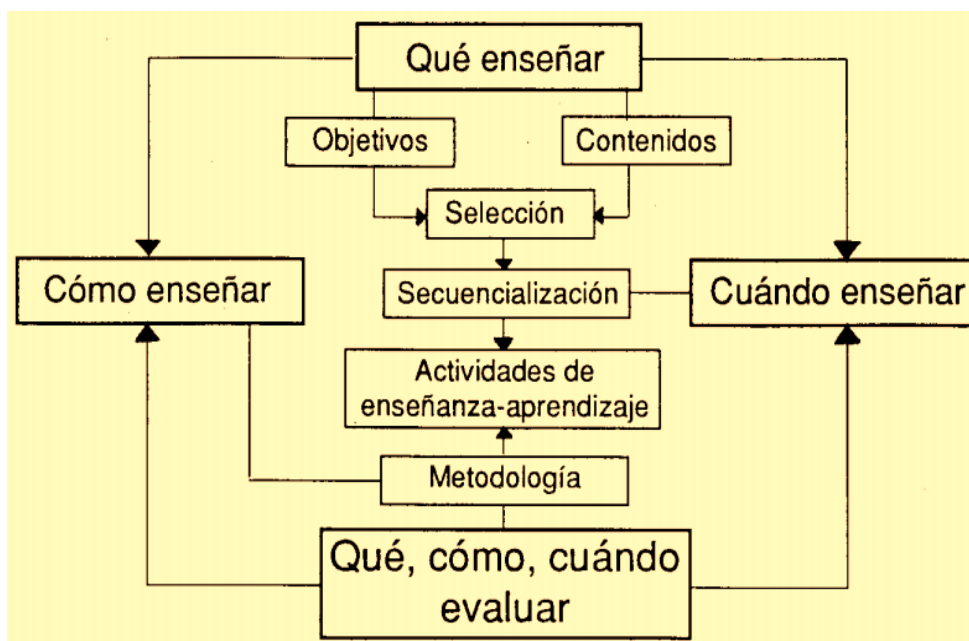


Gráfico 1: Elementos básicos del currículo
Fuente: Ciscar (1992), p. 15.

Ciscar (1992) añade actualmente no existe un consenso sino más bien un mayoritario acuerdo sobre los elementos básicos para la educación que garantice excelentes resultados, por ello expresa:

Aún no se ha zanjado la polémica en torno a los elementos que integrarán el currículo y que se pretenda conseguir uno que no ahogue la iniciativa del docente en su tarea práctica, pero tampoco que se limite a exponer los grandes principios teórico – prácticos - pedagógicos e intenciones educativas sin más, de forma que no resulte operativo. (p.16).

En tal virtud es importante destacar que un currículo sólido, coherente, técnico y bien fundamentado que se ajuste a las necesidades de aprendizaje de la sociedad garantiza un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad siempre y cuando se cuente con las herramientas necesarias para ejecutarlo con flexibilidad hacia el grupo de educandos a los que se enfoque el docente.

1.1.3 Objetivos integradores de los subniveles y objetivos generales de cada una de las áreas.

Partiendo de la base del currículo escolar y sus elementos básicos se derivan los objetivos y consecuentemente las funciones que se encomiendan a los actores educativos, estos objetivos se plantean para hacer explícitas las intenciones del sistema formativo y de servir como guía para orientar la práctica pedagógica (Ciscar, 1992).

De esta manera los objetivos integradores de cada subnivel son aquellos que concretan y marcan en cada subnivel los escalones hacia la consecución de los componentes del perfil del Bachillerato ecuatoriano. Estos objetivos presentan un carácter integrador, que remiten a capacidades cuyo desarrollo y aprendizaje requieren la contribución de las diversas áreas del currículo, además que se encuentran articulados por una parte con el perfil del bachillerato del país (objetivos generales de las áreas) y por otro lado con los objetivos de las áreas por subnivel (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Los objetivos cubren el conjunto de aprendizajes del área a lo largo de la EGB y el BGU, así como las asignaturas que forman parte de la misma en ambos niveles, tienen un carácter integrador, aunque limitado a los contenidos propios de área en un sentido amplio (hechos, conceptos, procedimientos, actitudes, valores, norma; recogidos en las destrezas con criterios de desempeño) (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Para alcanzar el perfil de salida, los estudiantes tanto para el nivel de Educación General Básica (EGB) como para el de Bachillerato General Unificado (BGU), deben desarrollar aprendizajes en las áreas de conocimiento que se presentan a continuación:

Tabla 1: Áreas y subniveles

NIVELES	SUBNIVELES
Educación Inicial	<ol style="list-style-type: none">Inicial 1: no es escolarizado y comprende a infantes de hasta 3 años de edadInicial 2: Comprende infantes de 3 a 5 años
Educación General Básica	<ol style="list-style-type: none">Preparatoria: Corresponde al 1^{er} grado de EGB y se ofrece a los estudiantes de 5 años de edad.Básica Elemental: Corresponde a 2°, 3° y 4° grado de EGB y se ofrece de preferencia a los estudiantes de 6 a 8 años de edad.Básica Media: Corresponde a 5°, 6° y 7° grados de EGB y preferentemente se ofrece a estudiantes de 9 a 11 años de edad.Básica Superior: Corresponde a 8°, 9° y 10° grados de EGB y de preferencia se ofrece a los estudiantes de 12 a 14 años de edad.
Bachillerato	<ul style="list-style-type: none">Tiene 3 cursos y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 15 a 17 años de edad

Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador (2016)

Por tanto, el currículo escolar presenta objetivos generales bajo los cuales se dirige la tarea pedagógica, los mismos que identifican las capacidades asociadas al ámbito del conocimiento, prácticas, experiencias del área, cuyo desarrollo y aprendizaje aportan al logro de uno o más componentes del perfil del bachillerato ecuatoriano.

1.1.4. Objetivos específicos de las áreas y asignaturas para cada subnivel.

Los objetivos del área por subnivel son aquellos que identifican las capacidades asociadas a las áreas de conocimiento, además de las prácticas y experiencias previas de la disciplina en el subnivel correspondiente, estos objetivos son pasos previos para alcanzar los objetivos generales. “Los objetivos del área por subnivel cubren el conjunto de aprendizajes de cada área en el subnivel correspondiente” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016,p.8).

Para avanzar hacia el perfil de salida, los estudiantes tanto en el nivel de Educación General Básica como para el Bachillerato General Unificado deben desarrollar aprendizajes en las áreas de conocimiento que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2: Áreas de conocimiento y asignaturas para cada subnivel

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	ASIGNATURAS PARA EGB	ASIGNATURA PARA BGU
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura
Lengua Extranjera	Inglés	Inglés
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Química Biología Física
Ciencias Sociales	Estudios Sociales	Historia Filosofía Educación para la Ciudadanía
Educación Física	Educación Física	Educación Física
Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística
Interdisciplinar		Emprendimiento y Gestión

Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador (2016)

Por su parte Díaz (2002), expresa que el conocimiento se estructura y organiza por áreas y no por asignaturas, pues de esta manera se favorece el trabajo globalizado de los alumnos y el trabajo en equipo de los profesores, de este modo a lo largo de la escolaridad las áreas se presentan más cercana a las disciplinas o asignaturas. Así los objetivos específicos muestran una referencia explícita a los contenidos y para ello se despliegan varios elementos como: organización en el aula, aprovechamiento de recursos y clima escolar, coordinación entre maestros, regularidad y calidad de relaciones con los padres, actuación del docente en el aula, estrategias metodológicas, medidas de atención a la diversidad, adecuación de materias

optativas a necesidades estudiantiles, validez de criterios adoptados para adaptaciones curriculares.

Así los objetivos específicos se diferencian de los generales en la especificidad y concreción en cuanto a los contenidos mismos de la malla curricular; pues los generales brindan una visión global del perfil del bachiller ecuatoriano pero los específicos guían el contenido al enfocarse al conjunto de aprendizajes de cada área en el subnivel correspondiente con los que se pretende alcanzar mejores niveles de egresamiento.

1.1.5 Los contenidos, expresados en las destrezas con criterios de desempeño.

1.1.5.1. Las orientaciones metodológicas.

Las orientaciones metodológicas se entienden como concreciones del modelo pedagógico, que especifican o guían estrategias y planteamientos didácticos que se priorizan para desarrollar de forma óptima las competencias de cada competencia, en concordancia con el nuevo perfil de bachillerato basado en la evolución del contexto social, por tanto sobre estas orientaciones metodológicas se articula la práctica docente, pero entendiéndose que como su nombre lo señala “son orientaciones” que sirven como tan sólo como base sobre la cual el profesor debe construir su propio planteamiento metodológico (Centro Universitario La Salle , 2012).

De este modo, los principios para el diseño del currículo inciden en las programaciones didácticas de las instituciones educativas para los niveles de educación obligatoria, teniendo en cuenta la atención prioritaria que se debe dar a la pluralidad y el acceso de todo de los educandos a la educación como principios sustanciales. De la misma manera, las instituciones de educación desarrollarán métodos que consideren los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, promoviendo el trabajo en equipo, así como su capacidad de aprender por sí mismo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Se atizará una metodología enfocada hacia la actividad y participación de los estudiantes que beneficien el pensamiento racional y sobre todo crítico, así también el

trabajo individual y cooperativo del alumnado que conlleve la lectura y la investigación, así como las diferentes posibilidades de expresión. En el caso de la Educación General Básica, especialmente en sus primeros tres subniveles, se integrarán en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato de los estudiantes Ministerio de Educación del Ecuador (2016)

Las prácticas educativas tienen como objeto central que los estudiantes alcancen el desarrollo máximo de sus capacidades, con una variedad de procesos cognitivos que les permita ser capaces de seleccionar, examinar, registrar, especular, reaccionar, concluir, revelar, instaurar, etc., evitando que las situaciones del aprendizaje se centren solamente en alguno de estos. (p.14)

El departamento de Educación del gobierno de Aragón (2002), añade que las orientaciones metodológicas, junto con las específicas de cada área, desarrollan los principios metodológicos curriculares aproximados a la realidad educativa con el objetivo de que sirvan de guía para la toma de decisiones en los centros académicos, donde el profesorado es sustancial, pues es al docente a quien le corresponde relacionar las orientaciones metodológicas con los demás elementos curriculares en la realidad del aula y con ello determinar acciones adecuadas en favor del aprendizaje.

Dentro del desarrollo de las capacidades de los estudiantes es fundamental llevar a cabo procesos de actualización de información para facilitar el diseño y desarrollo del nuevo currículo de bachillerato, asegurando el aprendizaje en base a la formación de capacidades cognitivas que ayuden a los estudiantes enfrentarse a los diversos cambios en la educación y en la vida diaria.

1.1.5.2. Criterios e indicadores de evaluación

Los criterios de evaluación son enunciados que expresan el tipo y grado de aprendizaje que se esperan que logren los estudiantes un cierto periodo de tiempo, respecto de algún aspecto concreto de las capacidades establecidas en los objetivos generales de cada una de las áreas de Educación General Básica y del Bachillerato (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Por su parte Díaz (2002) señala que la evaluación en el bachillerato está determinada por la no obligatoriedad de esta etapa, cuyas características más importantes son:

- *Continua*: inmersa en el proceso educativo y reguladora de programaciones didácticas, donde los criterios de aplicación del proceso de evaluación requieren de asistencia regular a clases y actividades programadas para las diferentes materias del currículo.
- Evaluación por materias: referentes directos e inmediatos de la valoración de los aprendizajes son criterios de evaluación planteados para cada materia, tomando en cuenta además la madurez académica de los alumnos en relación a los objetivos del bachillerato y la probabilidad de estudios posteriores.
- Acreditativa: los resultados de la evaluación son traducidos en calificaciones numéricas que dan constancia de los estudios realizados, las decisiones a adoptar tienen el carácter esencialmente administrativo.

Se expone además los aspectos fundamentales a evaluar:

- Proceso de aprendizaje: el proceso de evaluación de los aprendizajes cobra especial importancia por cuanto se introduce sesiones de calificación y no sólo de evaluación, este proceso se celera al menos en tres sesiones de evaluación y calificación a lo largo del curso, en la última procede una calificación final en cada una de las materias.
- Programaciones de materia: donde la evaluación corresponde a los departamentos didácticos, a partir de los datos consignados en reuniones y calificaciones obtenidas por los alumnos al culminar el curso, los elementos sometidos a evaluación son: oportunidad de selección, distribución y secuenciación de contenidos a lo largo del curso, idoneidad de los métodos empleados y materiales propuestos, adecuación de criterios de evaluación.
- Proyecto curricular: este tipo de evaluación incluye: idoneidad de los itinerarios académicos propuestos, funcionamiento y orientación a los alumnos con vista hacia la elección de materias y estudios superiores, racionalidad de distribución de espacios y organización del horario escolar y el funcionamiento del proceso de evaluación de los alumnos.

Consecuentemente, se puede aludir que existen varios criterios e indicadores de evaluación dentro del bachillerato mismos que se consignan para obtener información sobre el grado de aprendizaje que se esperan que alcancen los estudiantes en un cierto periodo de tiempo, estos criterios se dividen en continua, por materias y acreditativa, en primera instancia la continua que se es inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje, por materias en cuanto a criterios de evaluación de cada módulo y la acreditativa que se relaciona con la constancia de estudios realizados, ello denota que la evaluación educativa en bachillerato se realiza por etapas y que cada una es sustancial para alcanzar mejoras académicas.

1.2 Necesidades de formación

1.2.1 Concepto.

El docente es considerado como un actor esencial del proceso de educación, pues es sobre él que recae la transmisión y reconstrucción del conocimiento, que permite al individuo que se está formando relacionarse con el legado de la humanidad y desarrollar las comprensiones que la sociedad requiere, este contexto exige no solo contar con docentes comprometidos con su rol sino también incentivar y dar inicio al desarrollo profesional de los mismo en base a ciertas configuraciones epistémicas sobre el aprendizajes, la enseñanza y el rol docente (Arancibia, Miranda, Pérez, & Koch, 2008, párr. 4).

Colén (1995) menciona que las necesidades formativas de los docentes son definidas como deseos, problemas y deficiencias que se han visto en el profesorado en la ejecución de la enseñanza, sin embargo, estas percepciones en ocasiones surgen de la dimensión personal del sujeto en relación a lo que espera de sí mismo como profesional individual o como parte de un equipo con un proyecto común o pueden venir de requerimientos exteriores.

Además, Camargo et al. (2006) añade que la formación permanente y continua de los docentes se deduce como un proceso de actualización que le facilita realizar su práctica pedagógica y profesional de manera significativa y adecuada a los contextos sociales en los que se encuentre y a la población que se encuentre enfocada.

Las necesidades de formación de los docentes nacen de la carencia, problemática, desactualización y bajos conocimientos que presentan los mismos para desarrollar el

aprendizaje significativo de manera eficiente en los estudiantes, puesto que mitigar esas necesidades favorece de manera amplia en el mejoramiento del proceso educativo, debido a que con ello se tendrán profesores más preparados para afrontar los retos del sistema educativo.

1.2.2 Tipos de necesidades formativas.

Una necesidad formativa es todo déficit observable de las competencias técnicas de un trabajador que no le permita conseguir los objetivos establecidos. De acuerdo a lo manifestado por Guzmán (2014) las necesidades de formación pueden ser de dos tipos:

- **Reactivas:** Las necesidades formativas se deducen de la observación de problemas concretos y que responden a las necesidades formativas actuales, entre ellas se puede nombrar a los problemas de productividad, resultado de la falta de conocimientos de las personas que ocupan un puesto determinado de trabajo.
- **Proactivas:** Son aquellos vacíos de formación que de ser cubiertas capacitarían al personal de la organización ante la innovación en determinadas situaciones. Este tipo de necesidades deben ser detectadas con la finalidad de evitar problemas futuros en la organización o institución.

De manera similar Molina (2001) refiere a Moroney (1997), quien define que las necesidades de formación se clasifican en necesidades normativas, necesidades percibidas, necesidades expresadas y finalmente las necesidades relativas, estas son clasificadas y caracterizadas a continuación:

Tabla 3: Tipología de las necesidades

AUTOR	TIPOLOGÍA DE LAS NECESIDADES	ASPECTOS RESALTANTES
Moroney(1977)	Necesidad Normativa	Carencia que tienen las personas de acuerdo a una norma o estándar que han sido establecidos por expertos.
	Necesidad Percibida	Carencia subjetiva limitada a las percepciones de los individuos
	Necesidad Expresada	Es aquella que las personas dicen tener, puesto que pueden sentir necesidades que no expresa y así mismo pueden expresar necesidades que no sienten
	Necesidad Relativa	Consiste en comparar diversas situaciones y diferentes grupos

Fuente: Molina (2001)

En definitiva, se menciona que existe gran cantidad de necesidades formativas de los docentes, debido a que la sociedad actual demanda de maestros capacitados para todo tipo de situación y cambio en el proceso educativo, por tal motivo se considera necesario entrar en un proceso de capacitación continua y actualización de conocimientos para de esa manera constituirse en entes productivos que aseguren una educación de calidad.

1.2.3 Evaluación de necesidades formativas.

Herrera (2012) indica que:

La evaluación se entiende como la valoración de resultados que encierra comparaciones, desde un enfoque cuantitativo que trata de estimar los logros y déficit que se presentan en una determinada situación, así también evaluar puede ser

entendido como la forma de rendir cuentas, que en definitiva trata de comprobar la eficiencia de un individuo o programa, para tomar decisiones futuras respecto a la continuidad o no del mismo. (p. 13)

Por su parte para Medina & Villar (1995):

La evaluación de necesidades (*needs assessment*) forma parte básica en la identificación de situaciones desprovistas o insatisfactorias que requieren prioridades o asignación de recursos en el ámbito de la formación. El análisis de necesidades ha de sacar a flote las necesidades del sistema, de los individuos o de los grupos o puntos de confluencia y divergencia, siendo las normativas políticas lo que ha de definir las necesidades que compensar y las prioridades que al respecto se plantean. (p. 463)

De igual forma Hervás & Martín (1996) señalan que la evaluación de necesidades de formación tiene como objetivo principal la recolección y análisis de información que permitan delimitar las áreas en las cuales existe déficit o donde no se hayan alcanzado las metas establecidas. Los resultados de dicha evaluación son utilizados posteriormente para la planificación o búsqueda de soluciones que permitan corregir y mejorar la situación (p.2).

Por tanto, la evaluación de necesidades consiste en identificar el nivel de conocimiento y capacitación en el que se encuentran los docentes para impartir la enseñanza, y que le permita cumplir satisfactoriamente con los objetivos deseados; esto se lo realiza a través de la recolección minuciosa de información que detecte las áreas de mayor déficit para tomar las acciones pertinentes que aseguren una educación con excelencia.

1.2.4 Necesidades formativas del docente.

González & González (2007) indican que “las necesidades de formación docente constituyen insuficiencias en el desarrollo profesional de los educadores que varían en dependencia tanto de las exigencias sociales como de las particularidades personales” (p. 4), es decir estas orientan al conocimiento de aspectos del desempeño profesional en los que los docentes presentan insuficiencias, las mismas que deben constituirse en el centro de atención en los programas de formación docente.

Camacho & Padrón (2005) manifiesta que las necesidades de formación más evidentes en los docentes se relacionan con la carencia significativa en su formación relacionada con el trabajo con el alumno, además del mal desempeño de su función tutorial y el trabajo en equipo con otros docentes, razón por la cual se manifiesta el estrés y la frustración de no realizar su trabajo de manera adecuada. Dentro de este contexto los autores señalan lo siguiente:

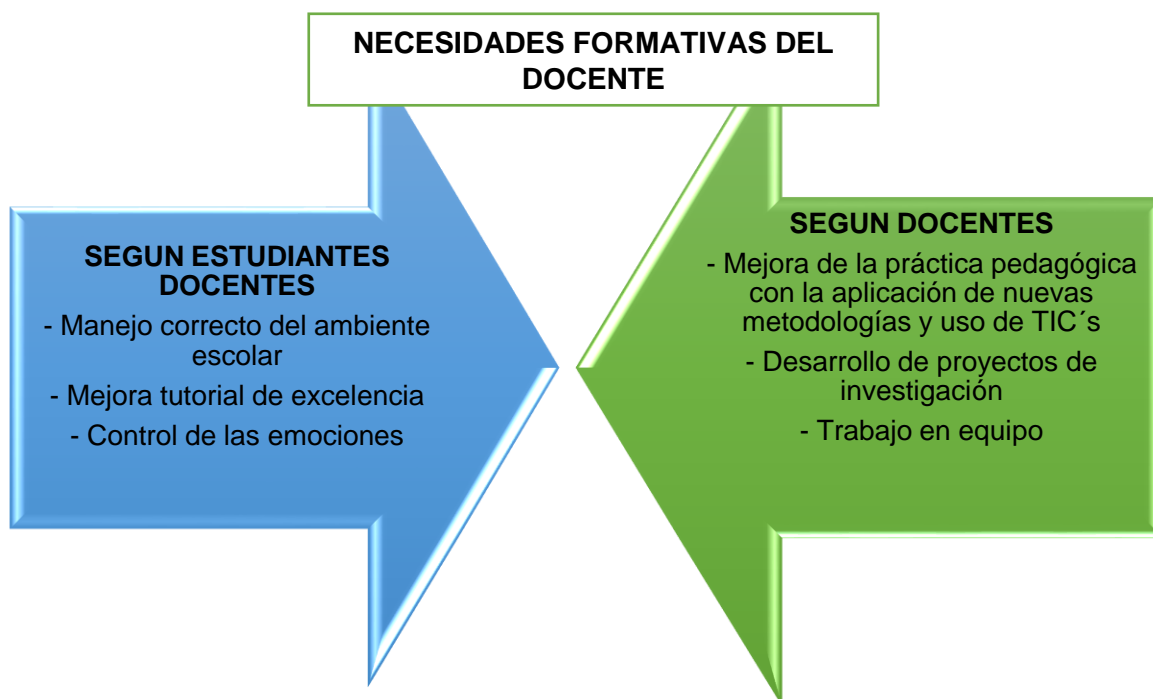


Gráfico 2: Necesidades formativas del docente
Fuente: Camacho & Padrón (2005)

En conclusión, se manifiesta que la labor del docente es encaminar a los estudiantes por los mejores senderos en la vida a través de la enseñanza de valores éticos y profesionales que permitan alcanzar la formación integral del alumno, es por ello que la formación docente se relaciona con la necesidad de prepararlo para que se convierta en un agente de formación.

1.2.5 Modelos de análisis de necesidades.

El análisis de las necesidades formativas tiene como finalidad ayudar a los docentes a tomar decisiones acerca de la formación que deben brindar al alumnado. Para ello existen diversos modelos de análisis de necesidades como los que se presentan a continuación:

1.2.5.1. Modelo de Rosett.

El modelo de Rosett indica que el rol fundamental de la detección de necesidades es brindar información desde un inicio, sobre lo que se necesita para mejorar el funcionamiento. De esta manera el modelo de Rosett se basa en cinco pasos fundamentales para conducir de manera adecuada a la detección de necesidades, los mismos que son:

1. Determinar el propósito en base al problema inicial.
2. Identificar las fuentes es decir detectar quien posee la información que se necesita o dónde se la puede encontrar.
3. Selección de herramientas, depende principalmente del propósito y la fuente, para lo cual es necesario seleccionar herramientas como la entrevista, observación grupos focales, cuestionario, etc.
4. Realizar la detección de necesidades en etapas, debido a que es un proceso extenso y complejo es necesario plantear objetivos a corto plazo e ir trabajando por tareas para cumplir con el propósito adecuadamente.
5. Utilizar evidencias para la toma correcta de decisiones, es decir, a través de ellos decidir si es necesario capacitar, que estrategias utilizar, etc. (Curioca, 2007).

Este modelo es de gran utilidad para la investigación, puesto que presenta una secuencia completa para realizar el análisis de las necesidades de formación, partiendo desde la identificación de las necesidades hasta la toma de decisiones en base a la información recolectada.

1.2.5.2. Modelo de Kaufman.

Pérez (2010) menciona que el modelo Kaufman se enfoca al descubrimiento de necesidades y es una herramienta que asegura el escogimiento de metas, razón por la cual su modelo se basa principalmente en la diferencia entre lo que es y lo que debe ser. Kaufman elabora un modelo en base a los siguientes elementos:

1. Participantes en la programación: operadores, receptores, sociedad.

2. Divergencia entre lo que es y lo que debería ser, en torno a: Entradas, procesos, salidas y resultados finales.
3. Brindar prioridad a las necesidades.

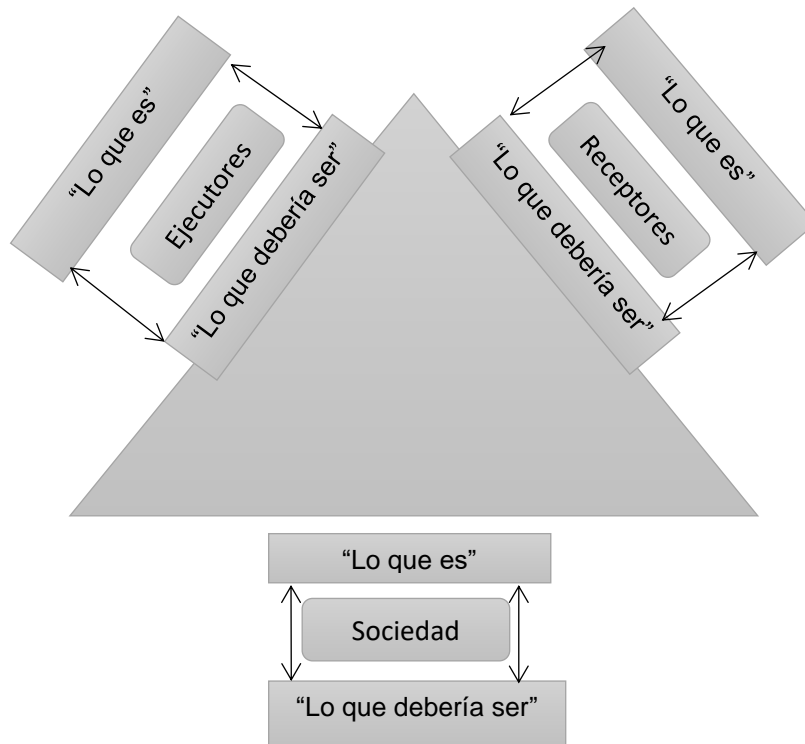


Gráfico 3: Grupos de participantes en una detección de necesidades según Kaufman
Fuente: Paz (1994), p.12

Pérez (1994) señala que de acuerdo al modelo de Kaufman para realizar una evaluación de necesidades se requiere lo siguiente:

- Tomar la decisión de planificar.
- Identificar los síntomas del problema.
- Determinar el campo de la planificación.
- Identificar los posibles procedimientos de evaluación de necesidades, elegir los mejores y obtener la colaboración de los interesados en la planificación.
- Determinar las condiciones existentes, en términos de ejecuciones medibles.
- Determinar las condiciones que se requieren, en términos de ejecuciones medibles.
- Solucionar cualquier desacuerdo que exista entre los participantes de la planificación.

- Establecer prioridades a los desacuerdos y seleccionar aquellas a las que se vaya a aplicar determinada acción.
- Asegurar que el proceso de evaluación de necesidades se realiza de manera constante.

Es importante destacar que antes de iniciar el proceso de evaluación de necesidades es necesario identificar los fines y productos que se desea alcanzar y en base a ello seleccionar los recursos y medios que se van a utilizar en el proceso, pues con ello se asegura a que los resultados obtenidos sean favorables tanto para los docentes como para los estudiantes y de esa manera garantizar la calidad de la educación.

1.2.5.3. Modelo de D'Hainaut.

Robles (2014) indica que “El modelo de D'Hainaut permite evaluar un sistema de necesidades de formación mediante la redefinición de los objetivos y fines partiendo de la identificación del problema para proponer las oportunas soluciones mediante la definición de estrategias coherentes de realización” (p.22).

D'Hainaut (1979) establece cinco dimensiones para la clasificación de las necesidades formativas:

- Necesidad de la persona frente a necesidades de los sistemas. Las primeras son de carácter individual, mientras que las segundas afectan al funcionamiento correcto del sistema de referencia.
- Necesidades particulares frente a necesidades colectivas. Las necesidades particulares refieren a los individuos, mientras que las colectivas se involucran a grupos.
- Necesidades conscientes frente a necesidades inconscientes: La carencia formativa puede ser perfectamente reconocida por la persona afectada.
- Necesidades actuales, frente a necesidades potenciales. La vigencia de una determinada necesidad puede ser pasada y encontrarse en función de un cambio futuro, más o menos predecible, de las condiciones contextuales.
- Necesidades según el sector en el que se manifiestan. Se relaciona con el contexto en el que se desenvuelven las personas, estos pueden ser: privado o familiar, social, político, cultural, profesional y de ocio, puesto que en cualquiera de ellos puede surgir una necesidad.

El modelo de D'Hainaut destaca que una necesidad puede surgir en cualquier contexto en el que se encuentre el individuo o un grupo, por lo que cada una debe ser catalogada en función de cada una de las dimensiones mencionadas.

1.2.5.4. Modelo de Cox.

Molina (2001) indica que el modelo de Cox (1987) realiza el análisis de las necesidades a la problemática comunitaria, elaborando una guía para la resolución de problemas basándose en los siguientes aspectos:

1. La institución.
2. El profesional contratado para intervenir en el problema.
3. Los problemas como se presentan para el profesional y los implicados.
4. Contexto social.
5. Características de las personas afectadas.
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 acción (p. 155).

El modelo propone una solución para solucionar de manera adecuada las necesidades formativas de un sector, pues brinda las alternativas necesarias para solucionarlo, además de proporcionar las características del profesional que se va a encargar de llevar a cabo de la capacitación y aplicación de estrategias adecuadas para lograrlo.

1.2.5.5. Modelo deductivo.

El modelo deductivo parte de la identificación y selección de metas y declaraciones existentes y pasa a deducir un programa educativo según esta herramienta inicial. El punto de partida en este método es la identificación y selección de las metas existentes para la educación; la siguiente etapa consiste en obtener los requisitos de cambio de los diversos participantes del sistema educativo que suelen ser los alumnos, educadores y miembros de la comunidad; a continuación de ello se debe reunir los datos reales de realización, respecto a la amplitud con la que se satisfacían o no los indicadores. Una vez obtenidas las discrepancias se establecen

los objetivos adecuados y el desarrollo de un programa educativo oportuno que pueda ser perfectamente aplicado, evaluado y revisado (Robles, 2014).

Con la utilización del modelo deductivo se puede obtener un análisis profundo del funcionamiento de la institución para poder detectar las principales necesidades de formación de los docentes a través del diagnóstico de las tareas que realizan para posteriormente proponer alternativas de solución que influyan positivamente en el desempeño de cada uno de ellos.

Cada uno de los modelos presentan criterios valederos a nivel educativo, pues destacan las necesidades existentes en cuanto a todos sus elementos, así el modelo de Rosett se enfoca a las necesidades a nivel inicial, Kaufman en cuanto a la selección de metas y objetivos, D' Hainaut a aquellas necesidades que podrían surgir del contexto, Cox en cuanto al nivel comunitario y el método deductivo en cuanto a la identificación de metas constantes, todas ellas tienen en común la corrección de dichas necesidades para un correcto accionar.

De esta manera se puede aludir que el docente debe tener una formación integral que le permitan afrontar necesidades o problemáticas existentes, tomando contextos macros-micros y con ello poder ejecutar medidas que permitan consolidar aprendizajes significativos útiles para la vida y sociedad actual.

1.3 Análisis de las necesidades de formación

1.3.1 Formación profesional.

La formación profesional es considerada una “actividad cuyo objetivo es descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria” (Casanova, 2003, p.10), por tanto, la formación profesional es simultáneamente una formación para el trabajo y para la ciudadanía.

Por su parte Suarez & Fernández (2001) exponen que la formación profesional es el conjunto de modalidades de aprendizaje sistematizado cuyo enfoque es la formación socio-laboral, misma que está compuesta por procesos de enseñanza-aprendizaje de carácter continuo y

permanente integrados por acciones técnico-pedagógicas destinadas a propiciar a las personas oportunidades de crecimiento personal, laboral y comunitario. Así la caracterización actual de la formación profesional tiene en cuenta variables fundamentales como:

- **Dinamismo:** el diseño debe considerar la actualización continua.
- **Participación:** el diseño, implementación y evaluación eficiente suscita de intervención de todos los actores inmiscuidos.
- **La adaptación:** resolver la complejidad educativa de poblaciones con necesidades formativas heterogéneas (jóvenes, adultos) (p.5).

A lo expuesto, Rodríguez (2002) añade que el concepto tradicional de formación profesional se ha visto de apoco desestimado no por denotar falsedad sino más bien por resultar insuficiente a la realidad productiva y tecnológica actual, tomando en cuenta que la formación profesional continua es la transmisión ordenada de conocimientos profesionales necesarios para ejercer una profesión calificada que incluye cuatro dimensiones:

- Vinculaciones con realidad laboral y productiva.
- Muestra importancia como parte del proceso de transferencia de innovaciones.
- Especial interés como hecho educativo vinculado a procesos productivos.
- Orientación hacia la adquisición de competencias (p.20)

Por lo expuesto, la formación profesional implica de un proceso educativo continuo dirigido no solo a una cualificación de conocimientos y destrezas sino más bien a la adquisición de competencias, considerando el aspecto cultural, social y actitudinal susceptibles de incrementar la capacidad de acción de los individuos.

1.3.1.1 Formación inicial.

Para Suarez & Fernández (2001) la formación inicial es un “tipo de formación que suscita el desarrollo de habilidades y destrezas específicas a partir de destrezas y habilidades específicas de base científica y fundamentos alcanzados en la educación general básica” (p.14). Este nivel puede comprender cursos, talleres, prácticas y demás itinerarios de formación en competencias o cursos de de reconversión profesional, por lo que las mismas

necesitan de un reajuste de profesionales acorde a metodologías plasmadas por el ministerio de educación y el de trabajo para la integración social eficiente.

Por otro lado, Coronado (2010) afirma que la formación inicial debe ser la base para construir el conocimiento pedagógico especializado, pues el análisis del conocimiento del profesorado responde al objetivo de empezar a contemplar la actividad de enseñanza como ejercicio especial de conocimientos con los que se pueda hacer frente a cualquier tipo de tarea o problema.

De esta forma, la formación inicial no solo presupone una formación de carácter académico - disciplinar, sino además una formación que procura dar respuesta a las nuevas demandas de actuación del docente, para asumir la tarea educativa en toda su complejidad.

1.3.1.2 Formación profesional docente.

En la actualidad la formación docente constituye como un proceso esencial para asegurar la adecuada preparación de los profesionales, esta se encuentra condicionada por un auge creciente de la matrícula, transformaciones en las estrategias de formación ante nuevas necesidades de conocimiento, cambios sociales y la complejidad del proceso formativo. De este modo la formación docente se define concibe como:

Proceso sociocultural que obedece al carácter de la integridad del desarrollo de la capacidad transformadora humana que se muestra en una dinámica de las relaciones entre las personas en las sociedades en constante renovación y evolución capaz de transformar el comportamiento en el saber, hacer, ser y convivir. (Vargas, 2010, p.3)

Así el proceso de formación permite a cada persona la profundización de contenidos tanto culturales como sociales y que además se evidencia en el proceso del desarrollo humano, sus ideologías tanto personales como colectivas discurren sobre la base de la continuidad o saltos para la evolución.

A lo expuesto Díaz (2006) añade que la formación docente está ligada a las nuevas exigencias y maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia en general, por lo que van surgiendo nuevas interrogantes que se fundamentan en que no existe una verdad absoluta,

sino que las afirmaciones serán provisionales, de manera que se promuevan inquietudes y soluciones hacia la resolución de problemas actuales, y desde esta perspectiva se plantea que la formación docente implican un análisis de la práctica pedagógica y el saber pedagógico, es decir la relación entre el saber y el hacer. Se destaca además las características o tendencias que orientan o contribuyen en procesos de formación docente entre los cuales se destacan:



Gráfico 4: Tendencias del proceso de formación docente
Fuente: Díaz (2006)

Se puede aludir que la formación profesional docente está ligada al saber pedagógico para una actuación como mediador - formador para generar y fortalecer nuevos conocimientos, pues la docencia continuará construyendo saberes en diversidad de contextos donde se considere un proceso reflexivo, una interrelación teórica-práctica, una visión transdisciplinar en el que se desarrolle competencias específicas.

1.3.1.3 Formación técnica.

Suarez & Fernández (2001) exponen que el nivel de formación técnico contempla a la población joven y adulta donde se parte de un nivel de escolaridad para la formulación de estrategias curriculares de desarrollo de de capacidades técnicas y habilidades que intiman las competencias de un perfil, por lo cual definen a la formación técnica así:

La formación profesional técnica apunta a desarrollar las capacidades y habilidades de las personas, se basa en conocimientos técnicos avanzados y polivalentes, además

de la utilización de metodologías y técnicas específicas que exigen interpretación fundamentada y que es solicitada para aquellos que se desenvuelven en áreas de contenido técnico.(p.15)

De manera similar Rodríguez (2002) afirma que la formación inicial “es el puente que une el mundo educativo con el mundo laboral” (p.36), dicha afirmación tiene como base el objetivo de la formación que no es tan solo capacitar para una ocupación en un puesto de trabajo concreto, sino más bien capacitar y educar a la persona para un ejercicio cualificado de una profesión o un conglomerado de profesiones.

Por lo expuesto se asume que la formación técnica abarca acciones formativas mediante conocimientos científicos y técnicos complejos, para lograr la potencialización de las capacidades de las personas y con ello propiciar autonomía en la toma de decisiones y accionar en ocupaciones específicas para el mundo laboral.

1.3.2 Formación continua.

La formación continua es un “proceso consciente, holístico, dinámico que manifiestan el carácter de lo continuo como una vía de interrelación dialéctica capaz de dar solución a problemáticas del ámbito educativo” (Vargas, 2010, p.9), esta formación continua implica el diseño o rediseño de propuestas formativas de ejecución en corto, mediano y largo plazo que favorezcan y dinamicen un proceso de gestión de formación docente.

La formación continua contribuye al desarrollo del conocimiento profesional que permitirá a los docentes evaluar las necesidades potenciales y la calidad educativa, desarrollar destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de planificación, diagnóstico para suministrar competencias capaces de modificar las tareas educativas en un contexto de diversidad y del alumnado particular. (Imbernón, 2006, p.13).

Ello, además supone procesos de investigación colaborativa para fomentar la organización e integración de la comunidad educativa, así el proceso de formación continua se fundamenta en los siguientes principios:



Gráfico 5: Principios de formación continua
Fuente: Imbernón (2006)

El proceso de formación continua se enmarca en paradigma renovado de profesionalización en donde el docente debe actualizarse para posibilitar la ejecución de la práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada, por lo que la importancia de la formación continua está dada por la concepción del docente como un ente capacitado, idóneo, capaz de construir el conocimiento a partir de su experiencia, por esto a continuación se muestran aspectos importantes dentro del proceso de formación docente:

- Las disciplinas: cuyos contenidos deben transmitir y recrear, es aquí donde el docente puede formular necesidades de formación directamente relacionadas con el saber científico de las asignaturas y currículo escolar.
- El saber pedagógico: permite entender y orientar la práctica, donde la dirección del docente tiene que ver con enfoques y modelos pedagógicos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La práctica pedagógica: relacionada con el material investigativo y la comprensión del docente como práctico reflexivo es importante dentro de la indagación de necesidades
- El docente como ser humano: donde el docente debe responder con conocimientos y la experiencia de modo pertinente y efectiva a las demandas de la educación e instrucción escolar.
- Eje orientador: que guíe un proceso en búsqueda de la cualificación del docente con la articulación teórico-práctica (Camargo, et al., 2004, pp.81-82).

En tal sentido, resulta importante señalar lo expresado por Coronado (2010) quien destaca que “la formación docente no es una estrategia para enseñar a enseñar, sino un proceso de cambio en las teorías y enfoques pedagógicos y didácticos” (p.29) que propicien profesores acordes a los tipos de estudiantes actuales, cambios generacionales y culturales, estructuras institucionales y retos educativos propios del siglo XXI, es allí donde radica la importancia de un proceso de formación continua.

Por esto se puede concluir que el papel del docente actual es promover una educación de calidad, por esto es importante un proceso de educación continua que abarque conocimientos científicos y experiencias para orientar la práctica pedagógica hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo, participativo y adecuado para cada grupo humano, pero regido a las estipulaciones curriculares propias de cada país.

A continuación, se muestra una tabla en la que de manera resumida se muestran las ventajas de la formación continua y además los inconvenientes a los que el proceso debe enfrentarse:

Tabla 4: Ventajas e inconvenientes de la formación continua

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • Perfeccionamiento docente • Mejores perspectivas laborales • Ayuda a consolidar y transmitir adecuadamente los conocimientos • Posibilita el uso de tecnologías y pedagogías innovadoras • Mejora el nivel de eficiencia • Alto nivel académico • Elevado estándar laboral • Calidad académica 	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos curriculares • Autoridad y disciplina institucional • Nuevas responsabilidades y roles del profesor • Críticas generalizadas de enseñanza • Poca rentabilidad social de la educación • Modelos educativos contrapuestos

Fuente: Vélaz (2017)

Como se expresa en la tabla, la formación continua se dirige hacia el perfeccionamiento docente que contribuya a transmitir adecuadamente conocimientos y por tanto a mejoras en

el nivel de eficiencia y nivel académico que concedan alcanzar calidad académica, sin embargo, es evidente que dentro del proceso de formación continua se presentan trabas como la formulación de mallas curriculares estrictas, disciplina, autorización y horarios poco flexibles debido a las nuevas responsabilidades que debe asumir el profesor actual, ello sumado a la poca rentabilidad social han estancado el proceso de enseñanza.

1.3.3. Formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje.

Es determinante el rol del profesor en el aprendizaje, al convertirse en director y ejecutor de la administración educativa, por cuanto su preparación ante nuevos retos e innovaciones resulta trascendental para atender eficazmente a todo el alumnado, en esta instancia se muestran a Grau, Gómez & Perandones (s.f) mismos que refieren a Clark (1995) quien de manera clara señaló:

La enseñanza está organizada de manera que los docentes interpreten y pongan en práctica las normas educativas, el currículo y la instrucción. Los docentes son el punto de contacto con los alumnos, todas las influencias sobre la calidad de educación están mediadas por él y su accionar. Tienen la posibilidad de incrementar la calidad de la educación dando vida al currículo e infundiendo la curiosidad y el aprendizaje auto dirigido. También pueden degradar la calidad de educación a merced del error, la pereza, la crueldad o la incompetencia, pues para bien o para mal, los docentes determinan la calidad de la educación. (p.7)

Dicho apartado expresa de manera clara como la preparación y formación del docente muestra efectos positivos o negativos en el proceso de enseñanza y consecuentemente en la calidad de educación, pues el ámbito educativo no solo implica una regularización y accionar gubernamental, distrital, o de ministerios, sino una correcta adecuación curricular de los establecimientos educativos, de los docentes y estudiantes que de manera integral eleven el nivel académico del país.

Machado (2002) indica que la tarea educativa actual se ha diversificado para favorecer la pluralidad y desprender aprendizajes significativos, tomando en cuenta la trayectoria, situaciones, capacidades y las expectativas tanto de docentes como de estudiantes, pero se alude también el papel de las instituciones educativas quienes representan un eslabón clave en esta tarea.

Es así que los docentes y alumnos deben desarrollar un sentido de pertenencia con respecto al establecimiento educativo y a su integración con la comunidad, además del hecho del reconocimiento como parte integrante de un equipo que aporte hacia un ambiente favorable tanto de enseñanza como de aprendizaje de modo que ello contribuya hacia la excelencia académica.

1.3.4. Tipos de formación del profesional de la educación.

Casanova (2003) plantea que la formación profesional puede dividirse en específica, continua y ocupacional, mismas que se caracterizan a continuación:

- Formación específica: denominada también como inicial destinada al colectivo de estudiantes del sistema escolar encaminada hacia el mundo laboral, se organiza en familias, profesionales y dentro de cada una de ellas en ciclos formativos de grado medio y superior; el primero donde se incluye el título técnico o auxiliar, enseñanza de artes aplicadas y oficios artísticos, enseñanza media y el segundo donde se incluyen cursos de orientación universitaria, técnico específico o titulación universitaria.
- Formación profesional continua: enfocada a proporcionar a los trabajadores formación en activo, la formación que puede suscitar en el ámbito laboral pues ello contribuye a la integración, adaptación y promoción de sistemas productivos.
- Formación profesional ocupacional: formación dirigida al colectivo que se encuentra desempleada con el fin de inserción laboral, se incluyen prácticas y cursos especiales.

Por su parte Tandazo (2014) aclara que los tipos de formación son dependientes de las necesidades y de allí se desprende su importancia como instrumentos de competitividad profesional educativa, de esta manera se clasifica la formación en dos apartados:

- Necesidades de formación reactivas: que se refiere a la formación actual o real, son las que sirven para las eventualidades (preparación para un taller), estas surgen del desconocimiento o reforzamiento de temas especiales que deben ser tratados en el proceso pedagógico con los estudiantes o a su vez para satisfacer las necesidades de conocimiento profesional.
- Necesidades proactivas: encaminadas a los vacíos formativos que se pretenden cubrir, se refiere a la capacitación que realiza un individuo para mejorar su competitividad profesional mediante un centro de educación (p.3-4).

Es de entenderse que los tipos de formación son variados, pero conllevan a un fin en común que es el mejoramiento profesional de tipo personal, colectivo o a manera de saciar necesidades, demandas o expectativas, pero sin lugar a duda dicho proceso de formación es más satisfactorio o eficiente cuando la persona siente la necesidad de progresar y sobresalir en lugar de que ello sea netamente una exigencia.

1.3.5 Profesionalización de la enseñanza.

En el ámbito educativo, la profesionalización es un campo amplio desde la perspectiva que se maneje o el fin que se persiga, por ello Eirín & Montero (2009) lo conceptualizan como “un proceso dinámico, de desarrollo y evolución de una ocupación, más allá de su aceptación como rango o estatus” (p.1), así también se expone que la profesionalización es un proceso de persecución de un ejercicio útil y responsable en el que proceda la acción, la reflexión, la indagación e intervención colectiva para facilitar y no imponer la comprensión y el aprendizaje a los alumnos.

Esta idea, es alejada del tradicionalismo donde se considera o se hace una comparación entre las profesiones para encasillar socialmente a unas más elevadas que otras, sino que se considera profesionalización a un proceso de formación continua en el que se tenga la necesidad de investigar, cuestionar, criticar su propia práctica, para llegar hacia la excelencia de enseñanza.

Por su parte, Tandazo (2014) también puntualiza la profesionalización docente como la “actividad permanente que tiene la persona para aprender por sí mismo o por sus medios, su profesión o la forma de saber enseñar a los estudiantes” (p.31), donde se busquen nuevas metodologías para hacer de este proceso algo más sencillo y significativo.

Así la profesionalización en el campo de la docencia es adquirir las características no solo de un estatus como la titulación o acreditación sino más bien una preparación integral, responsable y consiente de la realidad actual de educación para diseñar experiencias de aprendizaje mediante objetivos claros que apoyen la consecución de metas a mediano o largo plazo.

1.4 Análisis de la tarea educativa

Paniagua (2004) afirma que la tarea educativa actual tiene grandes retos a nivel social, económico, ético, ambiental y demás que se caracterizan detalladamente a continuación:

- Perspectiva social: la educación debe enfocarse al cierre de brechas entre clases sociales y brindar atención focalizada para reducir la deserción.
- Perspectiva económica: el reto es generar recursos humanos para elevar la competitividad y productividad.
- Perspectiva educativa: se debe contribuir a la formación de ciudadanos capaces de desarrollar ideologías críticas, capaces de aprender a aprender, es decir transformar de modo radical el modo educativo, donde tanto el docente como el estudiante exijan la búsqueda del conocimiento.
- Perspectiva ética: la educación debe robustecer valores y actitudes a nivel cultural, social, político, con un sentido altruista y humanista.
- Perspectiva ambiental: la educación debe generar conciencia para con la naturaleza, en un marco de diversidad cultural, social y étnica (pp.1-2).

Por los aspectos mencionados se asume que la tarea educativa tiene grandes implicaciones sociales, económicas y humanistas, donde el rol del docente es vital, al ser el ente encargado de la formación de quien dependerá que el país sea capaz de enfrentar el tercer milenio con una participación activa hacia las problemáticas que se presentan a diario.

Además de lo descrito en el apartado anterior, Machado (2002) destaca que en la tarea educativa atraviesa una profunda crisis, además de no contar con el prestigio, apoyo y reconocimiento gubernamental, institucional ni social, por lo que su constitución no es adecuada para la realidad de los estudiantes, quedando claro que las nuevas exigencias del sistema educativo implican cambios y nuevos estilos de enseñanza, pero que aún cuando los educadores palpan estas falencias es evidente que nivel de acción o involucramiento resulta mínimo. Se asume además que Ecuador y a nivel latinoamericano, “los sistemas de formación de educadores no solo son inadecuados sino dañinos para la situación histórica en la que vivimos” (p.3), haciendo alusión a que el educador que se forma no es el que se requiere, pues los mismos asumen mitos o posturas que obstaculizan el trabajo de enseñanza y ello repercute significativamente en el aprendizaje.

La tarea educativa debe tomar en cuenta contextos mundiales y locales para poder enfocar un proceso de enseñanza aprendizaje adecuado a las exigencias actuales, pues es evidente que el rol del maestro ha evolucionado de ser un ente netamente emisor de conocimientos a cumplir con un papel guía que oriente el conocimiento y el desarrollo científico en los estudiantes.

1.4.1. La función del docente.

La función del docente va más allá de los límites de un aula de clases donde se desarrolla el acto didáctico (fase interactiva), además se debe tomar en cuenta el diseño y planificación de dicha formación (fase preactiva), la evaluación de las competencias adquiridas y desarrolladas, además de la contribución a la acción formativa académica.

Así entre las principales funciones del docente dentro de la calidad educativa están:

- Caracterizar el grupo de aprendizaje.
- Diagnosticar necesidades.
- Plantear objetos acordes a las necesidades.
- Diseñar medios o recursos didácticos específicos.
- Diseñar planes de evaluación.
- Aplicar estrategias metodológicas multivariadas.
- Gestionar la interacción didáctica y relaciones con el alumnado.
- Gestionar recursos e infraestructura.
- Gestionar entornos virtuales de aprendizaje.
- Utilizar las TICs.
- Crear climas favorables para interactuar con los estudiantes.
- Orientar de manera individual y grupal a procesos de construcción del conocimiento.
- Participar y desarrollar nuevos planes de estudio.
- Promover, organizar y ejecutar jornadas académicas, debates y demás técnicas participativas a nivel institucional.
- Desarrollar una función investigadora (Torelló, 2011, pp.199-200)

Por su parte, Marqués (2000) añade que a diferencia de lo que ocurría hace 100 años, en la sociedad actual el docente no solo cumple con un papel de “enseñar”(explicar-examinar) ciertos conocimientos que tendrán una vigencia limitada, sino que su rol es ayudar a los

estudiantes a “aprender a aprender” de manera autónoma dentro de esta cultura del cambio y con ello promover su desarrollo cognitivo y personal a través de actividades críticas y aplicativas que se apoye en la inmensa información existente para desplegar un pensamiento crítico, activo con el que el estudiantado construya su propio conocimiento y no solo se limite a realizar una simple recepción pasiva donde predomine la memorización de la información.

Es evidente, por lo tanto, que la educación cambiará sólo si el profesorado cambia y se adapta a las nuevas exigencias académicas, para ello se requiere de un proceso de actualización y formación continuos que apoyados en metodologías de enseñanza novedosos contribuyan a la mejora del nivel de educación actual.

1.4.2. Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.

Para el diseño, planificación y selección de recursos se debe “partir de la necesidad ineludible de planificar el currículum, nacida del principio didáctico de la intencionalidad” (Tejada, Navío, 2004, p.5), es decir que dependiendo del objetivo o metas que se persigan se plantean acciones en favor de un proceso de enseñanza aprendizaje que asegure la calidad de educación. Es así que se debe tomar en cuenta la conceptualización de diseño, planificación y recurso:

- **Diseño:** procede de “dis” que denota aporte, distinto y “signo” representación, trazo, por ello se entiende que el diseño es una a nivel educativo es la descripción o un bosquejo de algo que se pretende realizar.
- **Planificación:** proceso continuo que se inicia con el desarrollo de objetivos con los cuales se definen estrategias para alcanzarlos mediante planes coherentes y mecanismos de control y evaluación. El diseño se diferencia de la planificación en que la misma es el todo y el diseño una integrante del modelo operativo o un subproceso.
- **Recursos:** se refiere a cualquier material con finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de actividades formativas estas pueden ser: sistema de símbolos, contenido material, plataforma tecnológica, entorno comunicativo y demás que guíen el aprendizaje ejercitando habilidades.

Toda planificación formativa debe ser organizada de acuerdo a criterios estructurales o generales bajo un fin específico, por lo que se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Deben ser adecuados a las necesidades sociales e individuales.

- Coherentes y articulados hacia diversos niveles.
- Equilibrados (finalidad-contenido).
- Reales (partir de situaciones contextuales).
- Adaptables a cambios.
- Interdisciplinarios (Tejada & Navío, 2004).

La acción formativa debe establecerse con todos los elementos que participan en la acción educativa, así pues, de su correcta puesta en escena depende el éxito de la formación. Las actividades formativas pueden tener distintos contenidos como:

- Teórico: desarrollan contenidos conceptuales y están dirigidos a alcanzar conocimientos científico-técnicos que conforman un saber.
- Práctico: desarrollan y mejoran las habilidades y destrezas de los docentes para el desempeño de su puesto de trabajo.
- Actitudes: desarrollan normas y valores que proporcionan el saber ser y saber -estar para el comportamiento laboral.
- Combinado: desarrollan conocimientos y habilidades que dan lugar al desarrollo de contenidos teórico-prácticos.

De allí que los cursos formativos se diseñan de acuerdo al nivel de dificultad de los contenidos, entre ellos se pueden distinguir:

- Nivel elemental: enfocado a la adquisición de actitudes y conocimientos generales, con vocación de universalidad.
- Nivel moderado: dirigido a la adquisición de habilidades y competencias para la resolución de problemas del ámbito profesional al que se dirige la acción formativa.
- Nivel cualificado: encaminado a la adquisición de habilidades y competencias que concedan responder a situaciones complejas y dirigido a profesionales con dedicación específica en el área de la acción formativa. (SESCAM , 2011-2014).

El diseño, planificación y utilización de recursos para cursos formativos, es variado, pero estos se elaboran y ejecutan bajo criterios, objetivos, metas claras, coherentes y sobre todo necesarios para mejorar la práctica académica, mismos que deben tener una secuencia lógica tanto de contenidos como de tiempos para la facilitación del proceso de enseñanza.

1.4.3 La función del entorno familiar.

Fernández (2013) refiere a José Antonio Marina quien expresó:

Los padres solos no pueden educar a sus hijos, hagan lo que hagan, pues no podrían protegerlos de otras influencias poderosas. Los docentes solos no pueden educar a los alumnos, por la misma razón y la sociedad tampoco puede educar, sin ayuda de padres y del mismo sistema educativo (p.2).

La educación está constituida por tres anillos de formación que son: familia, escuela y la sociedad, por ello los docentes necesitan información básica de la familia referente a sus hijos y además son entes colaboradores y partícipes activos de la educación pues ello repercutirá notablemente sobre su personalidad.

A ello, Gallegos (2009) añade que el protagonismo de la familia y el papel de esta es esencial en la educación como parte principal de la institución, considerando a la educación como un elemento que facilite el desarrollo de las potencialidades del sujeto, establecimientos y familia como un conjunto de fuerzas en permanente interacción cuyo enfoque es facilitar y fomentar las cualidades del alumno.

Por tanto, la educación tiene el objetivo del desarrollo integral de los niños y es la familia la parte central pues el éxito escolar es un esfuerzo conjunto en el que la experiencia de aprendizaje se consolida cuanto más participación existe entre padres e hijos, tomando en cuenta que este vínculo sacará a flote el potencial académico y social del estudiantado.

1.4.4 La función del estudiante.

Antiguamente el estudiante era un mero espectador del conocimiento impartidos y asumía sin cuestión alguna los conocimientos y criterios impartidos por el docente, pero el “modelo actual pretende que el estudiante pase a construir formar parte activa y autónoma su propio aprendizaje” (Delgado, Borge, García, Oliver & Salomón, 2005, p.17), donde se incluya la información del profesor y la que él mismo pretenda profundizar, donde el alumno sea quien marque el ritmo de estudio.

De manera similar Fingermann (2011) expone que el rol del alumno ha cambiado de perspectiva con las nuevas concepciones pedagógicas, de un alumno pasivo que tenía que

incorporar conocimientos impartidos del maestro con un papel secundario a ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Por ello se asume además que, el estudiante debe participar de forma activa en el aula de clases, este proceso debe ser guiado por el docente a manera de motivación y generación de conciencia de pertenencia a un colectivo, así también que se dé un conocimiento colectivo con el resto del alumnado que permita al estudiante conseguir seguridad en el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje.

1.4.5 Cómo enseñar y cómo aprender.

Sin lugar a duda, mejorar la calidad y equidad de la educación es un desafío actual y persistente, por ello es necesario encontrar formas de enseñar y aprender que permitan asumir la diversidad cultural, las competencias y situaciones particulares que los alumnos enfrentan teniendo en cuenta que la globalización de la economía mundial requiere un proceso educativo brinde a las personas, la oportunidad de prepararse adecuadamente y ello implica desarrollar un cuerpo de conocimientos y competencias que posibiliten la participación a nivel mundial, por ello se demanda de métodos activos que concedan al alumno “aprender a aprender”, que enseñen a seleccionar y emplear información, que estimulen el trabajo individual y grupal, que propendan a la resolución de problemas y que permitan al docente cumplir efectivamente un papel conductor y guía del aprendizaje (Ryan, 1996).

El rol de la enseñanza esta tradicionalmente destinada al docente quien imparte el conocimiento, donde la pasión se convierte en componente esencial entre docentes y estudiantes:

Estar apasionado por enseñar no consiste en sólo manifestar entusiasmo sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente, fundamentado en principios y valores, los docentes eficaces tienen pasión por la asignatura, por los alumnos y creencia apasionada en que su yo y la forma de enseñar influyen positivamente en el aprendizaje de los alumnos. (Martínez, Branda, & Porta, 2012, p.31)

El autor ratifica el papel del docente dentro del proceso de enseñanza, por ser la figura central del sistema educativo, quien regula y dirige a un grupo humano a una formación adecuada en la que se formen entes pensantes, críticos y parte de su propia formación.

Por lo que resulta importante mencionar lo expuesto por la UNESCO, donde se expresa que el aprendizaje es un proceso continuo, voluntario que implica factores intrínsecos y extrínsecos con los cuales el docente debe lidiar para infundir para que los individuos:

- **Aprendan a conocer:** donde se debe fomentar conocimientos y habilidades, el sentido crítico, la integración, planteamiento de retos y resolución de conflictos en relación a los conocimientos.
- **Aprendan a hacer:** se procura dotar al estudiante de habilidades necesarias para para enfrentar con éxito los complejos problemas, este proceso implica la exigencia al cambio e innovación.
- **Aprender a ser:** donde se pretende la libertad de conocimiento, de pensamiento, de criterio, sentimiento e imaginación que el estudiante requiere para desarrollar talentos y controlar en tanto como sea posible su futuro.
- **Aprender a vivir juntos:** dimensión que considera a la sociedad como parte de la vida por lo que el sistema educativo debe fomentar una actitud de comprensión y acuerdos respetando criterios diversos.

Finalmente, Zabala & Arnau (2007) muestran criterios claros de como enseñar y aprender, donde se incluye tanto el alumno como el docente:

En cuanto al docente:

- Preparación para la enseñanza: donde debe existir claridad en los objetivos para la preparación de contenidos.
- Calidad al impartir enseñanza: mediante pruebas de efectividad y excelencia en el empleo de metodologías didácticas.
- Volumen y extensión de la enseñanza: tiempo dedicado a la docencia, experiencias de enseñanza con estudiantes, contenidos y grupos humanos.
- Innovación en la docencia: en cuanto a cursos, metodologías, equipos.
- Comunicación con estudiantes: disponibilidad, asesoramiento y motivación
- Evaluación: sistemas o técnicas adecuadas a las asignaturas.
- Evaluación de la propia enseñanza: reflexión sobre la práctica docente.

En cuanto al estudiante:

- Definir programas de estudio.
- Conectarse con los conocimientos existentes.
- Interpretar y cuestionar los criterios impartidos.

- Seleccionar lo importante de lo accesorio.
- Definir rutinas.
- Concentración.
- Emplear técnicas de compresión de información.
- Apoyarse en las TIC.

Tanto el papel de enseñanza como de aprendizaje ha evolucionado con el tiempo y avance de la tecnología, así el rol del docente es impartir conocimientos actualizados, básicos y necesarios en la formación del alumno y a pesar de que su papel es protagónico este no es el principal, pues la actuación del estudiante y la sociedad en curso también interfieren en el éxito de la educación.

1.4.6 Características de un buen docente.

Delgado, Borge, García, Oliver & Salomón (2005), expresan que el profesor debe proporcionar a los estudiantes los criterios necesarios para saber buscar, encontrar y escoger la información que requiere para convertirla en conocimiento, por lo que un buen docente no debe memorizar información, sino saber enfocarla adecuadamente para que es estudiante realice un proceso de reflexión y crítica en cuanto al proceso de aprendizaje.

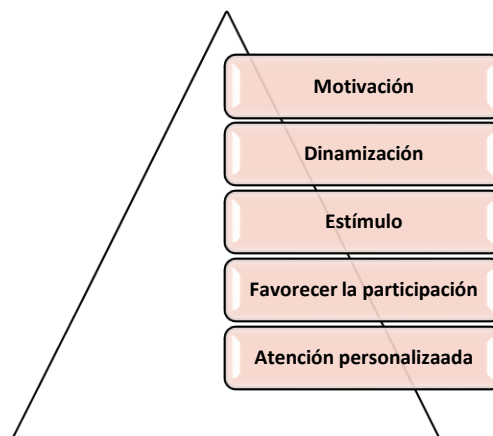


Gráfico 6: Funciones del buen docente

Fuente: Delgado, Borge, García, Oliver & Salomón (2005)

Como se observa en el gráfico un docente debe motivar al estudiante, promover dinamización y estímulo constante, permitir y suscitar la participación de todos los alumnos, además de atención personalizada que asegure el aprendizaje y permitan evidenciar datos significativos en la evaluación.

Un buen docente combina características personales como ser reflexivo y la capacidad de comunicación para garantizar mejores resultados académicos, sin embargo, un buen maestro debe tener vasta preparación y disposición a la formación continua, capacidad investigadora para amenizar y dinamizar las clases, habilidad manual para una formación integral, capacidad de organización y planificación, observador-orientador, capacidad de evaluación y un rol motivador (Lozano, 2012).

De esta manera, se evidencia que el rol del docente es fundamental en la práctica educativa, pues el mismo es responsable de crear en el aula de clases una atmósfera que incite a investigar, cuestionar y con ello construir el aprendizaje, donde el maestro sea mediador del proceso, dejando de ser protagonista a ser guía y acompañante del alumno.

1.4.7 Las tecnologías de la información y la comunicación - TICS en procesos formativos.

La tecnología de la información y comunicación TIC se ha convertido en un detonar del cambio importante dentro del ámbito educativo, pues atraen la atención y resultan agradables para los estudiantes, por esto se considera que actualmente el uso de la tecnología es el reto de los docentes para la aplicación de procesos de enseñanza-aprendizaje. Para nadie es un secreto que las TICS son herramientas que sirven como apoyo y facilitan el trabajo a los docentes y alumnos para impartir, intercambiar conocimientos que permitan obtener resultados adecuados y esperados (Torres, 2014).

De modo similar, Rojas (2012) añade que es importante reconocer que las TICS son un medio que permite al estudiante, aprender a resolver problemas e integrarse a la era actual y a la ciencia bajo una adecuada orientación docente, basada en el desarrollo de habilidades intelectuales, pues el conocimiento avanza a pasos agigantados en búsqueda de la potencialización de las capacidades, se refiere además a Graells (2000) quien expresó que el uso generalizado de las potentes tecnologías de información y comunicación conlleva y evidencia cambios significativos en todos los ámbitos de la actividad humana.

Finalmente, Cabero (2010) expresa que la TIC se están convirtiendo en una de las variables críticas de los entornos formativos en esta sociedad del conocimiento, pues ofrecen variadas posibilidades de ampliación de la oferta informativa, creación de entornos flexibles para el aprendizaje, eliminación de barreras espaciales y temporales, aumento de las modalidades comunicativas y entre otras, pero se expresa además que el proceso muestra limitaciones como: el acceso y recursos necesarios por parte del estudiante, necesidad de infraestructura

en establecimientos, costos elevados de adquisición de equipos, el sistema e ideologías tradicionalistas que se manejan generalmente en la educación.

El conocimiento y uso de las tecnologías de la educación y comunicación puede contribuir de manera significativa al acceso universal de la educación y a la equidad de instrucción académica que reduzca la brecha de la pobreza y explotación mundial entre sociedades desarrolladas y en proceso de desarrollo, por ello el docente debe actualizar sus conocimientos sobre el aprovechamiento de este recurso para minimizar el nivel de analfabetismo y deserción escolar.

CAPÍTULO II
METODOLOGÍA.

2.1. Población y muestra

Para llevar a efecto la investigación se contó con la colaboración de 10 docentes del área de químico biológicos de varias instituciones educativas de la provincia del Azuay, además se consideró a los directores de dichos establecimientos quienes brindaron su aprobación para el desarrollo del proyecto sobre las necesidades de formación docente.

De este modo en la investigación se contó con 14 participantes; el 28,5% corresponde a los directores de los planteles educativos y el 71,5% a docentes de los cuales el 28,6% corresponden al colegio Benigno Malo, un 21,3% al Santa María la Esperanza, un 14,2% a la Unidad Educativa Azuay y un 7,4% al colegio Chordeleg.

2.2. Contexto

La presente investigación se enfocó al diagnóstico de necesidades de formación de docentes de bachillerato de químico biológico, por lo cual se incluyó a las siguientes unidades educativas:

- Colegio Benigno Malo: establecimiento educativo fiscal ubicado en la provincia de Azuay, en la ciudad de Cuenca, misma que ofrece bachillerato en ciencias. Participan 4 docentes de la especialidad químico biológico (28,6%).
- Unidad educativa Santa María de la Esperanza: establecimiento particular, ubicado en la provincia de Azuay en la ciudad de Chordeleg, que ofrece bachillerato en ciencias. Participan 3 docentes de la especialidad químico biológico (21,3%).
- Unidad Educativa del Azuay: establecimiento educativo fiscomisional, semipresencial, localizado en la provincia de Azuay, en la ciudad de Chordeleg, que ofrece bachillerato general unificado.
Participan 2 docentes de la especialidad químico biológico (14,2%).
- Unidad educativa Chordeleg: establecimiento educativo fiscal ubicado en la provincia de Azuay en la ciudad de Chordeleg que ofrece bachillerato general unificado y bachillerato internacional.
Participa 1 docente de la especialidad químico biológico (7,4%).

Por tanto, los participantes de la presente investigación se muestran en el siguiente gráfico:

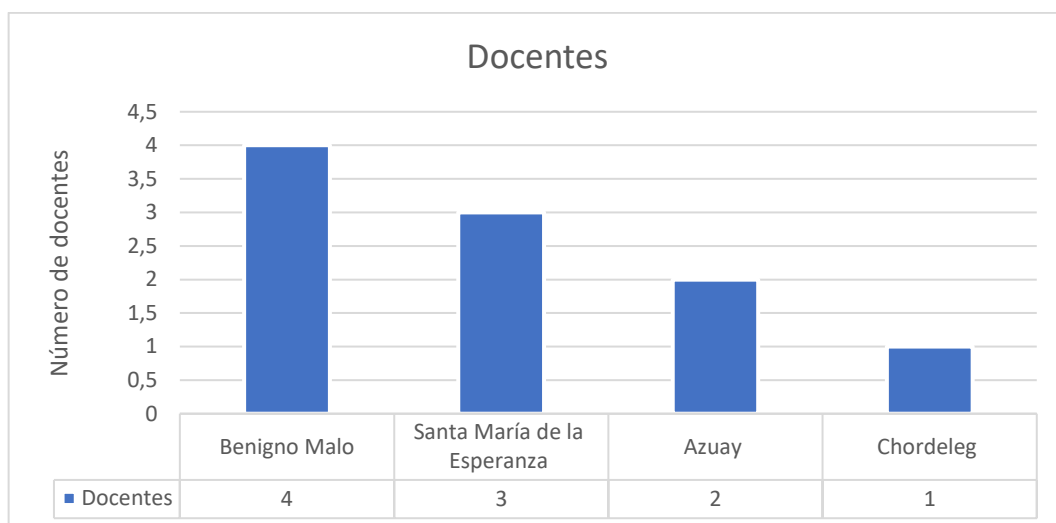


Figura 1: Participantes de la investigación

Fuente: Unidades educativas del Azuay

Elaboración: Campoverde, J. (2017)

2.3. Diseño metodológico

El presente proyecto es de tipo investigación-acción, tomando en cuenta que sus características generan conocimiento y producen cambios, en ella coexiste un vínculo estrecho, el afán cognoscitivo y el propósito de conseguir efectos objetivos y medibles. La investigación acción se produce dentro de las condiciones habituales de la realidad objeto de estudio, uno de sus rasgos más típicos es su carácter participativo en el que sus actores son a un tiempo sujetos y objetos de estudio, por tanto, la investigación se enmarca en una metodología:

- **Transversal:** puesto que la información sobre las necesidades de formación docente se recoge en un momento único.
- **Exploratorio:** en virtud de que en un momento específico se realiza una exploración inicial sobre el problema de estudio planteado.
- **Descriptivo:** pues se efectuará una descripción detallada de los datos recolectados y que se desprendieron de la aplicación del cuestionario.

Así también la investigación muestra un enfoque cuantitativo ya que se procede al manejo de datos numéricos, que luego de tabulado y presentado en tablas estadísticas, amerita la utilización de métodos en orden cualitativo, puesto que se busca determinar, conocer,

interpretar y explicar criterios de los actores de la investigación, es decir los docentes de bachillerato, para en función de su experiencia y vivencias establecer puntos de reflexión positivos o negativos para determinar las reales necesidades de formación.

Como métodos de investigación se empleó los siguientes:

- **Analítico:** se trata de un proceso observacional y un examen de un hecho particular, aspecto aplicable al presente proyecto investigativo tomando en cuenta que se procedió a analizar minuciosamente el nivel de preparación docente y las necesidades de formación latentes.
- **Sintético:** método que implica un proceso de razonamiento para reconstruir un todo, mismo que fue aplicado para obtener un mayor nivel de comprensión de los elementos o características más importantes sobre las causales, consecuencias, ventajas y desventajas de la falta de formación docente.
- **Inductivo:** método empleado cuando de la observación de hechos particulares se obtienen proposiciones generales, método que permitió construir criterios globales en base a la situación particular de las unidades educativas investigadas.
- **Deductivo:** método científico que parte de datos generales aceptados como valederos para deducir a través del razonamiento lógico y poder aplicarlo a casos individuales, este fue aplicado para partir de la revisión global sobre las necesidades de formación poder aplicar, analizar y reflexionar el caso particular de las unidades educativas objeto de estudio.
- **Hermenéutico:** método que permite explicar relaciones entre un hecho y el contexto en el que se desarrolla, esto fue aplicado al presente proyecto en virtud de que se pretendió relacionar e interpretar los datos sobre las necesidades de formación en relación a cada una de las unidades educativas que formaron parte de la investigación.
- **Estadístico:** método que permite el manejo de datos cualitativos y cuantitativos, mismo que se empleó tras la aplicación de los instrumentos de recolección para el análisis e interpretación de los datos.

2.4. Técnicas e instrumentos de investigación

2.4.1. Técnicas.

a. Técnicas de investigación bibliográfica

Entre las principales técnicas bibliográficas utilizadas para el desarrollo de la investigación están:

- Lectura: técnica utilizada como medio para conocer, analizar y seleccionar aportes científicos afines a la formación docente.
- Resumen y paráfrasis: técnica empleada para hacer interpretaciones y un análisis de lo que diversos autores expresan sobre el tema, para obtener comprensión del tema.

b. Técnicas de investigación de campo

Entre las principales técnicas de campo utilizadas para el desarrollo de la investigación están:

- Observación: técnica que permitió tomar contacto visual y directo con los investigados y con ello conocer de cerca sus reacciones y actitudes sobre el tema planteado.
- Encuesta: técnica dirigida a los docentes de la especialidad de químico biólogo de las unidades educativas antes mencionadas.

2.4.2. Instrumentos.

Como instrumento se empleó el cuestionario “Necesidades de formación docente”, mismo que tuvo como objetivo determinar las principales necesidades de formación de los docentes que actualmente laboran en bachillerato en el área de “Química y Biología”

El instrumento estuvo estructurado en 6 bloques que fueron:

- Datos institucionales.
- Información general del investigado.
- Formación docente.
- Cursos y capacitaciones.
- Aspectos relacionados con la institución educativa.
- Práctica pedagógica.

El instrumento de investigación fue diseñado por parte de la Universidad Técnica Particular de Loja y el mismo fue validado por un equipo de profesionales afines al tema y contextualizado a los requerimientos y reformas ecuatorianas.

2.5. Recursos

2.5.1. Talento humano.

El talento humano implicado en el desarrollo de la investigación fue:

Tabla 5: Talento humano

Talento Humano	Número
Director de tesis	1
Investigador	1
Docentes	10
Directores de unidades educativas	4
TOTAL	16

Fuente: Unidades educativas del Azuay

Elaboración: Campoverde, J. (2017)

En cuanto a la información general de los investigados (10 docentes) se obtuvo:

- **Género:**

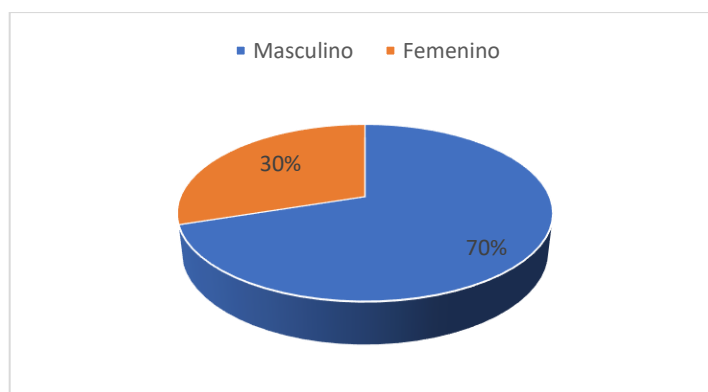


Figura 2: Género de docentes

Fuente: Encuesta

Elaboración: Campoverde, J. (2017)

El 70% de los docentes objeto de estudio son de género masculino, mientras un 30% son de género femenino, es decir que existe mayor cantidad de hombres que mujeres.

- **Estado civil**

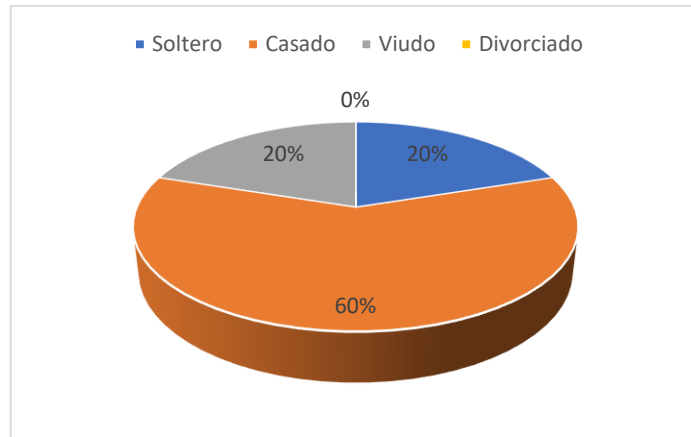


Figura 3: Estado civil docentes
Fuente: Encuesta
Elaboración: Campoverde, J. (2017)

El 60% de los docentes están casados, un 20% son viudos, al igual un 20% son solteros, es decir que los docentes mayoritariamente son casados.

- **Edad en años cumplidos**

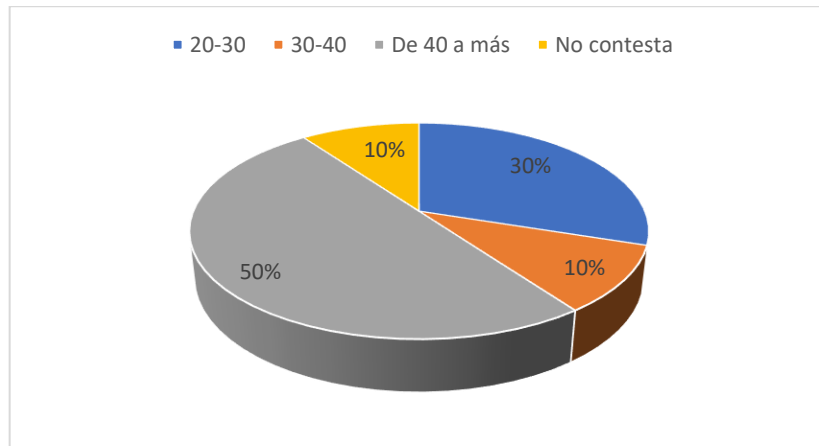


Figura 4: Edad docentes
Fuente: Encuesta
Elaboración: Campoverde, J. (2017)

El 50% de los docentes contemplan edades de entre 40 a 56 años, un 10% se encuentra entre 30 a 40 años y un 30% entre los 20 y 30 años. Por tanto, los docentes objetos de estudio sobrepasan los 40 años de edad.

- **Relación laboral**

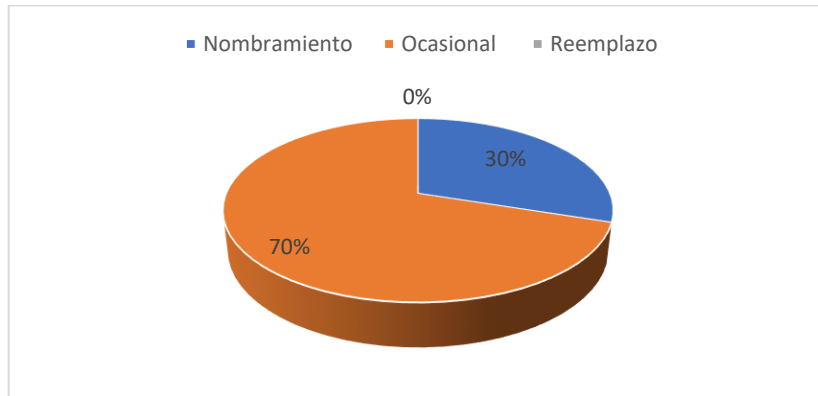


Figura 5: Relación laboral docentes

Fuente: Encuesta

Elaboración: Campoverde, J. (2017)

El 70% de los docentes tiene un contrato ocasional y tan solo un 30% tiene nombramiento, por lo tanto, la mayoría de docentes mantiene contratación ocasional en los establecimientos.

- **Tiempo de dedicación**

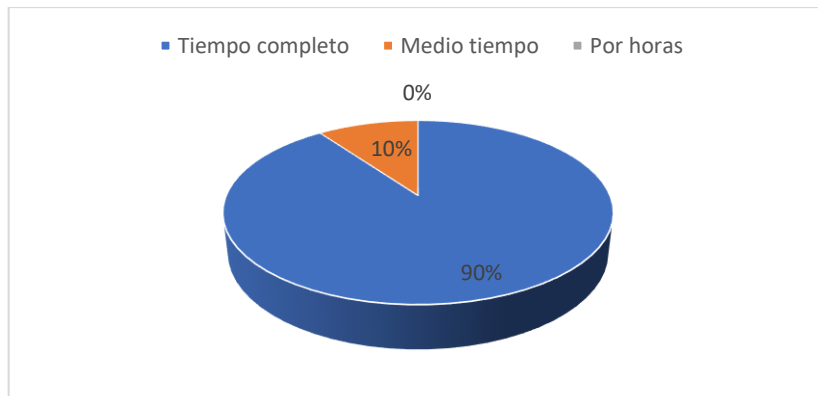


Figura 6: Tiempo de dedicación

Fuente: Encuesta

Elaboración: Campoverde, J. (2017)

El 90% de los docentes trabajan a tiempo completo y tan solo un 10% trabaja a medio tiempo, por lo tanto, la mayoría de docentes labora a tiempo completo.

- **Materias impartidas tiene relación con la formación profesional**

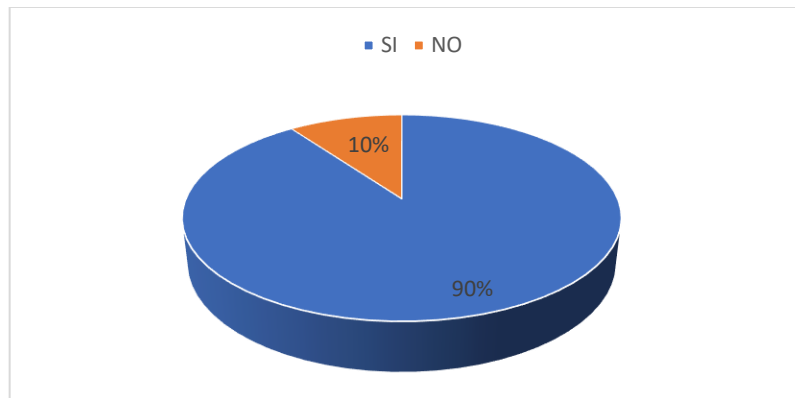


Figura 7: Materias impartidas
Fuente: Encuesta
Elaboración: Campoverde, J. (2017)

El 90% de los docentes refiere impartir material de acuerdo a su formación y solo un 10% imparte materias diferentes a su formación, es decir que la mayoría de docentes si imparten materias de acuerdo a su formación académica.

- **Años de bachillerato en los que se imparte asignaturas**

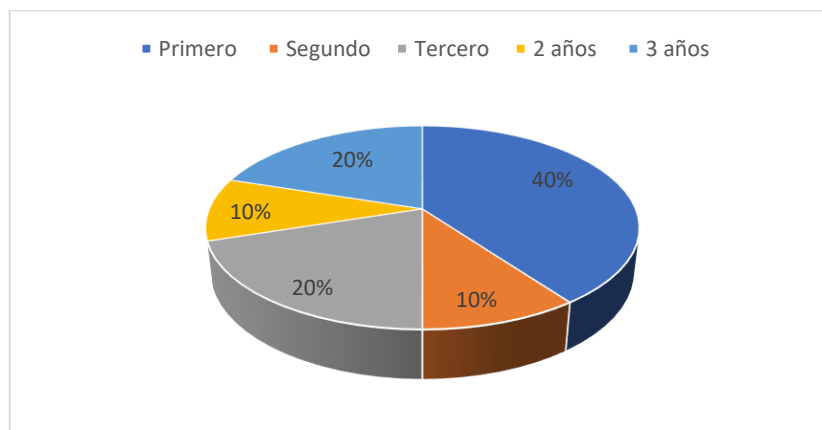


Figura 8: Años a los que se imparte asignaturas
Fuente: Encuesta
Elaboración: Campoverde, J. (2017)

El 40% de los docentes imparte materias a primer año, el 20% a tercer año, un 20% imparte materias a los tres años (primero, segundo y tercero), un 10% imparte materias a segundo año y un 10% a 2 años de bachillerato (primero y segundo), por tanto, la mayor parte de docentes imparte asignaturas a primer año.

- **Años de servicio**

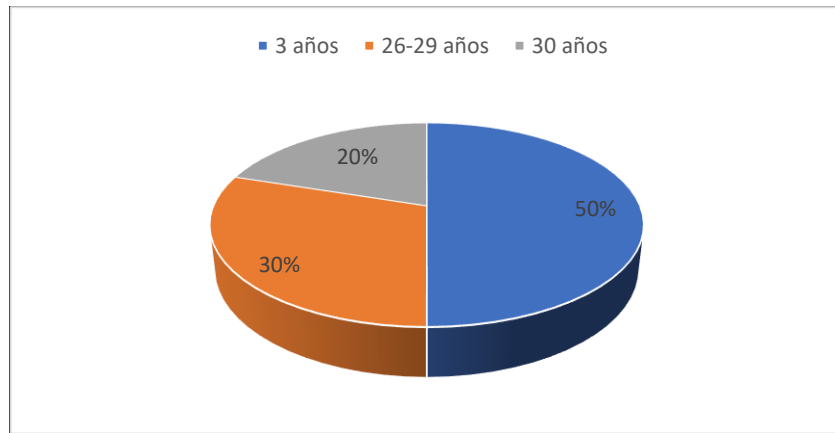


Figura 9: Años de servicio

Fuente: Encuesta

Elaboración: Campoverde, J. (2017)

El 50% de docentes tiene 3 años de servicio, un 30% tiene entre 26 y 29 años de experiencia y un 20% tiene 30 años en el servicio docente.

2.5.2. Recursos materiales y bibliográficos.

Entre los recursos utilizados en el desarrollo del proyecto están:

- Computadora
- Internet
- Hojas de papel bond
- Fotocopias
- Esferos
- Libros, folletos, revistas
- Guía didáctica

2.5.3. Recursos económicos.

Tabla 6: Recursos económicos

Recursos	Costo
Uso de computadora e internet	150,00
Material de escritorio	50,00
Internet	80,00
Copias	5,00
Anillados / empastado	50,00
Movilización	50,00
Imprevistos	50,00
TOTAL	435,00

Elaboración: Campoverde, J. (2017)

2.6. Procedimiento

El procedimiento de elaboración de la investigación se efectuó de la siguiente manera:

- Para el desarrollo del marco teórico/ revisión bibliográfica: se procedió a analizar libros, revistas, publicaciones, informes investigativos y demás material documental para fundamentar el tema planteado, posteriormente la información fue ordenada y clasificada para plasmar finalmente el marco teórico de acuerdo a las principales temáticas referentes a la formación docente.
- El trabajo de campo: se procedió en primera instancia a la petición de autorización a cada una de las unidades educativas para poder desarrollar la investigación, posteriormente se seleccionó la muestra investigativa para la aplicación del instrumento y tras la aplicación se procedió a su revisión y clasificación para descartar encuestas borrosas e incompletas.
- El análisis y discusión de datos: proceso en el que se realizó la tabulación de los datos mediante una representación tabular y gráfica para el correspondiente análisis e interpretación con un enfoque cualitativo y con ello poder plasmar oficialmente los resultados de la investigación para la consiguiente discusión.

CAPÍTULO III
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

La presente investigación se enfocó al diagnóstico de necesidades de formación docente de bachillerato de químico biológico, para lo cual se incluyó a 10 educadores de dicha especialidad, de acuerdo al siguiente detalle: 4 maestros del Colegio Benigno Malo de la ciudad de Cuenca, 3 de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza en la ciudad de Chordeleg, 2 profesores de la Unidad Educativa del Azuay de la ciudad de Chordeleg y finalmente a 1 docente de la Unidad Educativa Chordeleg.

Los resultados desprendidos de la aplicación de los instrumentos de recolección se muestran por bloques; en primera instancia la formación docente, consecutivamente cursos y capacitaciones, aspectos relacionados con la institución educativa y finalmente la práctica pedagógica.

3.1. Formación docente

3.1.1 Nivel de formación académica.

Tabla 7: Nivel de formación académica

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato	0	0%
Nivel Técnico o tecnológico superior	0	0%
Licenciado, Ingeniero, Economista, Arquitecto, entre otros (3 nivel)	7	70%
Maestría (4 nivel)	2	20%
PHD (4 nivel)	0	0%
Formación técnica	1	10%
TOTAL	10	100%

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

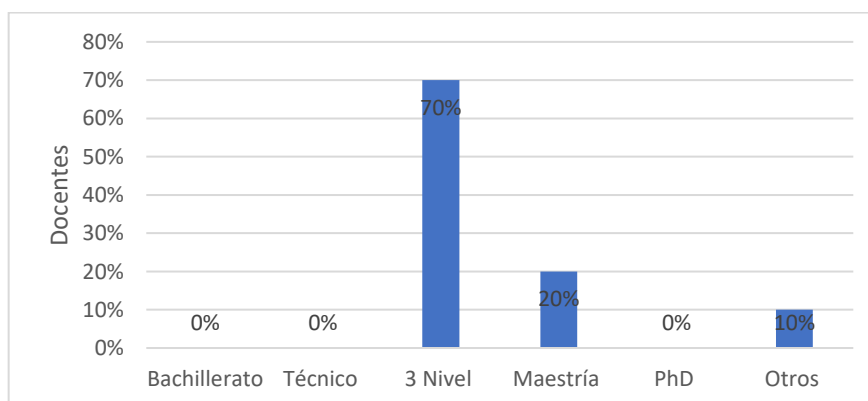


Figura 10: Nivel de Formación académica

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

Análisis de datos:

El 70% de los docentes encuestados tienen una formación de tercer nivel, el 20% posee un título de cuarto nivel mismo que está directamente relacionado con el ámbito educativo y tan solo un 10% tiene un nivel de formación técnica superior.

En esta instancia es pertinente señalar que la formación profesional es considerada una “actividad cuyo objetivo es descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria” (Casanova, 2003, p.10), por tanto, la formación profesional es simultáneamente una formación para el trabajo y para la ciudadanía.

De acuerdo con los resultados obtenidos respecto a la formación docente resulta significativo que la mayoría de maestros posean un título de tercer nivel acorde al ámbito educativo con el que pueden desarrollar su práctica de manera activa y satisfactoria, sin embargo, resulta importante que los docentes continúen formándose académicamente para garantizar una educación de calidad.

3.1.2 Formación de tercer nivel es suficiente.

Tabla 8: Suficiencia de tercer nivel

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Si	6	60%
No	4	40%
TOTAL	10	100%

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

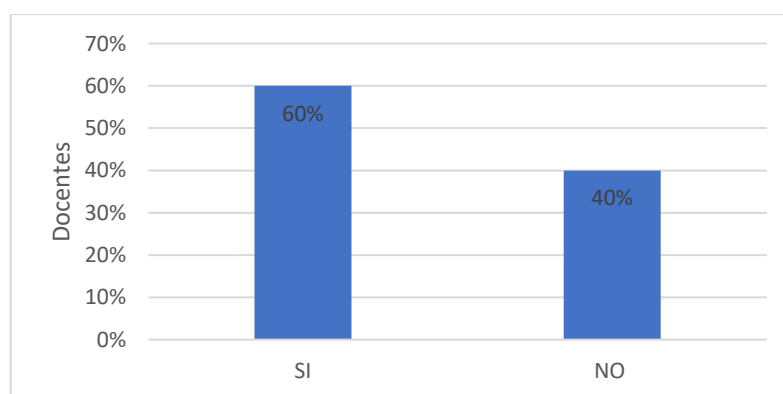


Figura 11: Suficiencia de tercer nivel

Elaborado por: Campoverde, J.

Fuente: Encuesta

Análisis de datos:

El 60% de los docentes expresan que la formación de tercer nivel es suficiente para enseñar a los estudiantes, mientras un porcentaje del 40% expresa que el mismo no es suficiente dentro del proceso de enseñanza.

Sin embargo, el docente es considerado como un actor esencial del proceso de educación, pues es sobre él recae la transmisión y reconstrucción del conocimiento, Camargo et al. (2006) sostiene que la formación permanente y continua de los docentes se deduce como un proceso de actualización que le facilita realizar su práctica pedagógica y profesional de manera significativa y adecuada a los contextos sociales en los que se encuentra.

El análisis de los datos permite puntualizar que la mayoría de docentes al poseer un título de tercer nivel consideran que el mismo es suficiente para impartir clases en bachillerato, pero es de considerar que la educación es dinámica y suscita de actualización de conocimientos que permitan una mejor práctica pedagógica.

3.1.3 Capacitación por el Ministerio de Educación es adecuada.

Tabla 9: Capacitación por parte del Ministerio de educación

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Si	6	60%
No	4	40%
TOTAL	10	100%

Fuente: Encuesta
Elaborado por: Campoverde, J.

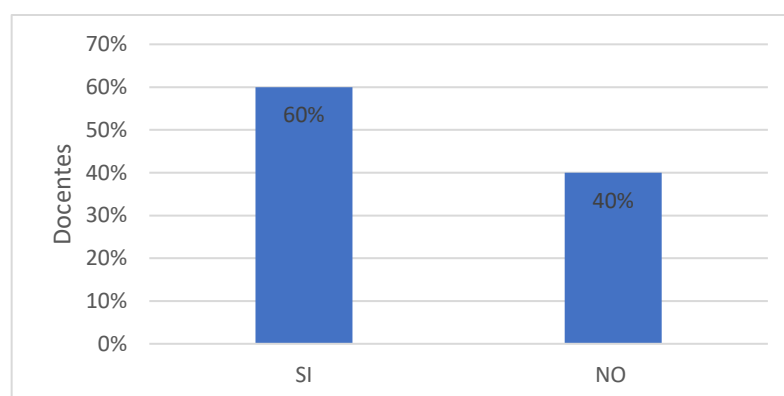


Figura 12: Capacitación por parte del Ministerio de educación

Fuente: Encuesta
Elaborado por: Campoverde, J.

Análisis de datos:

El 60% de los docentes expresan que la capacitación impartida por el Ministerio de educación es adecuada, mientras un porcentaje del 40% afirma que no lo es.

Es importante señalar que el Ministerio de educación del Ecuador (2017) ha implementado capacitaciones mediante la plataforma MOOC (Massive Open Online Course), que de manera gratuita permite el acceso a temas que beneficien su desarrollo profesional con contenidos enriquecidos de videos, objetos multimedia, cuestionarios, foros interactivos, entre otros que ayudan al educador a desarrollar cursos de formación con mayor facilidad.

Por tanto, se puede aludir que el Ministerio de educación propicia capacitaciones variadas como soporte pedagógico para los docentes, pero se hace necesario que los mismos se involucren más con la necesidad de formación continua y puedan participar activamente de dichos cursos para alcanzar un mejor desempeño profesional.

3.1.4. La titulación de tercer nivel tiene relación.

Tabla 10: Relación de la titulación de tercer nivel

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Ámbito educativo	6	60%
Otras profesiones	4	40%
TOTAL	10	100%

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

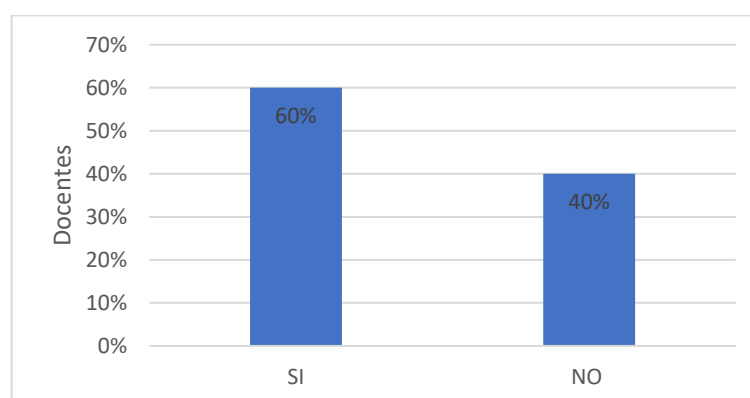


Figura 13: Relación de la titulación de tercer nivel

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

Análisis de datos:

El 60% de los docentes expresan que su titulación de tercer nivel tiene relación con el ámbito educativo, mientras un porcentaje del 40% está relacionada con otras profesiones como la odontología, bioquímica, agronomía, las mismas que permiten desarrollar su práctica docente dentro de sus instituciones.

Para Lozano (2012) un buen maestro debe tener vasta preparación académica y disposición a la formación continua, capacidad investigadora para amenizar y dinamizar las clases, habilidad manual para una formación integral, capacidad de organización y planificación, observador-orientador, capacidad de evaluación y un rol motivador.

Por lo tanto, resulta significativo que los docentes encuestados dispongan de una titulación directamente relacionada con el ámbito educativo para garantizar que el maestro cumpla efectivamente su papel conductor y guía del aprendizaje, resulta importante acotar que todos los docentes que imparten clases deberían poseer preparación en el ámbito educativo para que al momento de aplicar estrategias de enseñanza efectivas y actualizadas, logren alcanzar aprendizajes significativos en los alumnos.

3.1.5. Resulta atractivo programas de formación de cuarto nivel.

Tabla 11: Programa de formación de cuarto nivel

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Si	6	60%
No	4	40%
TOTAL	10	100%

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

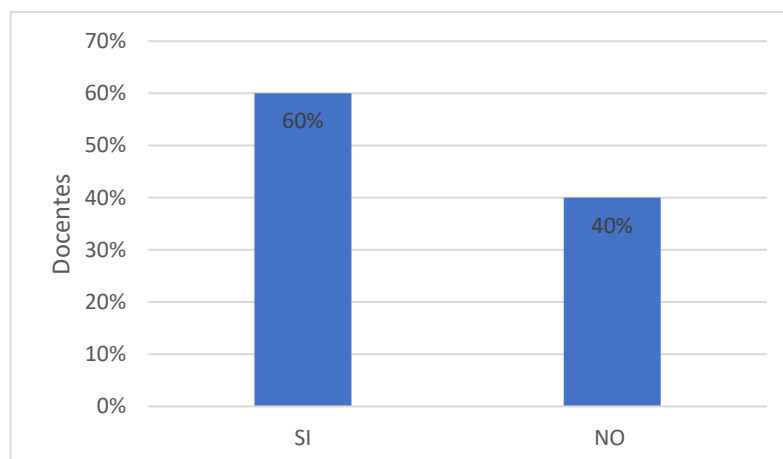


Figura 14: Programa de formación de cuarto nivel

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

Análisis de datos:

Al 60% de los docentes les parece atractivo continuar con un programa de formación de cuarto nivel, mientras que el 40% no lo considera primordial.

Es de considerar que la implementación del nuevo bachillerato ecuatoriano obliga a los profesionales docentes a prepararse de manera permanente para afrontar los cambios que se presentan a nivel curricular, razón por la cual todos los establecimientos se encuentran llamados a identificar las principales falencias que existen dentro de la institución para realizar los correctivos pertinentes que permitan ofrecer un mejor servicio a los estudiantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011).

Por lo tanto, se puede asumir que es responsabilidad de cada estado plantear normativas y regulación para que en cada establecimiento educativo sea necesario que el docente se prepare académicamente, perfeccione su práctica pedagógica de modo que se alcance un estándar educativo de calidad y que no sólo sean las normativas, las principales motivaciones para tomar cursos de formación de cuarto nivel sino más bien el deseo por adquirir nuevos conocimientos.

3.1.6. Si la respuesta es afirmativa en que le gustaría formarse.

Tabla 12: Áreas de interés de formación

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Maestría	5	50%
PhD	1	10%
No contesta	4	40%
TOTAL	10	100%

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

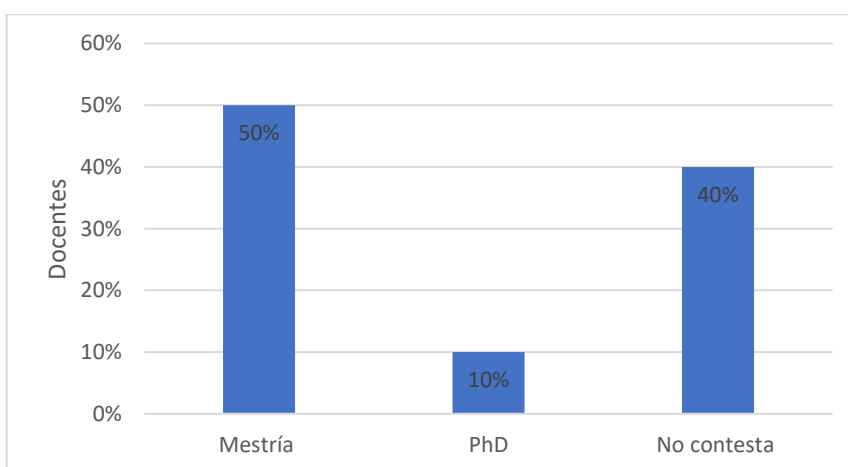


Figura 15: Áreas de interés de formación

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

Análisis de datos:

Al consultar a los docentes, el 50% responden que les parece atractivo continuar con un programa de formación de maestría en áreas como química superior y psicología educativa, el 40% de docentes prefiere no emitir ninguna respuesta y tan sólo a un 10% sienten como necesidad obtener un nivel de formación de PhD.

Resulta indispensable acotar que el docente es considerado como un actor esencial del proceso de educación, pues sobre él recae la responsabilidad de transmitir y reconstruir el conocimiento, el mismo que permite al individuo que se está formando relacionarse con el legado de la humanidad y desarrollar las comprensiones que la sociedad requiere, este contexto exige no solo contar con docentes comprometidos con su rol sino también incentivar y dar inicio al desarrollo profesional de los mismos en base a ciertas configuraciones epistémicas sobre el aprendizaje, la enseñanza y el rol docente (Arancibia, Miranda, Pérez, & Koch, 2008, párr. 4).

Por ello y de acuerdo con los datos analizados resulta alarmante conocer que a los docentes objeto de estudio les resulta poco atractivo continuar con un programa de formación en maestría o PhD, no obstante, se debe considerar que este carente interés no se deriva de un desentendimiento de la práctica educativa sino de las dificultades familiares, económicas, sociales y laborales que estos cursos de formación implican.

3.2. Cursos y capacitaciones

3.2.1. Cursos de formación en 2016 y 2017.

Tabla 13: Cursos de formación en el ámbito educativo

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Si	9	90%
No	1	10%
TOTAL	10	100%

Elaborado por: Campoverde, J.
Fuente: Encuesta

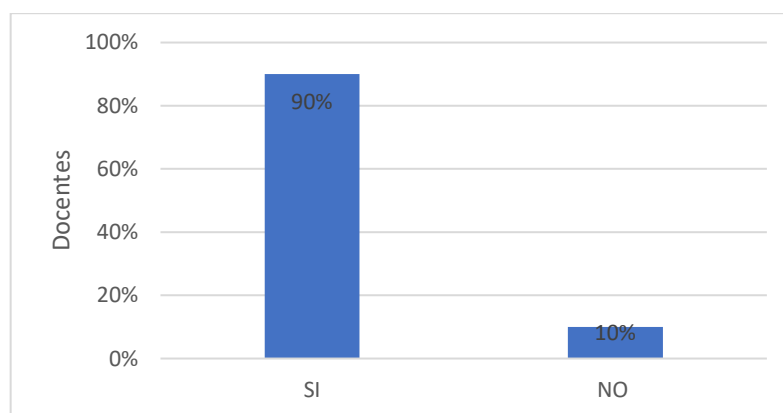


Figura 16: Cursos de formación en el ámbito educativo

Fuente: Encuesta
Elaborado por: Campoverde, J.

Análisis de datos:

El 90% de los docentes afirman haber realizado cursos de formación en el ámbito educativo durante el año 2016-2017 y tan sólo un porcentaje del 10% expresa no haber realizado ninguno.

Camacho & Padrón (2005) manifiestan que las necesidades de formación más evidentes en los docentes se relacionan con la carencia significativa en su formación relacionada con el trabajo con el alumno, además del mal desempeño de su función tutorial y el trabajo en equipo con otros docentes, razón por la cual se manifiesta el estrés y la frustración de no realizar su trabajo de manera adecuada.

El análisis de los datos permite puntualizar que la mayoría de educadores poseen grandes deseos de superación para mejorar su perfil y mostrarse preparados ante las nuevas exigencias del sector educativo, por ello la mayoría de maestros han tomado cursos de formación en los últimos años, pues esto les brindará mayores oportunidades profesionales, visiones académicas amplias, perfeccionamiento de metodologías, estrategias y procedimientos pedagógicos que conllevarán a la calidad educativa que el Ecuador requiere.

3.2.2. Hace que tiempo realizó su último curso

Tabla 14: Realización de curso de formación

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Más de un año	2	20%
De 5 a 11 meses atrás	1	10%
De 1 a 5 meses atrás	6	60%
No contesta	1	10%
TOTAL	10	100%

Fuente: Encuesta
Elaborado por: Campoverde, J.

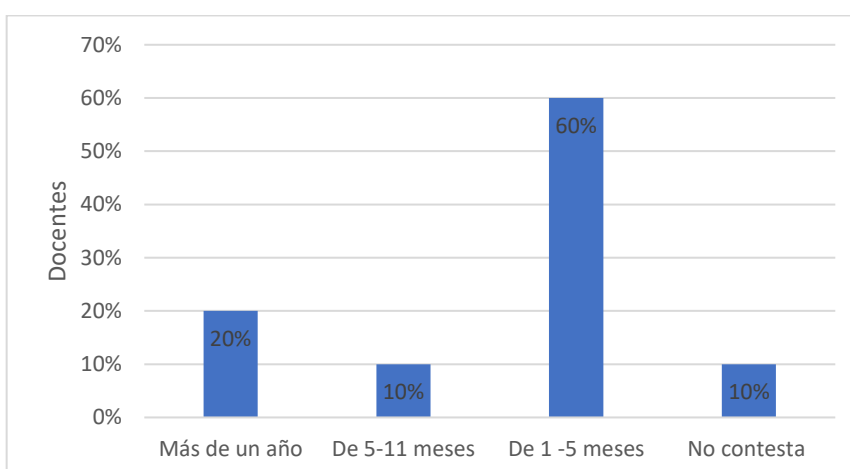


Figura 17: Realización de curso de formación

Fuente: Encuesta
Elaborado por: Campoverde, J.

Análisis de datos:

El 60% de los docentes afirman haber realizado cursos de formación en el ámbito educativo hace 1- 5 meses atrás, el 20% refiere haberlo realizado hace más de un año, 10% se menciona haber realizado cursos de formación entre 5 a 11 meses atrás mientras que el 10% no emite ninguna respuesta.

Díaz (2006) refiere que la formación docente está ligada a las nuevas exigencias y maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia en general, por lo que van surgiendo nuevas interrogantes que se fundamentan en que no existe una verdad absoluta, sino que las afirmaciones serán provisionales, de manera que se promuevan inquietudes y soluciones hacia la resolución de problemas actuales, y desde esta perspectiva se plantea que la formación docente implican un análisis de la práctica pedagógica y un proceso de formación incesante.

Se entiende, por lo tanto, que los cursos de formación deben ser continuos en la práctica académica para mejorar la misma, por cuanto resulta correcto el hecho de que la mayoría de docentes encuestados haya realizado cursos formativos entre uno a cinco meses atrás, pues su labor requiere de actualización de conocimientos en la que se vayan construyendo saberes en diversidad de contextos con interrelación teórica-práctica y una visión transdisciplinar en el que se desplieguen competencias específicas.

3.2.3. Auspicio de curso de formación.

Tabla 15: Auspicio de cursos

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Gobierno	5	50%
Institución que labora	1	10%
Beca	0	0%
Cuenta propia	4	40%
TOTAL	10	100%

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

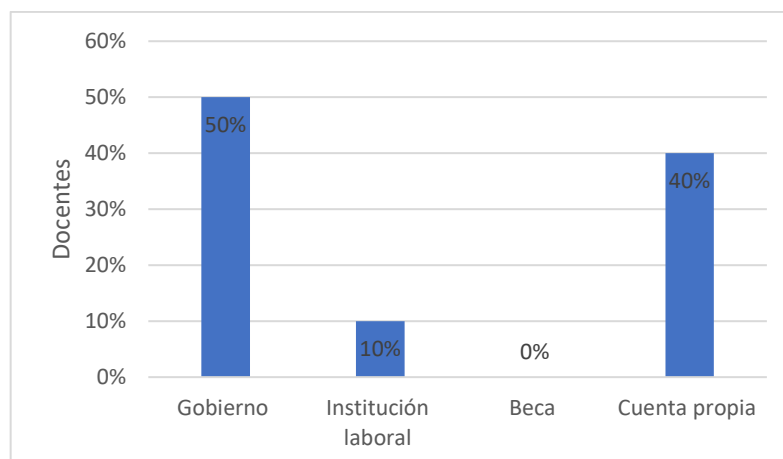


Figura 18: Auspicio de cursos

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

Análisis de datos:

El 50% de los docentes afirma haber realizado cursos de formación con auspicio del gobierno, un 40% refiere haberlo realizado por cuenta propia y un 10% por medio de la institución en donde labora.

El Ministerio de educación sostiene que el país está comprometido activamente con una política educativa que revalorice la profesión docente, sustentado en el mandato constitucional con el propósito de favorecer e incentivar la formación inicial de quienes ingresan a la docencia y contribuir a su desarrollo profesional, en el entendido de que la profesión docente suscita de condiciones de trabajo y calidad de vida óptimas. (Ministerio de educación, 2010-2015).

Por lo expuesto se puede entender que la mayor parte de docentes aprovecha el apoyo del gobierno nacional para tomar cursos de formación, pues actualmente se requiere profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo de la nación, el proceso suscita normativas constitucionales firmes, compromiso a nivel de instituciones educativas para el apoyo formativo y la conciencia propia sobre las necesidades de formación para que mayor cantidad de educadores puedan acceder a capacitaciones y que ello contribuya hacia una educación de excelencia.

3.2.4. Importancia de la capacitación educativa.

Tabla 16: Importancia de la capacitación

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Si	10	100%
No	0	0%
TOTAL	10	100%

Fuente: Encuesta
Elaborado por: Campoverde, J.

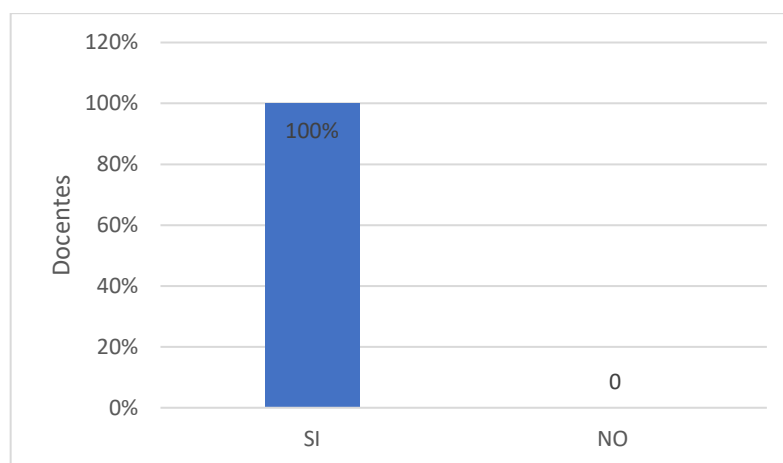


Figura 19: Importancia de la capacitación
Fuente: Encuesta
Elaborado por: Campoverde, J.

Análisis de datos:

El 100% de los docentes afirma que es importante la capacitación continua sobre temas educativos, considerando que la práctica pedagógica es dinámica y requiere de cambios.

Clark (1995) expresa que los docentes son el punto de contacto con los alumnos, todas las influencias sobre la calidad de educación están mediadas por él y su accionar. Tienen la posibilidad de incrementar la calidad de la educación dando vida al currículo e infundiendo la curiosidad y el aprendizaje autodirigido. También pueden degradar la calidad de educación a merced del error, la pereza, la crueldad o la incompetencia, pues para bien o para mal, los docentes determinan la calidad de la educación.

De acuerdo con los datos, resulta positiva la actitud de la totalidad de docentes encuestados quienes afirman que es de gran importancia la formación del docente dentro del proceso de enseñanza como medida para alcanzar la calidad de educación no sólo por mecanismos

actuales de regularización, sino como una preocupación personal de cada mentor por mejorar su práctica.

3.2.5. Cómo le gustaría capacitarse.

Tabla 17: Modalidad de capacitación

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Presencial	3	30%
Semipresencial	1	10%
A distancia	1	10%
Virtual -internet	4	40%
No contesta	1	10%
TOTAL	10	100%

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

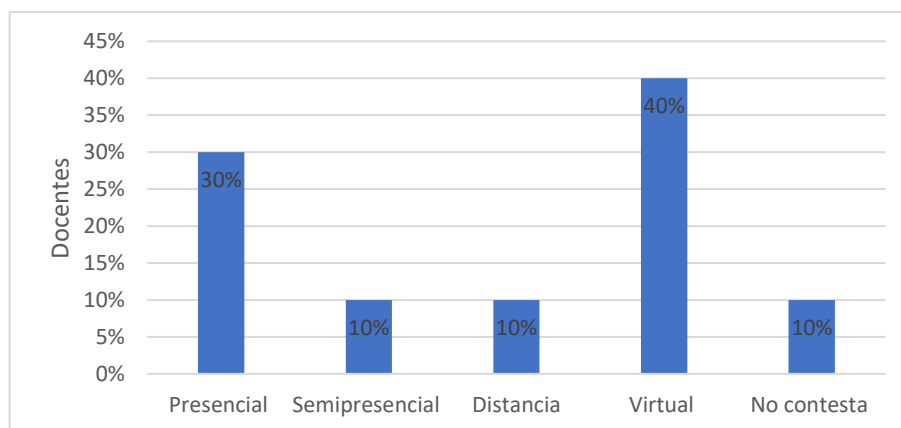


Figura 20: Modalidad de capacitación

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

Análisis de datos:

El 40% de los docentes expresa que le agradaría capacitarse por medios virtuales-internet, un porcentaje del 30% se inclina por los cursos presenciales, un 10% menciona tener preferencia de cursos semipresenciales, al igual que un 10% muestra predilección por cursos a distancia, finalmente un 10% no emite ningún criterio.

Para Dupont (2011) la formación virtual posibilita educación a aquellas personas que no pueden acudir de manera regular a clases presenciales en determinadas horas del día, además de facilitar el acceso sin desplazamiento, flexibilidad horaria, amplia oferta de

estudios, formación personalizada, actualización permanente de contenidos, variedad de formatos y entre otras ventajas.

Por lo que se alude que de tomarse cursos de formación la mayoría de docentes se inclina por modalidades virtuales, pues estas no interfieren en el ámbito laboral, familiar y social, además que brindan ventajas considerables como la variedad de contenidos y la posibilidad de repetir contenidos de interés, pero es de considerarse también que un número significativo de educadores prefiere la educación presencial que permite mayor nivel de interacción con nuevos contenidos y entre maestros.

3.2.6. En que horarios le gustaría recibir la capacitación.

Tabla 18: Horarios de capacitación

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Lunes a viernes	5	50%
Fin de semana	1	10%
No contesta	4	40%
TOTAL	10	100%

Fuente: Encuesta
Elaborado por: Campoverde, J.

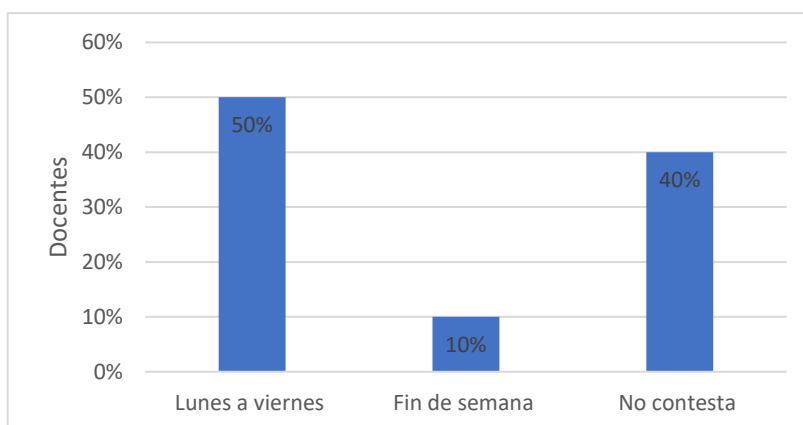


Figura 21: Horarios de capacitación

Fuente: Encuesta
Elaborado por: Campoverde, J.

Análisis de datos:

El 50% de los docentes expresan que les agrada capacitarse en horarios de lunes a viernes, un porcentaje cercano del 40% no expresa su opinión sobre el tema y el 10% se inclina por

los fines de semana. Por lo que se puede manifestar que la mayor parte de docentes se inclina por las capacitaciones de lunes a viernes para que las mismas no interfieran con sus labores diarias.

3.2.7. Temáticas en las que le gustaría capacitarse.

Tabla 19: Temáticas de capacitación

Indicadores	Frecuencia
Pedagogía educativa	1
Teorías de aprendizaje	2
Valores y educación	1
Estilos de aprendizaje	2
Psicopedagogía	3
Métodos y recursos didácticos	3
Diseño y planificación curricular	4
Evaluación del aprendizaje	0
Políticas educativas para la administración	1
Temas relacionados con asignaturas	3
Formación en temas de especialidad	2
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	4
Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	2

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

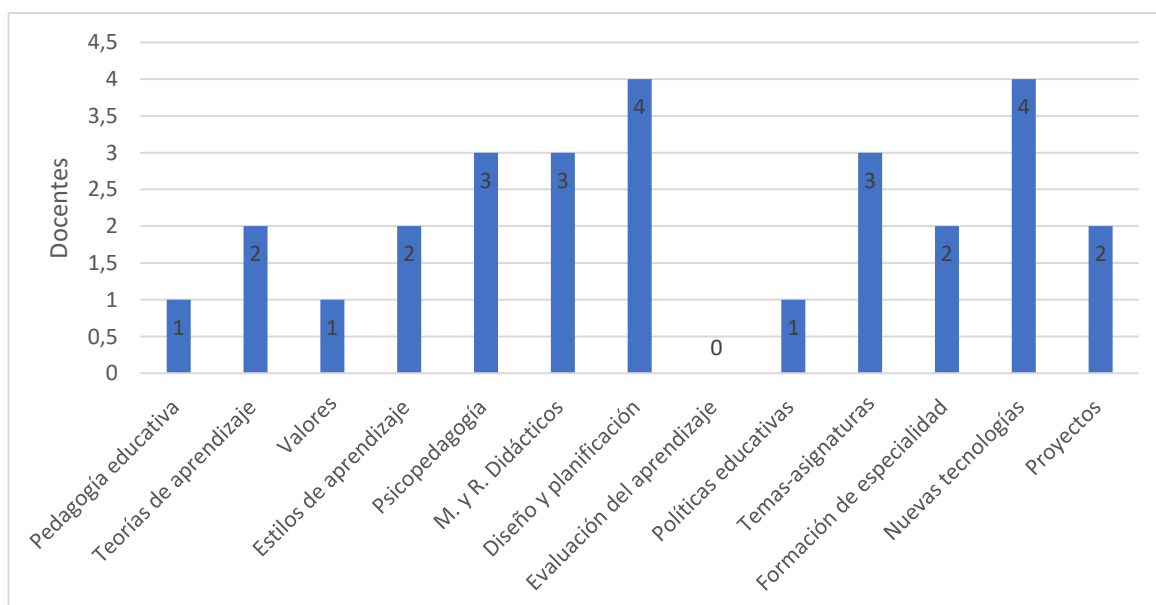


Figura 22: Temáticas de capacitación

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

Análisis de datos:

En cuanto a las temáticas que los docentes preferirían, predomina el diseño y planificación curricular y las nuevas tecnologías, en una frecuencia menor se encuentran las temáticas de psicopedagogía, métodos y recursos didácticos y temas relacionados con asignaturas, un mínimo interés se evidencia en contenidos como teorías de aprendizaje, estilos de aprendizaje, formación de especialidad y proyectos, finalmente existe muy poca inclinación por valores y políticas educativas.

Por lo que se puede asumir que la mayor parte de docentes encuestados muestran interés por capacitarse en el diseño y planificación curricular y las nuevas tecnologías, pues por un lado la planificación se constituye como el pilar fundamental para alcanzar una verdadera educación de calidad y el uso de las TIC que son necesarias para lograr mayor interacción con el conocimiento.

3.2.8. Cursos específicos relacionados con el campo ocupacional.

Tabla 20: Cursos específicos

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Genética, tecnología, biotecnología	4	40%
Pedagogía	3	30%
Programación educativa	2	20%
Enseñanza inclusiva	1	10%
TOTAL	10	100%

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

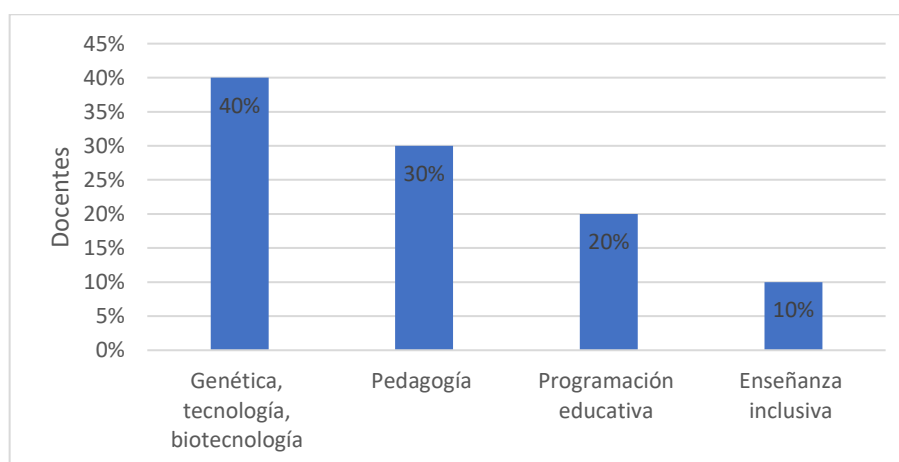


Figura 23: Cursos específicos

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

De acuerdo con el criterio de los docentes encuestados los temas específicos afines con el campo ocupacional en que les agradaría capacitarse son los siguientes: el 40% de maestros se inclina por cursos de genética, tecnología, biotecnología, el 30% muestra interés por la pedagogía, aprendizaje basado en problemas, el 20% en programación educativa y el 10% en enseñanza inclusiva.

Por lo que se puede manifestar que los temas específicos de mayor interés son la genética, biotecnología y la práctica pedagógica, tomando en cuenta que tanto la genética como la biotecnología favorecen al desarrollo de la humanidad y que aplicados dentro de la práctica educativa podrían ser aprovechados para despertar el interés del estudiantado en diferentes áreas y así contribuir con el adelanto tecnológico del país. Y la práctica pedagógica considerando que esta no es estática sino cambiante por tanto, se requiere de actualización continua para lograr aprendizajes significativos y resultados favorables.

3.2.9. Cuáles son los obstáculos que impiden capacitarse.

Tabla 21: Obstáculos en la capacitación

Indicadores	Frecuencia
Falta de tiempo	6
Altos costos	6
Falta de información	0
Falta de apoyo de autoridades de la institución laboral	4
No es de su interés la capacitación profesional	0

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

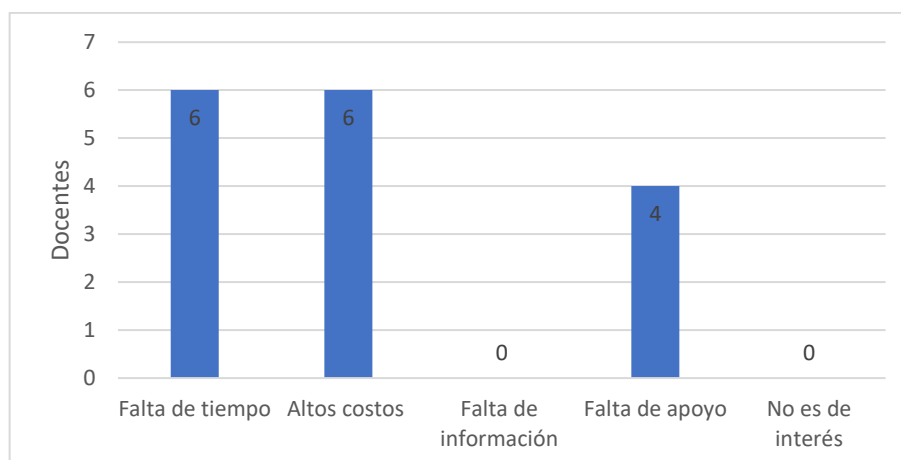


Figura 24: Obstáculos en la capacitación

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

Análisis de datos:

En cuanto a los principales obstáculos que impiden la capacitación constan principalmente la falta de tiempo y los costos elevados, además de un porcentaje menor hacen referencia a la falta de apoyo de autoridades de la institución en la que el educador se desenvuelve.

Para Vélaz (2017) la capacitación posibilita la calidad académica y el perfeccionamiento docente, pero existen graves inconvenientes en este proceso como las nuevas responsabilidades de los maestros que limita el tiempo libre, la poca rentabilidad social de la educación y modelos académicos contrapuestos.

En base a los resultados expuestos, el principal limitante que los docentes presentan al querer capacitarse es el tiempo y los costos que conlleva, pero es evidente y grato saber que la falta de interés o de información no es la causa primordial por la que los educadores no se capacitan, lo que deja entrever que el interés por la formación está presente pero que se requieren de estrategias pedagógicas flexibles en cuanto a modalidad y formas de pago.

3.2.10. Motivos para asistir a cursos y capacitaciones.

Tabla 22: Motivaciones de capacitación

Indicadores	Frecuencia
La relación curso con actividad docente	0
El prestigio docente	0
Obligatoriedad de asistencia	0
Amplía mis conocimientos	8
Favorece mi ascenso profesional	4
Actualización de leyes y reglamentos ministeriales	1
Lugar donde se realizó el evento	0
Me interesa capacitarme	4
Mejora mi desempeño profesional	4
Gusto por la formación continua	3

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

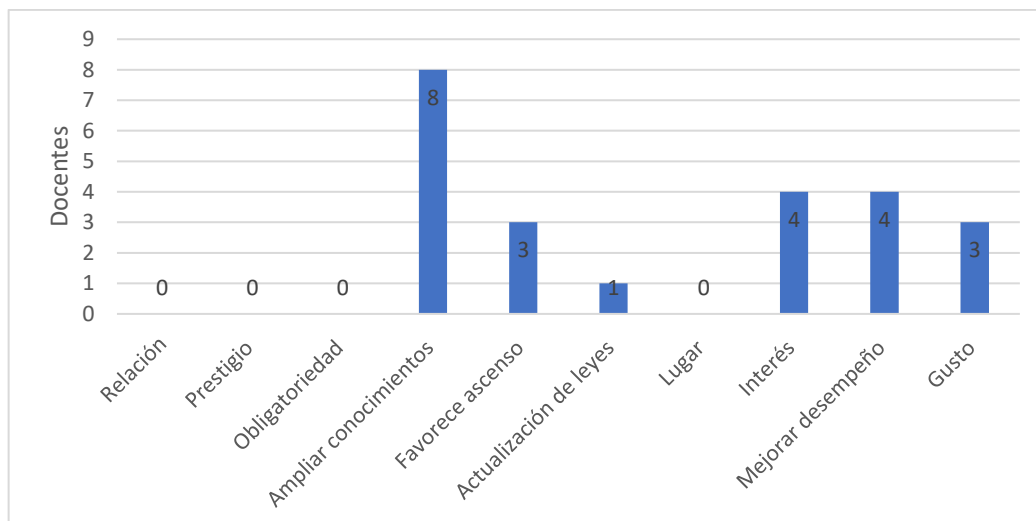


Figura 25: Motivaciones de capacitación

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

Análisis de datos:

Una de las mayores motivaciones que los docentes tienen para capacitarse está el deseo por ampliar conocimientos, en una proporción menor en cuanto al interés por el aprendizaje continuo y la facilidad para ascender dentro del ámbito educativo, un número inferior refiere hacerlo por el gusto por la formación y finalmente una inclinación menor se refiere a la actualización en cuanto a las leyes y reglamentos ministeriales.

Tandazo (2014) puntualiza la profesionalización es una actividad permanente que tiene la persona para aprender por sí mismo o por sus medios, su profesión o la forma de saber enseñar a los estudiantes, donde se buscan nuevas metodologías para hacer de este proceso algo más sencillo y significativo.

Por lo tanto, resulta positivo saber que la principal motivación de los docentes es la de ampliar o actualizar sus conocimientos para poder desarrollar la práctica pedagógica de manera sencilla acorde a las nuevas exigencias académicas y a la variedad de contextos que se presentan.

3.2.11. Aspectos de importancia en el desarrollo de un curso/capacitación.

Tabla 23: Aspectos de importancia en capacitaciones

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Aspectos teóricos	0	0%
Aspectos prácticos	1	10%
Teórico-prácticos	9	90%
TOTAL	10	100%

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

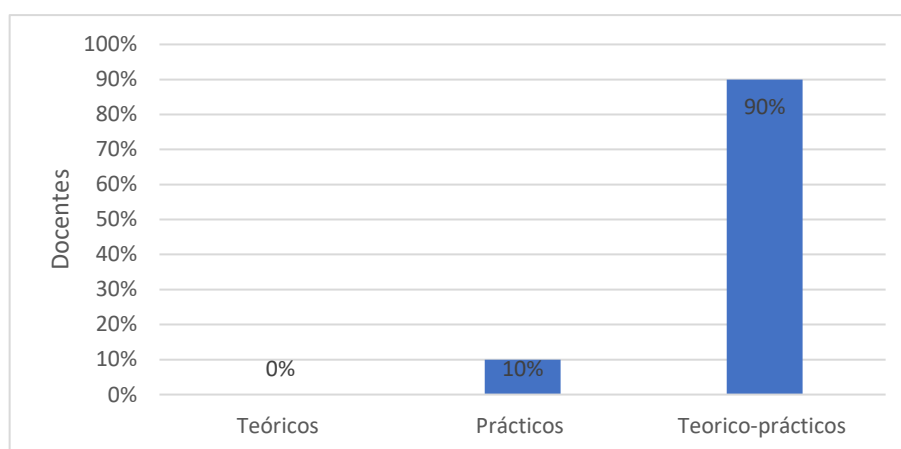


Figura 26: Aspectos de importancia en capacitaciones

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

Análisis de datos:

En cuanto a los aspectos de mayor importancia en el desarrollo de cursos, un 90% de docentes se inclina por aspectos teórico-prácticos y tan sólo un 10% por aspectos netamente prácticos y ningún docente por aspectos teóricos.

Para Vargas (2010) el proceso sociocultural que obedece al carácter de la integridad del desarrollo de la capacidad transformadora humana que se muestra en una dinámica de las relaciones entre las personas en las sociedades en constante renovación y evolución capaz de transformar el comportamiento en el saber, saber hacer, ser y convivir.

Por lo tanto, se puede manifestar que la mayoría de educadores encuestados prefieren cursos o capacitaciones en las que se combina tanto la teoría como la práctica, de modo que se pueda hacer alusión firme al ser, saber y hacer.

3.3. Institución educativa

3.3.1. La institución educativa propicia cursos.

Tabla 24: La institución educativa propicia cursos

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Si	6	60%
No	4	40%
TOTAL	10	100%

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

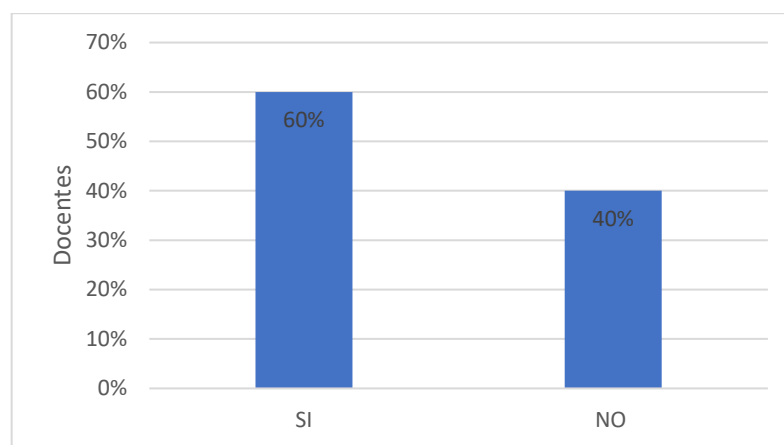


Figura 27: La institución educativa propicia cursos

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

Análisis de datos:

El 60% de los docentes expresa que la institución en la que labora ha propiciado y desarrollado cursos formativos en los últimos años, mientras un 40% expresa no haberlos recibido por parte del establecimiento académico.

Resulta importante resaltar que en los últimos años se han dado una serie de normativas que buscan el desarrollo social, económico y educativo, destacándose las reformas educativas que pretenden cerrar brechas de productividad y calidad de vida en relación con los países en desarrollo, por lo que resulta urgente la formación y actualización de los profesores, tomando en cuenta que sin mejores educadores no será posible cambiar la educación y para ello deben involucrarse autoridades, establecimientos educativos, padres de familia y comunidad en general (Rodríguez, 2002).

Partiendo de la idea de que la esfera educativa debe integrar a todos sus elementos para que la misma sea de calidad, se hace necesario que las unidades educativas organicen, desarrollen o incentiven al profesorado a iniciar y culminar con éxito cursos formativos para mejorar el nivel académico de cada plantel, tal como se evidencia en los datos antes mostrados, la mayoría de instituciones si han propiciado cursos en los últimos años.

3.3.2. Los directivos de la institución fomentan la participación del profesorado en cursos de formación.

Tabla 25: Participación de profesores en formación docente

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	40%
Casi siempre	2	20%
A veces	3	30%
Rara vez	1	10%
Nunca	0	0%
TOTAL	10	100%

Fuente: Encuesta
Elaborado por: Campoverde, J

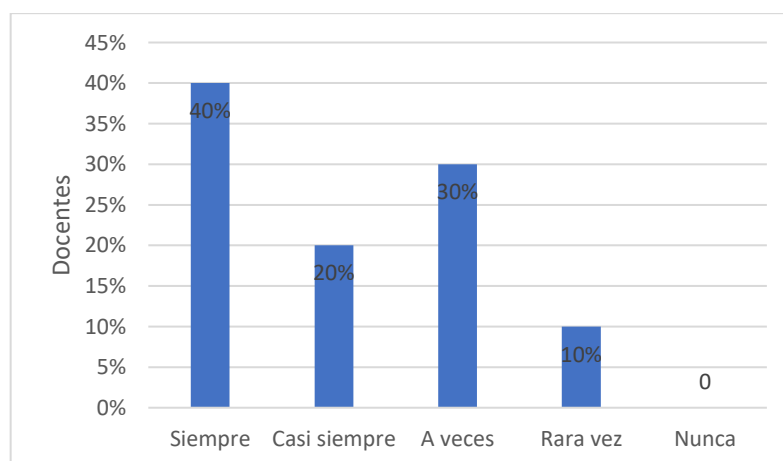


Figura 28: Participación de profesores en formación docente

Fuente: Encuesta
Elaborado por: Campoverde, J.

Análisis de datos:

El 40% de los docentes expresa que los directivos de la institución en la que labora siempre procuran fomentar la participación del profesorado en cursos de formación docente, un 30%

refiere que esto ocurre a veces, un 20% afirma que casi siempre y tan sólo un 10% asevera que en rara vez.

Para Rodríguez (2002) la capacitación en las organizaciones educativas, son fundamentales para el cumplimiento de las necesidades y expectativas de estudiantes y padres de familia, pues otorgar un servicio de calidad con educadores que tengan vastas habilidades y conocimientos para el proceso de enseñanza-aprendizaje provocará que los educandos vean su desarrollo profesional como un deseo de superación, mejorando la calidad de vida y desprendiendo mejores oportunidades laborales.

Sobre lo expuesto, resulta lamentable que tan sólo pocos docentes encuestados, manifiesten que las unidades educativas donde laboran desarrollen cursos de formación siempre y el resto refiera que esto ocurre en contadas circunstancias, esta situación perjudica directamente al nivel de educación que las mismas promocionan, por lo que sería recomendable que se tomen acciones correctivas para afirmar los lazos entre todos los elementos educativos y con ello permitir el crecimiento profesional de los mismos.

3.4. Práctica pedagógica

Tabla 26: Práctica pedagógica

Indicadores	Si	No	A veces/ en parte
Planificación educativa			
1 Analiza los elementos del currículo propuestos para el bachillerato	9	0	1
2 Analiza factores que determinan el aprendizaje (inteligencia, personalidad, clima escolar) de la asignatura que imparte	5	0	5
5 Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal	8	2	0
8 Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante	6	0	4
9 Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos	1	8	1
10 Conoce la incidencia de la interacción profesor-estudiante en la comunidad didáctica	5	5	0
16 La planificación que realizo siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos adquiridos (anteriores)	10	0	0
20 Realiza planificación macro y micro curricular	8	0	2
24 Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas	9	0	1
26 Diseña planes de mejora de su propia práctica docente	8	1	1

33	Diseña estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes	9	1	0
34	Plantea objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación	9	1	0

Ejecución de la práctica pedagógica

4	Trabaja con técnicas básicas para la investigación en el aula	6	1	3
6	Utiliza estrategias didácticas que ofrecen las herramientas tecnológicas en la tarea docente	8	1	1
7	Desarrolla estrategias de motivación en los estudiantes	9	0	1
11	La formación que tengo en NTIC, me permite un adecuado manejo de herramientas tecnológicas, además puedo acceder a información oportuna para orientar al estudiante	4	2	4
12	Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos	4	2	4
13	La expresión oral y escrita que manejo, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida	9	1	0
14	Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlos y ayudarlos en su solución	8	1	1
19	Identifica, planifica y trabaja diferenciadamente con estudiantes con necesidades educativas especiales.	9	0	1
21	El trabajo docente que realizo promueve que los estudiantes sean creadores de su propio aprendizaje	10	0	0
22	Ejecuta las principales funciones y tareas del profesor en el aula	10	0	0
25	Aplica técnicas variadas para ofrecer asesoría extracurricular a los estudiantes	7	1	2
27	Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres	9	0	1
28	Diseña y aplica instrumentos de evaluación de la práctica docente	4	2	4
29	Utiliza adecuadamente la técnica expositiva	7	1	2
30	Valora diferentes experiencias sobre didáctica y las asocia a su práctica docente	6	1	3
31	Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos del aprendizaje	9	1	0
32	El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en la práctica docente	9	0	1
36	Tiene el conocimiento necesario para enseñar todo lo propuesto en el currículo de las materias a su cargo	9	1	0

Evaluación

3	Relaciona el contenido de sus clases con otras ramas de la ciencia y evalúa ese proceso	6	3	1
15	Hace el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes	10	0	0
17	El Proceso evaluativo incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa	10	0	0
18	Como docente evalúa las destrezas con criterio de desempeño propuestas en sus asignaturas	8	0	2
23	Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes	10	0	0

35	Cumple con todo lo propuesto en la planificación de su asignatura	5	4	1
37	Alterna técnicas de evaluación de manera continua	8	1	1
38	El aprendizaje reflejado por los estudiantes está directamente relacionado con sus calificaciones	6	0	4
TOTAL		10		100%

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

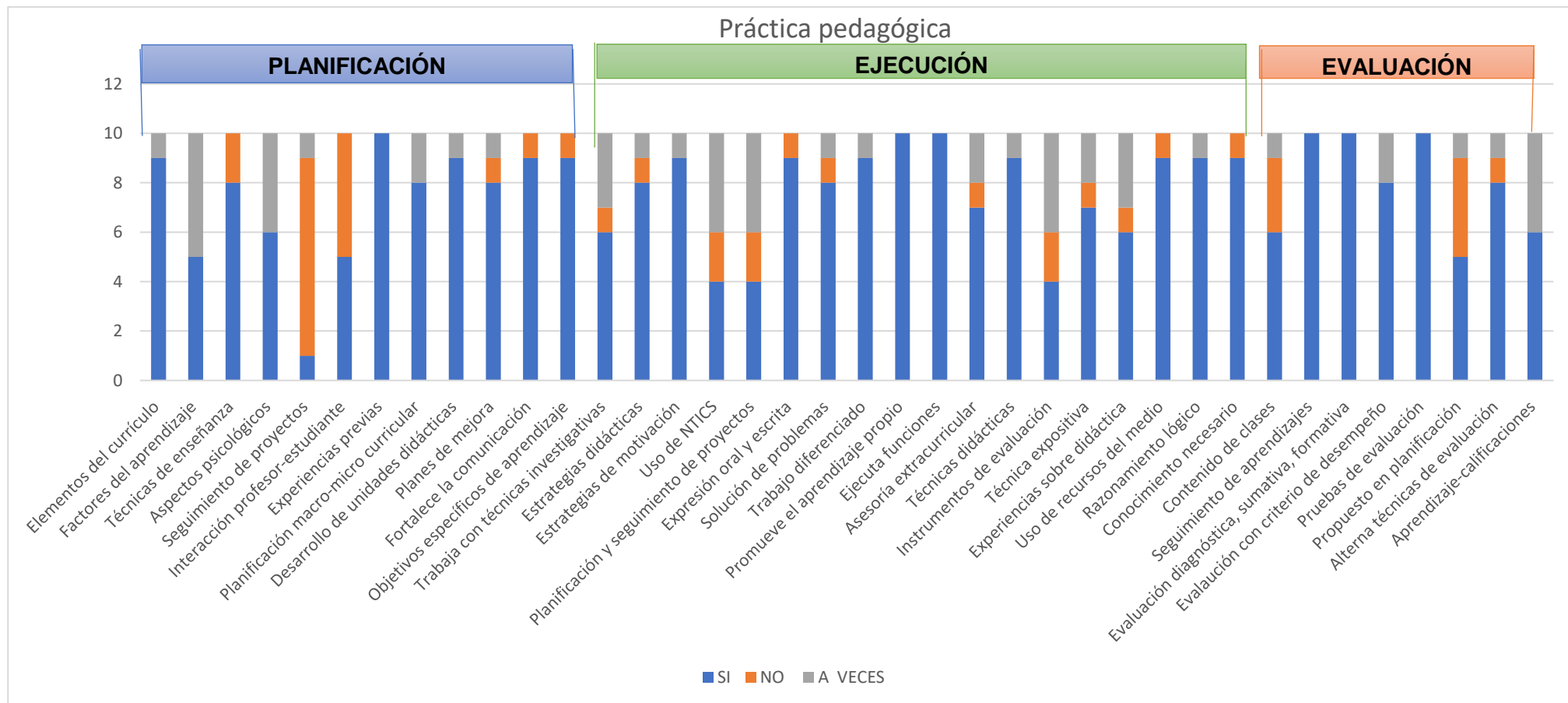


Figura 29: Práctica pedagógica

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Campoverde, J.

Análisis de datos:

El cuanto a la práctica pedagógica se obtuvieron los siguientes resultados:

Planificación:

El 90% de los docentes manifiesta que, si analiza los elementos del currículo propuestos para bachillerato, mientras tan sólo un 10% afirma que esto ocurre a veces. Por lo que se puede asumir que la mayoría de docentes si revisa y analiza detalladamente los elementos de currículo de BGU para poder cumplirlos.

El 50% de los educadores encuestados sostiene que, si se analizan los factores del aprendizaje de la asignatura que los mismos imparten, pero un porcentaje análogo afirma que esto se lo hace en parte. Por lo que se puede asumir que los factores de aprendizaje propios de la asignatura son analizados tan sólo por la mitad de docentes, quedando claro que dicho aspecto debe ser tomado en cuenta y potenciado en favor del aprendizaje.

El 80% de docentes afirma conocer diferentes técnicas de enseñanza tanto para el trabajo individual como colectivo, mientras un porcentaje del 20% refiere no conocerlas. Por cuanto, se puede aludir que la mayoría de docentes conoce de técnicas de enseñanza adecuadas con las que plantean objetivos de clase para el trabajo grupal e individual para alcanzar un buen nivel de conocimiento en todo el grupo de clase.

El 60% de los maestros afirma conocer aspectos relacionados con la psicología del estudiante, mientras un 40% expresa conocerla en parte. Se puede manifestar que la mayoría de docentes toma en cuenta la psicología del estudiantado para la programación de clases, considerando que la psicología se ocupa de cómo enseñar y como el estudiante aprende.

El 80% de los educadores asevera no plantear, ejecutar y llevar seguimiento de proyectos educativos y tan sólo un 10% expresa si hacerlo o hacerlo en parte. Dicho resultado es positivo considerando que los proyectos no sólo deben plantearse, sino que se debe dar seguimiento a los mismos para poder evidenciar resultados.

El 50% de maestros afirma conocer la incidencia de la interacción profesor-estudiante en la comunidad didáctica y un porcentaje igualitario del 50% refiere desconocer dicho proceso. Por lo expuesto se puede aludir que los docentes no consideran primordial tener un buen grado de interacción con los estudiantes con el que se puedan fijar conocimientos y despejar dudas sino que las barreras académicas tradicionalistas persisten.

El 100% de los educadores asevera que el proceso evaluativo si incluye una valoración diagnóstica, sumativa y formativa. Es decir que la totalidad de educadores considera primordial llevar a cabo procesos evaluativos formativos pues permiten determinar conocimientos previos, los formativos que conceden un análisis del proceso y los sumativos en los que se valoran los resultados.

El 100% de los educadores encuestados asume que su trabajo promueve que los estudiantes sean creadores de si propio aprendizaje. De esta manera se puede asumir que la totalidad de educadores procuran que los estudiantes participen de su formación para mejores resultados en el rendimiento de los mismos.

El 70% de docentes si aplica técnicas variadas para ofrecer asesoría extracurricular a los estudiantes y tan solo un 10% expresa hacerlo a veces. Se puede asumir así que la mayoría de docentes utiliza técnicas pedagógicas actuales y variadas para brindar apoyo extracurricular, es decir que se procura brindar apoyo al estudiante incluso fuera de lo estipulado en el currículo de BGU.

El 90% de los docentes si diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres y tan sólo un 10% afirma aplicarlas a veces. De esta manera se puede aludir que la mayoría de docentes diseña y aplica técnicas didácticas para la enseñanza, ello implica talleres y prácticas como parte del refuerzo escolar con el que se incita al estudiante a que forme parte activa de su conocimiento.

El 90% de los profesores si plantea objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación y tan sólo un 10% no lo hace. Se puede manifestar de este modo, que la mayoría de educadores plantea objetivos específicos para el aprendizaje y que los mismos se desprenden del Ministerio de educación y de las exigencias institucionales.

El 50% de maestros procura cumplir con todo lo propuesto en la planificación de su asignatura, mientras que un 40% no lo hace a cabalidad y un 10% lo cumple en parte. Con los datos obtenidos resulta poco grato conocer que la planificación propuesta en la mayoría de ocasiones no se cumple a cabalidad debido principalmente al tiempo y a la gran cantidad de actividades que se ejecutan a nivel institucional.

Ejecución

El 60% de maestros sostiene que, si trabaja con técnicas básicas para la investigación en el aula, un porcentaje del 30% afirma que esto se lo hace a veces y un 10% asume que ello no ocurre. Por cuanto, se puede manifestar que la mayoría de educadores si trabaja con técnicas básicas para promover la investigación dentro y fuera del aula.

El 80% de los educadores sí utiliza estrategias didácticas que ofrecen las herramientas tecnológicas en la tarea pedagógica, mientras un porcentaje igualitario del 10% afirma no utilizarlas o hacerlo en parte. Con dichos datos, se puede asumir que la mayoría de educadores emplea de manera frecuente o promueve el uso de herramientas tecnológicas con las que se pueda acceder a gran cantidad de información importante para el desarrollo del conocimiento.

El 90% de los profesores sí desarrollan estrategias de motivación en los estudiantes, mientras un 10% sólo las desarrollan en parte. Dicho resultado es positivo pues la mayoría de profesores asume que la motivación es primordial para lograr que el estudiantado se enfoque de mejor manera en la materia.

Un porcentaje análogo del 40% de docentes afirma que su formación en NTIC, les permite un adecuado manejo de herramientas tecnológicas para orientar a los estudiantes y otro 40% expresa que ello ocurre en parte, mientras un 20% asevera no tener formación adecuada en NTIC. Este resultado muestra que existen déficits en el uso adecuado de NTIC lo que imposibilita en muchas ocasiones mayor interacción con el estudiantado y las nuevas prácticas pedagógicas.

El 40% de los maestros si planifican, ejecutan y dan seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales y educativos, un índice semejante del 40% sostuvo que este seguimiento se da a veces y finalmente un 20% que este seguimiento no se da. Con este resultado se puede asumir que existen déficit en cuanto al seguimiento de proyectos de carácter económico, social y cultural pues estos se hacen solo en ocasiones.

El 90% de los profesores demuestra expresión oral y escrita para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida, mientras un 10% expresa que ello no ocurre. Con los datos obtenidos se puede asumir que la mayoría de docentes demuestra adecuadamente sus habilidades pedagógicas orales y escritas, mismas que se han alcanzado con los años de experiencia profesional.

El 80% de los educadores afirman que cuando se presentan problemas en los estudiantes, les es fácil comprender la situación y ayudarlos a encontrar una solución,

mientras un 10% afirma que esto ocurre a veces o no se abarcan estos temas dentro de la práctica pedagógica. Por los datos obtenidos se puede aludir que la mayoría de docentes procuran entender a los estudiantes cuando estos atraviesan por situaciones difíciles o cuando requieren se asistencia académica.

El 80% de los docentes encuestados manifiestan que, si realizan planificación macro y micro curricular, mientras un 20% expresa que ello se lo hace en parte. Se puede manifestar, por tanto, que la mayoría de docentes desarrollan planificaciones macro y micro con las que enfocan adecuadamente tiempos y contenidos del BGU.

El 100% de los maestros encuestados asume ejecutar adecuadamente las principales funciones y tareas en el aula. Por lo expuesto se puede asumir que la totalidad de los docentes ejecutan las funciones y tareas del aula de manera adecuada para procurar un mayor grado de integración del ambiente académico.

El 100% de los profesores si elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje del estudiantado. Resulta grato conocer que la totalidad de los docentes elabora pruebas de evaluación de manera continua, mismas que son diseñadas tomando en cuenta los objetivos esbozados en la planificación curricular.

El 80% de los maestros si diseña planes de mejora para su práctica docente, pero un porcentaje igualitario del 10% sostiene que ello ocurre a veces o simplemente estos planes de mejoras no se ejecutan por cuenta propia. Por lo que se puede aludir que, la mayoría de docentes parte de parte de deficiencias en la práctica docente para trazar planes de mejora y con ello alcanzar mejores resultados.

El 40% de profesores asumen que, si diseñan y aplican instrumentos de evaluación de la práctica docente, un porcentaje similar de docentes asevera que ello ocurre a veces y tan sólo un 20% sostiene no hacerlo. Los resultados arrojan deficiencias en cuanto a los instrumentos de la práctica docente, pues estos no se diseñan y aplican de manera frecuente.

El 70% de profesores asumen utiliza adecuadamente la técnica expositiva, un 20% expresa hacerlo en parte y tan sólo un 10% asume no poder lograrlo satisfactoriamente. Por ello se puede asumir que la mayor parte de los maestros ejecuta una técnica expositiva correcta con la que se da a entender ante el estudiantado.

El 60% de educadores si valora las diferentes experiencias sobre didáctica y las asocia a su práctica, mientras un 30% lo hace en parte y tan sólo un 10% no las toma en cuenta.

El 90% de maestros utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos del aprendizaje, mientras un 10% no los cree necesarios. La mayor parte de docentes asume que la experiencia es parte fundamental en la práctica didáctica por cuanto se toman en cuenta estilos de enseñanza que han propiciado mejores resultados.

El 90% de docentes utiliza problemas reales por medio del razonamiento lógico como constante en la práctica pedagógica y tan sólo un 10% los utiliza a veces dependiendo de los contenidos. Por los resultados obtenidos se puede asumir que la mayoría de profesores encuestados consideran que razonamiento lógico es importante para estructurar y organizar ideas que permiten llegar a conclusiones.

El 90% de los educadores si diseña estrategias para fortalecer la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, mientras un 10% no lo cree sustancial. Por tanto, se puede asumir que la mayoría de maestros diseña estrategias para lograr mayor interacción con los estudiantes y de esta manera promover el pensamiento crítico para analizar, entender o evaluar el conocimiento.

El 80% de los maestros si alterna técnicas de evaluación de manera continua, un 10% no lo hace y un porcentaje análogo del 10% lo hace en parte. Por los resultados obtenidos se puede asumir que la mayoría de profesores alterna técnicas evaluativas de manera que no sólo se ponga en práctica los conocimientos sino habilidades y destrezas mentales.

Evaluación

El 60% de profesores asevera que, si relaciona el contenido de las clases con otras ramas de la ciencia y evalúa este proceso, mientras un porcentaje menor del 30% afirma que no es así y tan sólo un 10% asume ello ocurre a veces. Por tanto, se puede asumir que la mayoría de docentes durante la evaluación procura relacionar ciertos contenidos con varias ramas o temas específicos para entrelazar y fijar el conocimiento.

El 100% de los docentes concuerdan en que el aprendizaje requiere de seguimientos, por tanto, ellos utilizan varios mecanismos para efectuar dicho seguimiento. Por ello, se puede manifestar que la totalidad de maestros consideran primordial llevar a cabo seguimientos, para comprobar el cumplimiento de objetivos curriculares.

El 80% de maestros si evalúa las destrezas con criterio de desempeño propuestas en las asignaturas, mientras un 20% asume que ello se lleva a cabo a veces. De este modo,

se puede aludir que la mayoría de profesores evalúa destrezas con criterio de desempeño de acuerdo con requerimientos de cada uno de los elementos de competencia.

El 90% de los profesores si identifica, planifica y trabaja diferenciadamente con los estudiantes con necesidades educativas especiales, y tan sólo un 10% lo hace en parte. Por tanto, se puede asumir que la mayor parte de profesores diseña su trabajo de manera individualizada y se pone especial énfasis en aquellos con capacidades educativas diferentes o casos de deficiencias físicas e intelectuales.

El 90% de los educativos diseña programas de asignatura y desarrolla unidades didácticas y tan sólo un 10% afirma que ello ocurre a veces. Por ello, se puede aludir que la mayoría de maestros diseña programas de asignatura y unidades didácticas de acuerdo con el currículo escolar y las particularidades del contexto.

El 90% de educadores asumen tener los conocimientos necesarios para enseñar todo lo propuesto en el currículo de las materias a su cargo y tan sólo un 10% asume que dichos conocimientos deben ser mejorados. Con los datos obtenidos se puede asumir que los educadores poseen los conocimientos necesarios para enseñar, mismos que se desprenden de su preparación académica y cursos formativos.

El 60% de los profesores manifiestan que el aprendizaje de los estudiantes se ve reflejado directamente con sus calificaciones, mientras un 40% sostiene que ello no ocurre. Por los resultados, se asume que no siempre se ven reflejados los conocimientos en las calificaciones sino más bien en el desempeño pero que las evaluaciones sirven como puntos de partida para enfoques de objetivos específicos que aseguren aprendizajes significativos y prácticos.

En esta instancia es necesario puntualizar a Sosa (2014) quien menciona que la práctica pedagógica está fundamentada en la investigación, pues esta posibilita no sólo el conocimiento pedagógico y didáctico sino el desarrollo de habilidades y competencias para el desempeño de su ejercicio docente, generando disposiciones críticas y reflexivas que transforman la manera de ver, decir, comprender y de actuar ante los diversos contextos sociales.

De este modo y en contraste con los resultados analizados se puede aludir que los docentes encuestados poseen un buen nivel de desempeño; el proceso de planificación de la práctica educativa incluye los elementos del currículo a nivel macro y micro para cumplir a cabalidad lo dispuesto en cuanto a bachillerato, se aplican variedad de

técnicas de enseñanza tomando en cuenta las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes con lo que se desarrolla adecuadamente cada una de las unidades didácticas, pero se requiere mejoras en cuanto al seguimiento de proyectos escolares y comunicación didáctica.

Respecto a la ejecución de la práctica pedagógica se evidenció que los docentes aplican vastas estrategias didácticas, de motivación, se promueve el aprendizaje autónomo, se brinda asesoría extracurricular y por medio del uso de recursos del medio se promueve el razonamiento lógico, pero se requiere mejoras en cuanto al uso de estrategias basadas en las TIC y planificación de proyectos.

El proceso de evaluación procura dar seguimiento al aprendizaje, se valoran las destrezas con criterio de desempeño, frecuentemente se alternan técnicas de evaluación y el aprendizaje se ve reflejado en las calificaciones, pero esta fase amerita de mejoras en cuanto al cumplimiento de la totalidad de la planificación de las asignaturas para la evaluación.

CAPÍTULO VI
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

4.1 Tema:

Curso de formación docente en diseño, planificación curricular y uso adecuado de NTIC en el ámbito educativo como medida para mejorar la práctica académica.

4.2 Modalidad de estudios:

El curso de formación está diseñado bajo una modalidad semi-presencial con una duración de 30 horas, distribuidas en 10 semanas, es decir aproximadamente tres horas los días sábado, en un horario de 09:00 am a 12:00 am, tomando en cuenta que los docentes laboran en diferentes unidades educativas de la Provincia del Azuay.

4.3 Objetivos:

Objetivo General:

- Capacitar a los docentes sobre en diseño, planificación curricular y uso adecuado de NTIC en el ámbito educativo como medida para mejorar la práctica académica.

Objetivos específicos:

- Analizar y determinar las estrategias más efectivas en cuanto a diseño y planificación curricular.
- Orientar a los docentes sobre el uso de NTIC como medida de soporte para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Fortalecer la práctica educativa mediante modelos pedagógicos actuales para mejorar el proceso de planificación, desarrollo y evaluación académica.

4.4 Dirigido a:

Docentes de Químico biológicas del Colegio Benigno Malo de la ciudad de Cuenca, Unidad Educativa Santa María de la Esperanza en la ciudad de Chordeleg, Unidad Educativa del Azuay de la ciudad de Chordeleg y Unidad educativa Chordeleg.

4.5 Nivel formativo de los destinatarios

El curso formativo está dirigido al nivel tres; es decir a docentes que ya poseen una trayectoria profesional de entre tres y más años, por lo que los mismos ya poseen experiencia pedagógica y que el curso servirá para actualizar y ampliar sus conocimientos y habilidades para planificación curricular y uso de NTIC.

4.6. Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios

- Parte tecnológica: se utilizarán los ordenadores con conexión a internet de la Unidad Educativa Santa María de la Esperanza.
- Guía didáctica.
- Material de escritorio.
- Manejar conceptos básicos y formas de realizar planificación curricular.
- Tener conocimientos básicos sobre uso de NTIC.

4.7. Descripción del curso

El curso está diseñado en 4 módulos de los cuales 2 se dirigirán a diseño y planificación curricular y los otros dos al uso de NTIC en la práctica educativa.

1. Modulo I –Diseño y Planificación curricular

El primer módulo sobre diseño y planificación curricular está enfocado a la integración de los docentes objeto de estudio, socializaciones y talleres que les permitan en primera instancia compartir experiencias pedagógicas, opiniones y una visión general sobre las exigencias del nuevo bachillerato general unificado en el país, ello se detalla a continuación:

Tabla 27: Módulo I

MODULO I – DISEÑO Y PLANIFICACIÓN CURRICULAR				
CONTENIDO	METODOLOGÍA	RECURSOS	RESULTADOS ESPERADOS	
<ul style="list-style-type: none"> • La nueva práctica educativa 	Breve introducción sobre el nuevo enfoque educativo Video temático Taller sobre las principales funciones del docente, estudiante y entorno familiar.	Computador Infocus Material de escritorio Pizarra y marcadores	Concientizar a los docentes sobre el papel que asume el docente en la actualidad	
<ul style="list-style-type: none"> • El bachillerato general unificado 	Exposición mediante power point sobre las implicaciones del nuevo bachillerato, necesidades de implantación, áreas de conocimiento, acuerdos ministeriales.	Computador Infocus Material de escritorio Pizarra y marcadores	Informar a maestros sobre lo planteado por el Ministerio de Educación en cuanto al BGU.	
<ul style="list-style-type: none"> • La planificación curricular 	Exposición y socialización sobre: Concepto de diseño y Antecedentes Necesidades Importancia Teorías Elementos (fines, objetivos, contenidos, metodología, recursos, evaluación)	Computador Infocus Material de escritorio	Instruir a los educadores sobre los nuevos enfoques de planificación curricular.	

Elaborado por: Campoverde, J.

2. Módulo II -Diseño y Planificación curricular

El segundo módulo sobre diseño y planificación curricular está dirigido netamente a dicho proceso, partiendo de experiencias previas, compartiendo diversos puntos de vista y posteriormente ampliando sus conocimientos sobre el tema, ello se detalla a continuación:

Tabla 28: Módulo II

MODULO II – DISEÑO Y PLANIFICACIÓN CURRICULAR			
CONTENIDO	METODOLOGÍA	RECURSOS	RESULTADOS ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none"> • La planificación curricular anual PCA • Planificación Institucional PCI • Planificación de aula 	<p>Exposición magistral sobre los tipos de currículo y niveles de concreción curricular por niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Niveles de concreción (macrocurricular- microcurricular) ✓ Actualización y fortalecimiento curricular ✓ Bases pedagógicas <p>Taller sobre manejo de la planificación curricular en las Unidades Educativas donde los maestros laboran.</p> <p>Socialización sobre las principales fortalezas y debilidades en canto a planificación.</p>	<p>Computador Infocus Material de escritorio Pizarra marcadores</p>	<p>Incrementar los conocimientos sobre el diseño y planificación curricular. Los docentes intercambias experiencias sobre diseño y planificación curricular</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de la planificación 	<p>Mesa redonda sobre las consideraciones para tener</p>	<p>Computador Infocus</p>	<p>Ejemplificar la planificación</p>

en cuenta en la Material de microcurricular planificación (Horario escritorio por experiencia escolar, estrategias de Pizarra y de aprendizaje, enseñanza, tareas y marcadores bajo criterios de actividades, evaluación), desempeño y instrumentos curriculares, por adaptaciones curriculares, competencias, planes de mejora) etc., acorde a los contextos en los que los docentes se desenvuelven.

Elaborado por: Campoverde, J.

3. Módulo III - Uso de NTIC en el ámbito educativo

El tercer módulo está dirigido a resaltar la importancia del uso de las NTIC en el ámbito académico, ello se detalla a continuación:

Tabla 29: Módulo III

MODULO III – DISEÑO Y PLANIFICACIÓN CURRICULAR			
CONTENIDO	METODOLOGÍA	RECURSOS	RESULTADOS ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Las NTIC en el ámbito académico 	Exposición sobre: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Necesidades ✓ Estrategias ✓ Enfoque de actualidad Socialización sobre el tema.	Computador Internet Infocus Material de escritorio	Incrementar conocimientos sobre la importancia de las NTIC.
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de NTIC 	Mesa redonda sobre ventajas e inconvenientes a la hora de aplicar NTIC en el ámbito académico.	Computador Internet Infocus Material de escritorio	Concientizar sobre el rol del educador como mediador del conocimiento y la importancia

Socialización sobre las aportaciones de NTIC en cuanto a:	en el uso adecuado de las NTIC en clases.
✓ Motivación	
✓ Información	
✓ Refuerzo	
✓ Formación	
✓ Evaluación	

Elaborado por: Campoverde, J.

4. Módulo IV - Aplicación de NTIC en el aula de clases de Química y Biología

El último modulo está enfocado a la creación y utilización de medios virtuales que permitan informar, compartir y reforzar conocimientos sobre el área de química y biología, ello se detalla a continuación:

Tabla 30: Módulo IV

MODULO IV– DISEÑO Y PLANIFICACIÓN CURRICULAR			
CONTENIDO	METODOLOGÍA	RECURSOS	RESULTADOS ESPERADOS
<p>• Las NTIC aplicadas a la asignatura de química y biología</p>	<p>Exposición sobre programas y plataformas que permiten al maestro la elaboración de contenidos digitales.</p> <p>Taller explicativo para que los maestros puedan crear una plataforma educativa o un blog informativo, mismo que contenga:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Registro de notas ✓ Noticias-foros ✓ Chats ✓ Creación de grupos colaborativos (docente- 	<p>Computador</p> <p>Internet</p> <p>Recurso humano: ingeniero en sistemas</p> <p>Infocus</p> <p>Material de escritorio</p> <p>Guía didáctica</p>	<p>Aplicar NTIC para impartir y reforzar contenidos de clases mediante una plataforma virtual que permita mejorar la práctica pedagógica y su propia formación.</p>

docente, docente -
estudiante, estudiante-
estudiante).

Elaborado por: Campoverde, J.

4.8 Cronograma de actividades

Tabla 31: Cronograma

MÓDULOS	CONTENIDOS	SEMANAS											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
I	La nueva práctica educativa	■											
	El Nuevo bachillerato general unificado	■											
	La planificación curricular	■											
II	La planificación curricular anual PCA		■										
	Planificación Institucional PCI		■	■									
	Planificación de aula			■									
	Diseño de la planificación			■	■								
III	Las NTIC en el ámbito académico					■	■						
	Análisis de NTIC							■	■				
IV	Las NTIC aplicadas a la asignatura de química y biología										■	■	

Elaborado por: Campoverde, J.

4.9. Presupuesto para curso de formación

Tabla 32: Presupuesto propuesta

Recursos	Costos
Material de escritorio	50,00
Material didáctico	30,00
Recurso humano-apoyo profesional (Ing. sistemas)	100,00
Movilización	30,00
Imprevistos	50,00
TOTAL	260,00

Elaborado por: Campoverde, J.

El costo del curso de formación docente propuesto será costeadado en su totalidad por la investigadora.

4.10. Certificación:

La certificación del curso propuesto se otorgará a los educadores que hayan cumplido con el 90% de asistencia y que hayan cumplido satisfactoriamente con los módulos propuestos.

CONCLUSIONES

- Una vez aplicado el instrumento de evaluación se determinó que la mayoría de maestros de Química y Biología poseen una titulación de tercer nivel relacionada de manera directa con el ámbito educativo, pero esta no es suficiente dentro del ejercicio profesional por lo que se evidenció el interés por continuar con programas de formación principalmente en maestrías en áreas como química superior y psicología educativa.
- El Ministerio de Educación del Ecuador procura la formación docente mediante cursos y capacitaciones en varias modalidades, y estos favorecen de manera parcial el desarrollo profesional de los educadores de bachillerato de Química y Biología, por ello se estableció que a pesar de la variedad de temáticas que se ofertan se hacen necesarios enfoques de especialidad con las que se oriente el diseño y planificación curricular; y, el uso de NTIC en dicho ámbito.
- La mayoría de docentes se han capacitado en los últimos años ya sea con apoyo gubernamental y/o por cuenta propia sobre varias temáticas con el propósito de ampliar conocimientos y de este modo estar a la par de las nuevas exigencias académicas del país y el mundo, sin embargo, se identificó que las principales limitantes son; la falta de tiempo, los costos elevados de los cursos y la falta de apoyo de las instituciones educativas donde los maestros desempeñan sus funciones.
- Los docentes poseen un buen nivel de desempeño pedagógico para afrontar los retos que implican el cumplimiento del currículo de bachillerato propuesto por el Ministerio de Educación a nivel macro y micro curricular, de acuerdo con los datos obtenidos se verificó que el desempeño docente favorece el aprendizaje mediante la planificación de la práctica educativa y el proceso de evaluación resulta eficiente.

RECOMENDACIONES

- Con relación al Ministerio de Educación del Ecuador se recomienda desarrollar temáticas de especialidad para los educadores de bachillerato de QQBB, mediante plataformas virtuales y difundir adecuadamente las mismas para garantizar un mayor grado de aceptabilidad y participación de los maestros.
- Se sugiere a los directivos de las unidades educativas planificar adecuadamente la labor del maestro dentro y fuera de los establecimientos de modo que estos puedan fácilmente inmiscuirse en cursos de formación que eleven el nivel académico de los mismos.
- Se sugiere a los docentes de Química y Biología continuar con programas de formación de maestrías y PhD, relacionadas con el tema educativo de modo que esto favorezca su ascenso profesional.
- Es importante que los profesores mejoren su práctica pedagógica y se involucren en programas de formación continua que evidencien profesionales de calidad para garantizar aprendizajes significativos en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo Ministerial N° 307-11. (agosto de 23 de 2011). *Ministerio de Educación del Ecuador*.
- Arancibia, M., Miranda, C., Pérez, H., & Koch. (2008). Necesidad de formación permanente de docentes técnicos. *Scielo*, 34(1).
- Benavides, E. (2011). *Análisis de las demandas de los estudiantes del tercer año de bachillerato para determinar las actitudes con respecto a las necesidades y preferencias por carreras y universidades*. Salgolquí: Escuela Politécnica del Ejército
- Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TICS en los procesos educativos . *Perspectiva Educativa* , 1-3.
- Camacho, H., & Padrón, M. (2005). Necesidades de formación docente en las universidades . *REIFOP*.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., & Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente . *Revista Educación y educadores* , 81-82.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., & Garavito, C. (2006). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7.
- Camargo, M., Calvo, G., Vergara, M., & Londoño, S. (2010). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y educadores*, 1-4.
- Casanova, F. (2003). *Formación profesional y relaciones laborales* . Suiza: Oficina Internacional del Trabajo.
- Centro Universitario La Salle . (2012). *Guía de orientaciones metodológicas* . México .
- Ciscar, C. (1992). *Estructura del currículum: elementos que lo integran*. Valencia: El currículum como campo de proyección e intervención didáctica. Nau Libres .
- Colén, T. (1995). Detectar las necesidades de formación del profesorado: Un problema de comunicación y de participación. *Aula de Innovación Educativa*.
- Coronado, F. (2010). *La formación y el desarrollo profesional docente* . Bogotá : Documentos Institucionales Universidad la Salle .

- Curioca, C. (2007). *Detección de necesidades de desarrollo personal sentidas por los docentes en Servicio de Telesecundaria y Primaria de la Ciudad de Puebla*. Puebla, México: Universidad de las Américas Puebla.
- Delgado, A., Borge, R., García, J., Oliver, r., & Salomón, L. (2005). *Competencia y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior* . España: Ministerio de Educación y Ciencia .
- Departamento de Educación del Gobierno de Aragón. (2002). *Orientaciones metodológicas para la etapa* . España : Repúb.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista* . Cuenca : Universidad de Castilla La mancha .
- Díaz, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico* . Caracas : Laurus .
- Eirín, R., & Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesioanlización docente. *Revista profesorado, XIII(2)*, 1-5.
- Fernández, R. (2013). ¿qué papel juega la familia en el proceso de educativo de los niños? ¿Es la familia un pilar importante en la educación de los hijos? . *evista digital de futuros maestros*.
- Ferrer, F. (1993). El control de la escuela: reflexiones para un análisis internacional. *Revista española de Educación comparada* , 180-183.
- Fingermann, H. (2011). *Rol del alumno*. Educacion Laguia.
- Gallegos, R. (2009). *Rol de la familia en el proceso educativo formal* . Educaven .
- González, R., & González, V. (Agosto de 2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades . *Revista Iberoamericana de Educación*.
- González, R., & González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades . *Revista Iberoamericana de Educación*, 2-14.
- Grau, S., Gómez, C., & Perandones, T. (s.f.). *La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia aducativa* . España : RUA.
- Guzmán, D. (2014). *Necesidades de formación de los docentes de bachillerat de la Unidad Educativa María Mazzarello del cantón SigSig, provincia de Azuay, periodo lectivo 2012-2013*. Gualaceo, Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.

- Herrera, M. (2012). *Guía de evaluación de actividades formativas* (Primera ed.). Instituto Andaluz de Administración Pública.
- Hervás, C., & Martín, N. (Junio de 1996). Evaluación de necesidades formativas, actitudes y creencias del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1.
- Imbernón, F. (2006). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. Valencia : Universidad de Barcelona .
- Lozano, M. (2012). ¿Qué cualidades debe tener un buen maestro? *Conectados* , 57.
- Machado, A. (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión*. Santiago de Chile : UNESCO.
- Marqués, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Barcelona : Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martínez, M., Branda, S., & Porta, L. (2012). ¿Cómo enseñan los buenos docentes? Fundamentos y valores . *Journal for educators*, 26-35.
- Medina, A., & Villar, L. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitat.
- Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano. (2015). *Ventajas del nuevo bachillerato general unificado*. Quito.
- Ministerio de Educación. (2016). *Bachillerato General Unificado*. Recuperado el mayo de 2017, de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/BGU2.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (Noviembre de 2011). Introducción al nuevo bachillerato ecuatoriano. *MinEduc*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). El perfil del bachiller ecuatoriano: Desde la educación hacia la sociedad.
- Ministerio de educación. (2010-2015). *Sistema Integral de desarrollo profesional educativo*. Subsecretaría de Desarrollo profesional educativo.
- Molina, N. (2001). Detección de las necesidades formativas del directivo escolar municipal a partir de sus características profesionales. *Universidad Autónoma de Barcelona*.

- Paniagua, M. (2004). *La formación y la actualización de los docentes: herramientas para el cambio en educación* . Quito: CEDAL .
- Paz Pérez, M. (1994). *Como detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. NARCEA.
- Pérez, M. (2010). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Robles, G. (2014). *Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Fiscomisional Pacífico Cembranos, del cantón Lago Agrio, provincia de Sucumbios, perioso lectivo 2012-2013*. Nueva Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Rodríguez, M. (2002). *Análisis del módulo de formación en centros de trabajo en la familia profesional administrativa en la comunidad de Madrid* . Madrid : Universidad Complutense de Madrid .
- Rojas, R. (2012). *Uso de las TIC en los procesos formativos* . Colombia : UNAB.
- Ryan, O. (1996). *Nuevas formas de aprender y enseñar* . Chile : UNESCO .
- SESCAM . (2011-2014). *Elementos de las acciones formativas* . España : Plan estratégico de formación continuada -La Mancha .
- Suarez, D., & Fernández, A. (2001). *Formación profesional*. Argentina: INET.
- Tandazo. (2014). *Necesidades de formación docente de bachillerato de la Unidad Educativa Fiscomisional Pacífico Cembranos*. Nueva Loja : Universidad Técnica Particular de Loja & Pontificia Universidad Católica del Ecuador .
- Tejada, J., & Navío, A. (2004). *Planes, programas y cursos de formación*. Grupo CIFO.
- Torelló, ó. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación . *Revista Profesorado* , 199-200.
- Torres, A. (2014). *Integración de las TIC en los procesos formativos* . España .
- Torres, M., & Salinas, R. (2011). El bachillerato en México. *Revista mexicana de bachillerato a distancia* , 10.
- Universidad Andina Simón Bolívar. (2011). *Análisis de la propuesta del nuevo bachillerato: presentada por el Ministerio de Educación*. Quito.

Vargas, L. (2010). La formación docente . *Congreso Iberoamericano de Educación* , (págs. 2-9). Buenos Aires .

Vélaz, C. (2017). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* . España : Santillana .

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Como aprender y enseñar competencias* . España : Ideas Clave.

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento de recolección



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.

Por favor marque las respuestas con una "X" de acuerdo a su criterio.

1. DATOS INSTITUCIONALES

1.1. Nombre de la Institución educativa en donde usted actualmente labora: _____

1.2. Provincia: _____ Ciudad: _____

1.3. Tipo de institución:	Fiscal	Fiscomisional	Municipal	Particular
1.4. Tipo de bachillerato que ofrece:	Bachillerato en ciencias		Bachillerato técnico	
	Bachillerato internacional		Otro, especifique: _____	
1.4.1. Si el bachillerato que la institución educativa investigada ofrece, es técnico, indique la especialidad: _____				

2. INFORMACIÓN GENERAL DEL INVESTIGADO

2.1. Género: Masculino Femenino

2.2 Estado civil: Soltero Casado Viudo Divorciado

2.3. Edad (en años cumplidos): _____

2.4. Relación Laboral: Nombramiento Contratación ocasional Reemplazo

2.5. Tiempo de dedicación: Tiempo completo Medio tiempo Por horas

2.6. Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional: SI NO

2.7. Año/s de bachillerato en los que imparte asignaturas: primero segundo tercero
Otro, especifique: _____

2.8. Cuántos años de servicio docente tiene: _____

3. FORMACIÓN DOCENTE

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

<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Maestría (4° nivel)
<input type="checkbox"/> Nivel técnico o tecnológico superior	<input type="checkbox"/> PhD (4° nivel)
<input type="checkbox"/> Lic., Ing., Eco., Arq., etc. (3er. nivel)	
Otros, especifique: _____	

3.1.1. Si tiene titulación de cuarto nivel, está relacionada con el ámbito educativo: SI NO

3.1.2. Considera que su formación de tercer nivel es suficiente para enseñar a los estudiantes de bachillerato: SI NO

3.1.3 Considerando su situación como docente y la experiencia obtenida, considera que los temas de capacitación impartidos por el Ministerio de Educación son los adecuados: SI NO

3.2 Su titulación de tercer nivel, tiene relación con:

3.1.3. Ámbito educativo:	3.1.4. Otras profesiones:	
Licenciado en educación (diferentes menciones/especialidades)	Ingeniero	Economista
Doctor en educación	Arquitecto	Médico
Psicólogo educativo	Contador	Veterinario
Psicopedagogo	Abogado	Artista plástico
Otras, especifique: _____	Otras, especifique: _____	

3.3 Le resulta atractivo continuar con un programa de formación de cuarto nivel: SI NO

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

a. Maestría En el ámbito educativo. Especifique: _____

	En otro ámbito. Especifique: _____
b. PhD	En el ámbito educativo. Especifique: _____
	En otro ámbito. Especifique: _____

4. CURSOS Y CAPACITACIONES

4.1. En el transcurso del año 2016 y el presente 2017, ha realizado cursos de formación en el ámbito educativo

SI	NO
----	----

4.1.3. Hace qué tiempo realizó su último curso: Más de un año () De 5 a 11 meses atrás () De 1 a 5 meses atrás ()

4.1.3.1. A este último curso, lo hizo con el auspicio de:

El gobierno	De la institución donde labora Ud.	Beca	Por cuenta propia
Otros, especifique: _____			

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

SI	NO
----	----

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

Presencial	Semipresencial	A distancia	Virtual/por Internet
------------	----------------	-------------	----------------------

4.3.1. Si su preferencia son los cursos "presenciales" o "semipresenciales", en qué horario le gustaría recibir la capacitación:

De lunes a viernes	Fines de semana
--------------------	-----------------

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

Pedagogía educativa	Psicopedagogía	Políticas educativas para la administración
Teorías del aprendizaje	Métodos y recursos didácticos	Temas relacionados con asignaturas a su cargo
Valores y educación	Diseño y planificación curricular	Formación en temas de su especialidad
Estilos de aprendizaje	Evaluación del aprendizaje	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación
Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos		

4.4.1. Escriba los temas/cursos específicos relacionados con su campo ocupacional, en los que le gustaría capacitarse:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

4.5. Cuáles son los obstáculos que impiden capacitarse: **(señale no más de 3 alternativas)**

Falta de tiempo	Falta apoyo por parte de autoridades de la institución en donde labora
Altos costos de los cursos o capacitaciones	Falta de temas acordes con su preferencia
Falta de información	No es de su interés la capacitación profesional
Otros motivos, cuáles: _____	

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

La relación del curso con mi actividad docente	Actualización de leyes y reglamentos Ministeriales
El prestigio del ponente	Lugar donde se realizó el evento
Obligatoriedad de asistencia	Me interesa capacitarme
Amplia mis conocimientos	Mejora mi desempeño profesional
Favorecen mi ascenso profesional	Gusto por la formación continua
Otros. Especifique cuáles: _____	

4.7. Qué aspecto/s considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación: **(señale una alternativa)**

Aspectos teóricos	Aspectos prácticos	Teóricos y prácticos
-------------------	--------------------	----------------------

5. RESPECTO DE SU INSTITUCIÓN EDUCATIVA

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

SI	NO
----	----

5.2. Los directivos de la institución en la que labora fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente:

(Señale una alternativa)

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

6. EN LO RELACIONADO A SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

6.1 En los siguientes planteamientos, marque con una "X" el casillero correspondiente:

Ítems	sí	no	A veces / En parte
1. Analiza los elementos del currículo propuestos para el bachillerato.			
2. Analiza factores que determinan el aprendizaje (inteligencia, personalidad, clima escolar...) de la asignatura que imparte.			
3. Relaciona el contenido de sus clases con otras ramas de la ciencia y evalúa ese proceso			
4. Trabaja con técnicas básicas para la investigación en el aula.			
5. Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal.			
6. Utiliza estrategias didácticas que ofrecen las herramientas tecnológicas en la tarea docente.			
7. Desarrolla estrategias para la motivación de los estudiantes.			
8. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante.			
9. Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes).			
10. Conoce la incidencia de la interacción profesor-estudiante en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...).			
11. La formación que tengo en TIC, me permite un manejo adecuado de herramientas tecnológicas, además puedo acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes.			
12. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos.			
13. La expresión oral y escrita que manejo, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida.			
14. Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlos/los y ayudarles en su solución.			
15. Hace el seguimiento del aprendizaje de sus estudiantes			
16. La planificación que realizo siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos adquiridos (anteriores) de mis estudiantes.			
17. El su proceso evaluativo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa.			
18. Como docente evalúa las destrezas con criterio de desempeño propuestas en sus asignaturas.			
19. Identifica, planifica y trabaja diferenciadamente con estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico-motora, trastornos de desarrollo)			
20. Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula...).			
21. El trabajo docente que realizo, promueve para que los estudiantes sean los creadores de su propio aprendizaje.			
22. Ejecuta las principales funciones y tareas del profesor en el aula.			
23. Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.			
24. Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas.			
25. Aplica técnicas variadas para ofrecer asesoría extracurricular a los estudiantes (entrevista, cuestionario).			
26. Diseña planes de mejora de su propia práctica docente.			
27. Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres.			
28. Diseña y aplica instrumentos de evaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor).			
29. Utiliza adecuadamente la técnica expositiva.			
30. Valora diferentes experiencias sobre didáctica y las asocia a su práctica educativa.			
31. Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje.			
32. El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente.			
33. Diseña estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.			
34. Plantea objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación.			
35. Cumple con todo lo propuesto en la planificación de sus asignaturas (ejecución y evaluación).			
36. Tiene el conocimiento necesario para enseñar todo lo propuesto en el currículo de las materias a su cargo.			
37. Alterna técnicas de evaluación de manera continua			
38. El aprendizaje reflejado por los estudiantes está directamente relacionado con sus calificaciones			

Anexo 2: Evidencias fotográficas:

