



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
ECUADOR
SEDE IBARRA**

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

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

**“Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad
Educativa Henry Becquerel, de la provincia de Pichincha, ciudad de
Quito, periodo 2012 - 2013”.**

Trabajo de fin de maestría

Autor: Araujo Bilmonte, Elking Raymond Lic.

Tutor: Maldonado Rivera, Ruth Patricia Dra.

CENTRO UNIVERSITARIO QUITO
2014

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Doctora.

Ruth Patricia Maldonado Rivera

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

Que el presente trabajo de fin de maestría: “Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa «Henry Becquerel»”, de la provincia de Pichincha, ciudad de Quito, periodo 2012-2013 realizado por Araujo Bilmonte Elking Raymond, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, febrero de 2013

f)

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo, Araujo Bilmonte Elking Raymond, declaro ser autor (a) del presente trabajo de fin de maestría: “Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa «Henry Becquerel»”, de la Titulación Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, siendo Maldonado Rivera Ruth Patricia directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad. Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 67 del Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente dice: “Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado que se realicen a través, o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”

f.

Autor: Araujo Bilmonte Elking Raymond

Cédula: 1711150217

Dedicatoria

Este trabajo investigativo está dedicado a Verónica y Layla, porque es de ellas el tiempo y la motivación.

Agradecimiento

Dejo constancia aquí de mi gratitud hacia el equipo de liderazgo pedagógico de la Unidad Educativa “Becquerel”, en especial a su máxima directora y fundadora, Sra. Amada de Roldán, cuya apertura, confianza y apoyo fueron inestimables para la consecución de este trabajo.

Mención especial en estas gratitudes merecen los docentes que participaron en la investigación, profesionales de la educación que acudieron a resolver las inquietudes planteadas con entusiasmo y sinceridad. Su apertura fue fundamental para la construcción de la propuesta que en este trabajo se pone en consideración del lector.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA	I
APROBACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS	iii
DEDICATORIA	lv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS	lx
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	9
1.1 Necesidades de formación	9
1.1.1 Concepto	8
1.1.2 Tipos de necesidades formativas	10
1.1.3 Evaluación de necesidades formativas	12
1.1.4 Necesidades formativas del docente	13
1.1.5 Modelos de análisis de necesidades (Modelo de Rosett, de Kaufman y de Cox)	15
1.2 Análisis de las necesidades de formación	17
1.2.1 Análisis organizacional	17
1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección	17
1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo	19
1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa	21
1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos)	25
1.2.1.5 El bachillerato Ecuatoriano (características, demandas de organización, regulación)	28
1.2.1.6 Reformas Educativas (LOEI – Reglamento a la LOEI -	29

	Plan decenal)	
1.2.2	Análisis de la persona	34
1.2.2.1	Formación profesional	34
1.2.2.1.1	Formación inicial	34
1.2.2.1.2	Formación profesional docente	37
1.2.2.1.3	Formación técnica	38
1.2.2.2	Formación continua	40
1.2.2.3	La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje	42
1.2.2.4	Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación	44
1.2.2.5	Características de un buen docente	46
1.2.2.6	Profesionalización de la enseñanza	51
1.2.3	Análisis de la tarea educativa	54
1.2.3.1	La función del gestor educativo	54
1.2.3.2	La función del docente	56
1.2.3.3	La función del entorno familiar	59
1.2.3.4	La función del estudiante	61
1.2.3.5	Cómo enseñar y cómo aprender	63
1.3	Cursos de formación	65
1.3.1	Definición e importancia en la capacitación docente	65
1.3.2	Ventajas e inconvenientes	66
1.3.3	Diseño, planificación y recursos de cursos formativos	68
	CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA	71
2.1	Contexto	72
2.2	Participantes	74
2.3	Recursos	78
2.3.1	Talento Humano	78
2.3.2	Materiales	78
2.3.3	Económicos	79
2.4	Diseño y métodos de investigación	79
2.4.1	Diseño de la investigación	79
2.4.2	Métodos de investigación	80
2.5	Técnicas e instrumentos de investigación	81

2.5.1	Técnicas de investigación	81
2.5.2	Instrumentos de investigación	82
2.5.3	Procedimiento	84
CAPÍTULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS		87
3.1	Necesidades formativas	88
3.2	Análisis de la formación	93
3.1.1	La persona en el contexto formativo	93
3.1.2	La organización y la formación	96
3.1.3	La tarea educativa	97
3.3	Los cursos de formación	99
CAPÍTULO 4: CURSO DE FORMACIÓN		110
4.1	Tema del curso	111
4.2	Modalidad del curso	111
4.3	Objetivos	111
4.3.1	Objetivo general	111
4.3.2	Objetivos generales	111
4.4	Nivel formativo de los destinatarios	112
4.5	Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios	112
4.6	Breve descripción del curso	113
4.7	Contenidos del curso	114
4.8	Descripción del currículum vitae del autor que impartirá el curso	115
4.9	Metodología	116
4.10	Evaluación	117
4.11	Duración del curso	118
4.12	Cronograma de actividades por desarrollarse	118
4.13	Costos del curso	120
4.14	Certificación	121
4.15	Bibliografía	121
CONCLUSIONES		122
RECOMENDACIONES		124
BIBLIOGRAFÍA		126
ANEXOS		130

ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

Tabla 01: Estándares educativos para la calidad de la educación 2012	48
Tabla 02: Género del entrevistado	75
Tabla 03: Estado civil del entrevistado	75
Tabla 04: Edad del entrevistado	75
Tabla 05: Ocupaciones del entrevistado	75
Tabla 06: Tipo de relación laboral del entrevistado	76
Tabla 07: Tiempo de dedicación del entrevistado a la docencia	77
Tabla 08: Relación de las asignaturas dictadas con la formación profesional del entrevistado	77
Tabla 09: Años de bachillerato en los que el entrevistado dicta clase	78
Tabla 10: Nivel más alto de formación académica	89
Tabla 11: Su titulación en pregrado relacionada con (ámbito educativo)	90
Tabla 12: Su titulación en pregrado relacionada con (otras profesiones)	91
Tabla 13: Relación de la titulación de posgrado (4º nivel).	91
Tabla 14: Titulación que le interesaría obtener	92
Tabla 15: Ámbitos en los que le gustaría formarse en maestría	92
Tabla 16: Ámbitos en los que le gustaría formarse en doctorado	94
Tabla 17: La persona en el contexto formativo	94
Tabla 18: La organización y la formación	97
Tabla 19: La tarea educativa	98
Tabla 20: Totalización en horas de los cursos realizados	100
Tabla 21: ¿Hace qué tiempo realizó el último curso?	101
Tabla 22: Tipo de auspicio de los cursos y capacitaciones	102
Tabla 23: Docentes que han impartido cursos	102
Tabla 24: Apreciación de la importancia de los cursos y capacitaciones	103
Tabla 25: Modo preferido de recibir la capacitación	103
Tabla 26: Horarios de las capacitaciones presenciales o semipresenciales	104
Tabla 27: Temáticas preferidas para los cursos y capacitaciones	105
Tabla 28: Obstáculos que impiden la capacitación	106
Tabla 29: Motivos por los que se imparten cursos y capacitaciones	107
Tabla 30: Motivos para asistir a cursos y capacitaciones	108
Tabla 31: Aspectos relevantes en un curso o capacitación	108
Tabla 32: Capacitación propiciada por la institución educativa	109
Tabla 33: Respecto de la institución educativa	109
Tabla 34: Aspectos en función de los cuales se diseñan las capacitaciones	110
Tabla 35: Fomento de la capacitación por parte de los directivos de la institución	110

RESUMEN

Esta investigación ha estudiado las reales necesidades formativas de los docentes que dictan clase en el nivel de bachillerato de la Unidad Educativa “Henry Becquerel”, de la ciudad de Quito. Para ello se utilizó un cuestionario de gran magnitud que exploró las áreas de conocimiento que actualmente deben manejar los docentes de este nivel con el fin de cumplir con las expectativas profesionales que exige la coyuntura educativa actual. Se ha incluido en dicho cuestionario el conocimiento que los docentes deben tener acerca del marco legal educativo vigente al momento de la investigación. Los resultados de esta investigación permitieron elaborar, como trabajo práctico, un curso de formación docente con el tema “Aprender a convivir en sociedad: la tutoría en los niveles secundarios”, destinado a satisfacer una de aquellas necesidades formativas más apremiantes de la muestra de la investigación.

PALABRAS CLAVES: Educación, profesionalización docente, docencia, capacitación, formación, tutoría, gestión, recursos humanos.

ABSTRACT

This investigation has studied the real formative needs of teachers which give classes at bachelors students from the “Henry Becquerel” high school located in Quito. A significant questionnaire has been used to explore knowledge areas that at a current time must be managed by teachers who work at these levels in order to achieve professional expectations required by the current educational circumstances. The applied questionnaire includes teachers’ knowledge about the legal setting from the time when this investigation was produced. The results from this research allowed developing, as a practice job, a course of teaching training with the topic “Learn to coexist in a society: the tutoring at secondary levels” destined to satisfy one of those formative urgent needs from the proof/sample of investigation.

KEYWORDS: Education, continuing education for teachers, teaching, pedagogy, training, tutoring, management, human resources.

INTRODUCCIÓN

La educación, como campo de investigación científico, ofrece múltiples posibilidades de análisis. La inmensa producción ensayística de las últimas dos décadas que reflexionan acerca de diversas preocupaciones educativas respaldan esta afirmación. Las continuas reformas educativas que se han propuesto y se siguen proponiendo en el ámbito nacional e internacional preparan precisamente un escenario idóneo que exige ser investigado. ¿De acuerdo a qué necesidades se proponen tales reformas? ¿Qué resultados se obtuvieron con la anterior reforma educativa? ¿Cuáles han sido las mayores deficiencias políticas, sociales, económicas, filosóficas que están en la base del fracaso de un sistema educativo o una reforma? ¿Fracaso o éxito a medias? Responder estas preguntas es una necesidad imperiosa: la sociedad exige respuestas porque le urge una educación moderna, vanguardista, eficaz.

Diversas son las áreas que componen la educación y en las que la investigación puede hallar particulares realidades de las que se debe extraer información justa, objetiva y real a fin de comprenderla y poder modificarla. La situación actual de la educación ecuatoriana es un ejemplo de esto. Desde la reestructuración curricular hasta el establecimiento de estándares de desempeño educativo, cada elemento que la compone exige una investigación: para su justificativo o para su reforma. Los nuevos enfoques educativos piden que cada uno de esos componentes sea estudiado con nuevos ojos, que los resultados sean analizados desde otras ópticas.

La formación docente es una de aquellas áreas en que la investigación educativa revela profundas necesidades de conocimiento. Cuanto exige la sociedad de los docentes está relacionado con su formación docente. O, visto de otro modo: mientras los docentes cuenten con mayor y mejor formación profesional, más fortalecidos se encontrarán para responder a las expectativas

sociales. Sin embargo, ¿cuáles son esas necesidades de formación? ¿Podríamos responder sin titubear qué es lo que el docente actual necesita aprender o lo que el capacitador debe poner al alcance del docente/alumno? Evidentemente, la respuesta es negativa: los esfuerzos del siglo pasado en materia de formación muchas veces fracasaron porque no consiguieron resultado alguno a causa de su descoordinación con las reales necesidades de aprendizaje de los docentes. Se les ofrecía o se les obligaba a asistir a cursos de formación en los que se les enseñaba lo que la autoridad o el poder consideraba que debían saber.

El contexto nacional actual propone un escenario ideal para el estudio y determinación de las reales necesidades de formación de los docentes y la posibilidad de diseñar, a partir de los resultados de este análisis, un curso de formación que responda adecuada y directamente a las urgencias formativas de los docentes ecuatorianos. Esta investigación está dirigida precisamente a eso: a diagnosticar las necesidades formativas de los docentes de bachillerato del Colegio Becquerel.

En el contexto local y nacional, pocas son las investigaciones que se han realizado sobre este tema —específicamente, las necesidades formativas de los profesores de bachillerato— a diferencia del medio internacional, en el que abundan las publicaciones de informes, resultados investigativos y análisis de las necesidades de formación de los docentes de todos los niveles, incluido el de bachillerato.

Para el Colegio Becquerel, esta investigación representa la posibilidad de diagnosticar, por primera vez y de forma rigurosa, las necesidades de formación de sus docentes, más aún cuando los procesos de autoevaluación y evaluación externos son impulsados por el Ministerio de Educación en el contexto de las nuevas reformas del sistema educativo ecuatoriano. Los resultados de esta investigación podrán ser utilizados por la institución para complementarlos con los resultados de las evaluaciones institucionales y

diseñar planes de formación a corto y mediano plazo que les permita afrontar exitosamente, por un lado, con las exigencias del nuevo marco jurídico educativo del Ecuador y, por otro lado, con los requisitos que el Bachillerato Internacional exige para formar con éxito bachilleres internacionales. Debemos aclarar aquí que el Colegio ha superado el proceso de autorización del IBO para impartir el Programa del Diploma para el bachillerato, y que esta investigación, al coincidir con esta coyuntura institucional, servirá de instrumento valioso para capacitar a los docentes y permitirles enfrentar con mejores herramientas las exigencias de estos diversos “frentes”.

Para el investigador, este trabajo reviste importancia en cuanto comprende la especialización en un área en la que ya se desempeña por su formación de pregrado —la docencia en el ámbito secundario—, le permite acceder a la comprensión de las más actuales teorías formativas para capacitarse aún más en el desempeño de su cargo como gestor educativo de la institución a la que pertenece y que es objeto de investigación. Como coordinador del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, esta investigación le facilita el acceso a información de la realidad institucional en la que labora y, al mismo tiempo, le aporta un bagaje científico vasto y exquisito que modificará su enfoque de trabajo y la concepción misma de su vocación profesional docente.

Los docentes de bachillerato del Colegio Becquerel también serán beneficiarios directos de esta investigación, pues disfrutarán del producto inmediato que ella generará: el diseño y aplicación de un curso de formación. Por otra parte, se beneficiarán de la toma de decisiones institucionales a partir del análisis de los resultados aportados por esta investigación. La formación de estos docentes es el campo en que mayoritariamente se verán los beneficios. Pero en realidad, y como todo en educación, los beneficiarios últimos de este proceso serán los estudiantes, de la misma forma que los padres de familia. La comunidad educativa, como se ha dicho, alumnos, profesores, padres de familia y autoridades, serán los beneficiarios, directos o indirectos, según el

caso, de esta investigación. Porque un cuerpo docente más capacitado redundaría en general en el progreso educativo de la nación, no importa el tamaño de ese claustro docente: importa la capacitación.

En cuanto a las razones de esta investigación, esta responde, en primer lugar, a las exigencias sociales, no solo de nuestra localidad sino del contexto mundial, que se plantean a los docentes: una formación sólida, pertinente y siempre actualizada. A medida que transcurre el tiempo parece incrementarse la intensidad de esta solicitud hacia los docentes. En segundo lugar, y el de mayor importancia, el nuevo contexto educativo ecuatoriano, constituido por una profunda reforma legal y estructural del sistema educativo, requiere un cuerpo docente de bachillerato lo suficientemente formado para enfrentar el reto de construir un nuevo bachillerato en el marco de una nueva educación.

Esta investigación está dirigida, entonces, a aportar información real, objetiva, de las necesidades formativas de los docentes de bachillerato a fin de capacitarlos para afrontar con seguridad y éxito la implementación del nuevo bachillerato ecuatoriano.

El emprendimiento de este tema de investigación parte de la motivación de buscar las formas científicas de ayudar a colegas que se desempeñan en bachillerato pero que, por diversas razones —las que precisamente ayudaría a determinar esta investigación— no cuentan con las suficientes herramientas formativas para el tratamiento de los nuevos desafíos educativos. La investigación aumenta su atractivo cuando revela que los medios están al alcance del investigador, puesto que la institución abre sus puertas, brindando todas las facilidades, para que se realicen las tareas investigativas, los docentes acogen de buen agrado la investigación y aportan información fiable. El proceso en general no exige el despliegue de grandes recursos, sino que, por el contrario, el contingente del investigador solo es suficiente para realizar la investigación sin estrecheces ni limitaciones.

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

1. Investigar referentes teóricos relacionados con el tema de investigación.
2. Desarrollar los apartados de: Introducción, Metodología, Marco Teórico, Resultados, Referencias Bibliográficas y Anexos.
3. Estructurar los datos aplicando la estadística descriptiva.
4. Obtener una base de datos a partir de la tabulación de los resultados obtenidos como producto de la aplicación del cuestionario Necesidades de Formación.

Estos objetivos fueron conseguidos a partir de una meticulosa búsqueda de fuentes bibliográficas referidas al tema. Se dio preferencia a fuentes impresas —principalmente libros— que fueran editadas por editoriales de buen renombre, especialmente de la esfera de las publicaciones educativas. De la misma manera, se acudió a fuentes escritas cuyos autores fueran reconocidos ya como expertos en el tema. Puesto que no son pocos los teóricos educativos, en español también podemos decir que contamos con un buen grupo de ensayistas educativos que están proponiendo nuevas visiones acerca de los temas más actuales del área de la educación, y una de ellas es la formación educativa.

Ciertamente, cada uno de estos teóricos ha pensado sus propuestas desde la realidad de su propio contexto. De esta manera tenemos teóricos principalmente de España, Argentina y México. En esas naciones se propiciaron y propician reformas educativas que han motivado, en la misma medida, el apareamiento de diversos autores con experiencia en la docencia, prestos a analizar los nuevos contextos y a proponer interpretaciones. El estudio de cada uno de ellos se ha hecho comprendiendo el contexto en el que enmarcan su análisis. Se ha interpretado a la luz de nuestro contexto, los vínculos válidos entre lo que ellos sostienen y lo que nuestro medio requiere.

Por otra parte, la información de la muestra fue tomada a través de la aplicación del cuestionario en un día, hora y lugar asignado por la institución educativa. La participación activa y sincera del cuerpo de docentes fue importante para la consecución de resultados fiables. Los resultados de esta encuesta fueron tabulados y, de esta manera, se construyó la base de datos a la que orientaba el cuestionario.

Esta investigación está constituida por ocho capítulos que tratan los diversos componentes que exige una tesis de investigación. El capítulo 01 que presenta, precisamente esta introducción. El capítulo 02 constituye el cuerpo teórico de la investigación: el marco teórico. En él se exploran desde los conceptos y tipos de necesidades formativas pasando por el análisis de las necesidades de formación hasta el tratamiento de los cursos de formación. Consiste en un recorrido preciso de las diversas aportaciones hechas por los teóricos e investigadores de la educación acerca de lo que es una necesidad formativa docente, de qué manera se las evalúa, cómo se analiza a la organización y a la persona para establecer dichas necesidades, se establece las diferencias entre formación profesional y continua y sus subtipos.

El capítulo 03 presenta la metodología de la investigación: describe el contexto de esta investigación, hace referencia a los sujetos de ella y describe los diversos recursos que se emplearon en el proceso. El apartado de “Diseño y métodos de investigación” ofrece un panorama del instrumental investigativo metodológico al que se recurrió para entender el objeto de investigación. Con este mismo fin se describen las técnicas e instrumentos de investigación, y se detalla el procedimiento que se siguió en el proceso de obtener los datos requeridos para la investigación.

El capítulo 04 es un diagnóstico, análisis y discusión de los datos arrojados por la investigación. Dichos datos son procesados a la luz del individuo en su realidad, a la organización en la que se encuentra inserto el docente y al objeto de su trabajo: la tarea educativa.

El capítulo 05 ofrece las conclusiones y recomendaciones a las que se ha llegado después de cumplir todos los procesos investigativos descritos en los capítulos precedentes.

El capítulo 06 merece especial atención: presenta el diseño de un curso de formación dirigido a los sujetos de la investigación, construido a partir de los resultados obtenidos y procesados en la investigación, y dirigido a satisfacer las reales necesidades de formación de ellos de acuerdo al contexto en el que se encuentran desarrollando su labor docente.

Finalmente, el capítulo 07 presenta las fuentes de investigación, todas ellas procedentes de libros impresos, y el capítulo 08 ofrece los anexos, las encuestas aplicadas a los docentes y la autorización de la autoridad educativa del centro escolar para ejecutar la investigación en dicha organización.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Necesidades de formación

1.1.1 Concepto.

La definición del concepto “necesidad” ha sido trabajada independientemente de las disciplinas y técnicas a las que se pudiera aplicar, puesto que las necesidades son consustanciales a la naturaleza de los seres vivos. En términos generales, la necesidad se concibe como “aquello a lo cual es imposible sustraerse, faltar o resistir”, (RAE, 2001). Si nos enfocamos en el área de la formación docente, concordaremos en que, precisamente, el crecimiento profesional de los docentes no puede faltar, es necesario e inevitable. Al menos, si queremos dar pasos firmes en aquello que se llama “calidad educativa”.

El estudio de las necesidades ha generado diversas teorías partiendo de la misma definición de qué es ella. José García reúne en su texto “Formación del profesorado. Necesidades y demandas” la conceptualización que hacen Kaufman (1982) y Alvira Martín (1991) de la necesidad. Así, para Kaufman, la necesidad sería la diferencia entre “lo que es” y “lo que debe ser” (García, 1999: 155). Hay un espacio entre la realidad y el estado u objeto de deseo. Ese vacío sería la necesidad.

Alvira, por su parte, no amplía más esta información sino que cambia, simplemente, el tiempo verbal. Dice así que la necesidad es la explícita diferencia entre “lo que es” y “lo que debiera ser” (García, 1999: 155). Pone, en este caso, la realidad en contraposición a un ideal: “lo que debería ser” y que, probablemente, sea inalcanzable. La necesidad se convierte así en el espacio entre la coyuntura y el ideal, la utopía.

Si aplicamos estos conceptos al campo de la educación, en general, y, en concreto, al área de la formación docente, podremos afirmar que la necesidad de formación es la diferencia entre lo que es el docente y lo que debiera ser. ¿Cuál es la realidad del docente ecuatoriano? ¿Qué es? ¿Cómo es? Al contestar estas inquietudes determinaríamos el primer extremo de nuestro instrumento de diagnóstico de necesidades de formación. En cambio, las preguntas: ¿cómo debería ser el

docente ecuatoriano?, ¿qué características personales, académicas, intelectuales, morales, etc., debe tener el docente ecuatoriano?, nos ubicarían en el punto opuesto. El espacio intermedio entre los dos puntos establecidos por las respuestas a estas preguntas nos arrojan las necesidades de formación del docente.

El análisis de las necesidades en el ámbito educativo sugiere que estas tienen que ver con estados internos o externos. De este modo, las necesidades de formación se refieren o bien a deseos o bien a carencias, problemas o privaciones (García, 1999: 155).

Los teóricos de la gestión del talento humano hablan más bien de “necesidades de capacitación”. Chiavenato (2009), por ejemplo, define a la capacitación como “un medio que desarrolla las competencias de las personas para que puedan ser más productivas, creativas, e innovadoras, a efecto de que contribuyan mejor a los objetivos organizacionales y se vuelvan cada vez más valiosas” (p. 371).

1.1.2 Tipos de necesidades formativas.

Las necesidades formativas han sido clasificadas en diversos tipos. M. Teresa Colén (1995) propone estos tipos de necesidades:

- Necesidades del sistema
- Necesidades del profesorado

Las primeras son definidas como “la formación que el profesorado necesita para poder implantar la reforma, tanto desde el punto de vista organizativo (nuevas especializaciones, adecuación del profesorado) como desde el punto de vista curricular (nuevas orientaciones psicopedagógicas, nuevos planteamientos metodológicos, nuevos contenidos, diferentes maneras de planificar la acción docente). Evidentemente, estas necesidades varían de nación en nación, e incluso de coyuntura en coyuntura. Las necesidades del sistema educativo ecuatoriano, por ejemplo, han variado de la década del '90 a esta primera década del siglo XXI. El

contexto político nacional e internacional junto con la apabullante irrupción de las nuevas tecnologías en la educación ha creado nuevas necesidades. El sistema educativo actual exige una formación docente en muchos campos que hace solo una década apenas se avizoraban. También es verdad que, empíricamente, se pueden mencionar algunas necesidades del sistema —al señalar que se requieren actualmente competencias tecnológicas, lo estamos haciendo ya—, sin embargo, del mismo modo que con las necesidades del profesorado, aquellas deben ser determinadas a través de investigaciones serias y estructuradas. La evaluación institucional y docente que propone el Ministerio de Educación del Ecuador será una de las vías que permitirán determinar esas necesidades con el objeto de estructurar políticas de formación efectivas, de alto impacto en la actualidad educativa del Ecuador.

Por otro lado, las necesidades del profesorado son “las demandas que generan sus propios intereses”. Estas demandas pueden tener origen en los intereses individuales de cada profesor o en los intereses colectivos de equipos de profesores (Colén, 1995: 36). Las necesidades del profesorado no siempre son las mismas de un individuo a otro. Ello obliga a considerar la opción de que cada docente valore sus propias necesidades y cuente con un espectro de posibilidades formativas que le permita suplirlas. Hay que considerar, además, que el grado o complejidad del conocimiento requerido tampoco es el mismo de un individuo a otro. Por ejemplo, las necesidades de capacitación en temas tecnológicos varían mucho de un docente a otro. Por lo general, los más jóvenes tienen muy buena solvencia en el uso de las herramientas básicas. Sus necesidades de capacitación docente son distintas a las de un profesor de mayor antigüedad que, probablemente, necesitará un acercamiento más básico a distintas herramientas tecnológicas. Por otra parte, las necesidades del profesorado pueden agruparse también por criterios comunes. En una institución educativa muy probablemente su planta de profesores necesite capacitación en un mismo tema por influencia del sistema o necesidades particulares que atraviesa la institución (ha iniciado un programa de bachillerato internacional, implementará el nuevo currículo nacional, acogerá niños

con capacidades especiales por primera vez en su historia, ampliará su espectro de asignaturas ofertadas, se trasladará de lugar, etc.).

1.1.3 Evaluación de necesidades formativas.

Chiavenato (2009) propone, para evaluar o diagnosticar las necesidades formativas, realizar un inventario de dichas necesidades. Este inventario comprendería cuatro niveles de análisis, a saber:

- a) Análisis organizacional
- b) Análisis de los recursos humanos
- c) Análisis de la estructura de puestos
- d) Análisis de la capacitación

El análisis de estos cuatro niveles permitirá recabar la mayor información posible acerca de las necesidades formativas de la institución educativa —el caso que compete a esta tesis—, información que provendría de todas las áreas que la componen. La composición de la organización, su estructura, la ubicación y descripción de los roles que cumplen los trabajadores junto con el estado actual de formación de estos, permitirá elaborar un mapa de las necesidades reales de formación.

Cuesta (2010) concuerda con Chiavenato en que el diagnóstico de las necesidades de formación debe empezar con un inventario de las necesidades de capacitación, y enmarca este proceso en cuatro pasos de un ciclo de formación:

- a) Diagnóstico de la situación
- b) Elaboración del plan de formación
- c) Ejecución de la formación
- d) Evaluación de la formación

Para la evaluación de las necesidades de formación, Cuesta (2010) propone algunas técnicas, entre ellas: observaciones, entrevistas, reuniones de grupo, análisis de las actividades, cuestionarios, pruebas o exámenes, evaluación del desempeño, informe de la empresa, planeamiento organizativo a largo plazo. El

objetivo de cada una de estas técnicas es recabar la información necesaria a partir de diversas fuentes y a través de diversos medios a fin de determinar con la mayor precisión posible las necesidades formativas de la institución y del personal que trabaja en ella.

1.1.4 Necesidades formativas del docente.

Las características propias de la profesión docente determinan las particularidades de las necesidades formativas de este. Para De Miguel las necesidades de desarrollo de los docentes se pueden agrupar en tres grandes categorías:

- necesidades relacionadas con la innovación curricular
- necesidades centradas sobre los deseos individuales
- necesidades determinadas por carencias detectadas en el nivel institucional (Villa Sánchez, 2001: 175).

El primer grupo de este tipo de necesidades es la consecuencia del dinamismo inherente de los procesos educativos. La reforma educativa es una constante en los sistemas educativos occidentales. Incluso, muchas veces, los cambios que se dan en las políticas educativas de un país están ligados a los vaivenes políticos de ese pueblo. Por lo tanto, los actores educativos descubren que sus escenarios son mutables y que muchas veces su formación no responde plenamente a las necesidades del medio.

Por otra parte, los docentes encuentran que ciertas áreas de su desempeño profesional les exigen actualización constante. Aportes nuevos de la psicología para la comprensión del niño y del adolescente, empleo de nuevas herramientas tecnológicas para el aula, acercamiento a nuevas didácticas generales o específicas de cada asignatura son algunos de los campos en los que los docentes suelen requerir capacitación a partir de la evaluación que cada uno realiza de su actividad. El sentimiento de no contar con todas las herramientas suficientes para afrontar

tar un reto profesional es la primera evaluación que tiene el docente para determinar sus propias y particulares necesidades de formación.

En cuanto a las necesidades mismas de la institución, estas se determinan empleando herramientas técnicas de evaluación organizacional. Los resultados de estas evaluaciones permiten especificar cuáles son las competencias que se requieren de los trabajadores y cuáles de ellas requieren refuerzo o formación. La evaluación institucional es, así, una poderosa herramienta no solo de proyección y fortalecimiento organizacional sino que permite establecer técnicamente lo que la empresa requiere de sus trabajadores (el colegio de sus docentes) y cuánto de ese requerimiento no puede ser solventado por ellos. Aquí se visibiliza el vacío conocido como necesidad formativa de la institución.

Es un hecho insoslayable, por lo visto hasta aquí, que las necesidades formativas deben ser determinadas de forma técnica, rigurosa, científica. Hay que considerar de manera especial las necesidades formativas de los docentes puesto que la práctica ha dictado que ellas sean fijadas a partir de lo que los directivos o administradores educativos han considerado que los docentes necesitan saber. Precisamente, Colén (1995) llama a prestar atención a este aspecto. Como dice ella: “Según cuál sea la génesis de la necesidad, las consecuencias en el diagnóstico de la situación de partida y, por tanto, en el diseño de la formación, habrían de ser diferentes” (p. 40). La visión de quienes dirigen la educación —sea en el nivel macro de una nación o en el micro, de una institución educativa— no debe ser la que se imponga en los resultados del diagnóstico y, peor aún, en la estructuración de los cursos de capacitación.

1.1.5 Modelos de análisis de necesidades (Modelo de Rosett, de Kaufman y de Cox).

Diversos modelos de análisis de necesidades pueden ser aplicados para la detección de ellas. Veremos algunos de esos modelos.

Modelo de A. Rossett.

Este modelo tiene como objetivo alcanzar el rendimiento planeado a partir del enfoque central en cinco tipos de información: óptimos, reales, sentimientos, causas y soluciones. Estos tipos de información forman uno de los cuatro constituyentes fundamentales de este modelo, a saber:

- a. Situaciones desencadenantes.
- b. Tipo de información que buscamos.
- c. Fuentes de información.
- d. Herramientas para la obtención de datos. (Pérez-Campanero, 1991: 27).

Modelo de R. A. Kaufman

Pérez-Campanero (1991) señala que en este modelo se deben aplicar las siguientes etapas para el análisis de necesidades:

- 1) Tomar la decisión de planificar.
- 2) Identificar los síntomas de problemas.
- 3) Determinar el campo de planificación.
- 4) Identificar los posibles medios y procedimientos de evaluación de necesidades, seleccionar los mejores y obtener la participación de los interesados en la planificación.
- 5) Determinar las condiciones existentes, en términos de ejecuciones mensurables.
- 6) Determinar las condiciones que se requieren, en términos de ejecución mensurables.

- 7) Conciliar cualquier discrepancia que exista entre los participantes de la planificación.
- 8) Asignar prioridades entre las discrepancias y seleccionar aquellas a las que se vaya a aplicar determinada acción.
- 9) Asegurar que el proceso de evaluación de necesidades sea un procedimiento constante.

Hay que destacar la minuciosidad del proceso que compone este modelo. El análisis empieza desde el momento mismo en que se decide planificar el proceso. Dependiendo del contexto de cada institución, la planificación de cómo se ejecutará el análisis de las necesidades consistirá en un proceso que debe ser también analizado y del que se extraerán conclusiones interesantes acerca de si en este nivel también hay necesidades que satisfacer.

Modelo de F. M. Cox

Cox propone una guía para la resolución de problemas comunitarios. Pérez-Campanero (1991) la resume de la siguiente manera:

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

Se evidencia que para Cox hay unos elementos fundamentales en el análisis: los actores, los escenarios y la planificación, entendida esta como la proyección futura de la organización pero también la valoración del pasado (evaluación).

1.2 Análisis de las necesidades de formación

1.2.1 Análisis organizacional

1.2.1.1 *La educación como realidad y su proyección.*

La concepción actual de la educación se encuentra en permanente valoración y reconsideración. El ritmo de la construcción social lo ha demandado así: con frecuencia, la sociedad impugna los resultados del sistema educativo, y el discurso que los actores sociales expresan acerca de la educación, repite la palabra “crisis”. Quizá ninguna otra esfera de la actividad humana sea exigida tanto como la educación en cuanto a lo que se espera de ella. Su modernización se considera siempre, en términos generales, retrasada respecto al avance de la tecnología. Todo ciudadano se considera no ya con derecho a opinar en materia educativa, sino competente para señalar al docente qué es técnico y qué no lo es en su quehacer profesional.

Ante este panorama singular, el concepto de la educación, su praxis y su función social deben ser revisados y asumidos principalmente por los actores educativos a fin de ejecutar una educación adelantada a las propuestas sociales o progresista ante las arremetidas parcializadas de la visión única de un sistema dominante: la globalización.

Es un hecho irrefutable la necesidad de la educación. La sociedad la necesita. Y el individuo la necesita. No podemos concebir una sociedad no escolarizada. El analfabetismo nos abruma. Lo consideramos una de las taras y de las mayores contradicciones de un siglo XXI tan tecnificado. Junto con ello, también hemos comprendido que la educación no es solamente la que imparte un individuo en un aula. La sociedad en conjunto la efectúa. Más aún. No hay educación si el individuo mismo, el educando, no la realiza. “La educación es un *proceso interno* (intrínse-

co, dicen los filósofos) que nadie puede asumir por otro. El objetivo de la educación es que el individuo alcance su felicidad en la realización plena de su vocación” (Tierno, B., Escaja, A., 2000: 26). Con esto arribamos a la concepción de una educación para la realización personal, para la felicidad. La educación actual está concebida como la herramienta social de realización individual. Sin embargo, no todas las visiones coinciden respecto a la función social de la educación, su aporte al individuo y sus perspectivas futuras.

En el contexto actual, la educación es compartida por los centros educativos con los medios de comunicación masivos. En un largo y efectivo proceso de tecnificación, la sociedad ha creado diversos medios tecnológicos que, tácitamente, ejercen funciones educativas, rivalizan con el aparato educativo, con gran impacto en la población. Y, sin embargo, socialmente consideramos aún que la misión educativa solamente está centrada en las instituciones creadas para el efecto.

“Reconocemos a la escuela como aquella institución en la que la sociedad deposita la responsabilidad de transmitir una serie de conocimientos, concepciones y valores que constituyen parte importante de la colectividad. Esta función, sin embargo, no es exclusiva de la institución escolar. Los medios masivos y el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación, por ejemplo, permiten también una amplia socialización de los significados”, (López Yáñez, J., 2003:101). Creemos, así, en una educación depositaria del saber social, que incluye toda forma de conocimiento científico pero también toda certeza moral.

Pero, por otra parte, también se ha considerado a la educación como un tamiz social. La coyuntura actual de la educación ecuatoriana —que eliminó el libre acceso a las universidades hace poco— responde a esta premisa. Como lo dice Zabala (2002: 25). “De manera esquemática, y tomando como referente la enseñanza oficial en España durante este siglo, podríamos considerar que más allá de las grandes declaraciones de principios, la función fundamental que la sociedad ha atribuido a la educación ha sido la de *seleccionar* a los mejores en relación con su capacidad para seguir una carrera universitaria o para obtener cualquier otro título de prestigio reconocido”. La educación entonces, también, cumple funciones elitis-

tas. Determinar quién es el mejor para recibir la educación es un acto educativo de selección y, al mismo tiempo, de discriminación. De esta forma, el sistema educativo también responde a una forma de estructuración social.

La educación, por tanto, continuará desarrollándose en medio de la confrontación de estas y otras visiones acerca de su función y razón de ser. Las demandas que siga realizando la sociedad de ella continuarán condicionándola, modificándola y empujándola a diversos cambios. Dista mucho para que, en el presente, la educación sea retratada con un solo prisma. Y aunque el volumen de estudios acerca de las nuevas demandas sociales hacia la educación, abundan, los especialistas consideran que aún los enfoques teóricos no logran dar respuestas convincentes que orienten a la educación —y a quienes la hacen— hacia las exigencias del actual modelo social. Desde las nuevas formas organizativas del núcleo familiar hasta la incidencia de la tecnología en el ordenamiento geopolítico, hay un abanico enorme de nuevos parámetros a los que los individuos deben ajustarse o enfrentarse —según se quiera mirar— y para los que la educación debería prepararlos (Pitman, 2012: 142).

1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.

Una meta es “la fijación cuantitativa de un propósito. En consecuencia, un objetivo puede contener una meta, pero no son equivalentes”, (Herrera, 1996: 102). Una organización —en nuestro caso, una institución educativa— debe plantearse en su planificación objetivos que contengan metas que sean, en efecto, evaluables cuantitativamente.

En el proceso de planificación, una institución educativa se proyecta hacia el futuro a través de su ideario y posibilita la consecución de ese ideario a través del establecimiento de unos objetivos que reflejan sus grandes aspiraciones. Las metas, que forman parte de los objetivos, permiten volver concretos los pasos que se darán en la consecución de los objetivos.

Aranda concuerda así: “La meta [...] es la cuantificación del objetivo. La existencia de la meta depende del objetivo. Mientras la meta es una especie de norma cuantitativa, el objetivo es cualitativo. Si bien existen grandes metas, por lo general, estas se utilizan en el nivel operativo, a objeto de que se constituyan en el elemento básico de la evaluación del plan, porque es a través de ellas o de los indicadores de gestión que se evalúan los objetivos” (2007: 136).

De la misma manera, John Elliot (1993) dice que las metas educativas “se consideran como especificaciones de un producto u objetivos” (Day, 2005: 25). Por lo tanto, una institución educativa debe planificar sus objetivos a través de metas. En términos generales, un centro educativo tiene como objetivos, entre otros, formar ciudadanos del mundo, individuos con destrezas en alto grado que les permitan enfrentarse con éxito a los retos del mundo. Estos grandes objetivos deben expresarse en metas de corto, mediano y largo alcance cuya consecución asegure, a su vez, la consecución de dichos objetivos.

Dentro de las metas institucionales para el logro de aquellos grandes objetivos que competen, en términos generales, a toda institución educativa de formación básica —en contraposición a la de educación superior—, la capacitación y formación continua debe ocupar un lugar importante. Un claustro de profesores con alta formación profesional y continua capacitación garantiza un mayor aporte efectivo al cumplimiento de los objetivos propuestos. Si el objetivo es brindar una educación personalizada a los alumnos de una institución educativa secundaria, por ejemplo, una de las metas de este objetivo será el que sus docentes conozcan estrategias de enseñanza personalizada, aprendan y manejen estilos de docencia y tutoría, aprendan a diseñar materiales didácticos y recursos en generales que fortalezcan la enseñanza personalizada.

En conclusión, la formación docente debe estar contemplada dentro de las metas institucionales en sus tres tipos. Así, una meta a largo plazo, por ejemplo, podría ser el que todo el personal docente cuente con un título de pregrado con especialización en ciencias de la educación, o que toda su planta docente cumpla anualmente con un número considerable de horas de capacitación, o que al menos el

50% de la planta docente haya realizado un posgrado en alguna especialidad educativa. Las metas a mediano plazo podrían estar enfocadas en lograr un número menor de horas de capacitación o un número menor de docentes con título de pregrado o posgrado en ciencias educativas que los planteados en las metas a largo plazo. En cambio, a corto plazo, una institución educativa debería plantearse el estudio y análisis de las necesidades de formación docente actuales y planificar soluciones inmediatas a las necesidades más urgentes.

1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.

En el ámbito general se considera como recurso el “medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende”, (RAE, 2001). Destaquemos ese “medio de cualquier clase” como una categoría en la que caben, en el caso de las Instituciones educativas, desde los recursos económicos, pasando por los recursos humanos hasta los medios tecnológicos. Todo lo que pueda servir con eficacia para la consecución de los fines últimos de un establecimiento educativo —que es formar generaciones autónomas, críticas y certificadas con un título de «Bachiller»— se considerará como un recurso. Por supuesto, existe un conjunto de recursos mínimos para que una institución educativa pueda desempeñar su labor. Para clasificarlos, deberemos definir previamente qué son los recursos, entendidos en el área de la gestión educativa.

Recursos son “todos aquellos elementos –materiales o personales- con que cuentan los centros para desarrollar su actividad cotidiana y para conseguir las metas previstas”, (López Yáñez, J. *et al.*, 2003: 124). No se aleja demasiado esta definición de López Yáñez de lo que precisa un diccionario general como el de la RAE. Pero señala algo importante: que esos recursos pueden ser materiales o humanos. Esto nos lleva a tener muy en cuenta la reserva humana que trabaja en un centro educativo. Precisamente porque el recurso material es importante e imprescindible para dar vida institucional, es sujeto de formación y capacitación. La

práctica tradicional de la gestión educativa ha asentado en el imaginario directivo que los recursos solo se encuentran en el área material, y se ha hecho hincapié en la modernización, actualización y cuidado de dichos recursos (la implementación de modernos laboratorios informáticos es una evidencia de ello y también, al mismo tiempo, la carencia de actualización estructurada y formal de quienes dirigen aquellos laboratorios para la ejecución de la enseñanza es prueba del relegamiento del conjunto humano como recurso).

Si la definición anterior de recursos podía parecer simple, el mismo López Yáñez *et al.* plantean algo novedoso: considerar al espacio y al tiempo como recursos “que utiliza el propio centro educativo –es decir, sus miembros- para lograr sus objetivos”, (2003:102). La inclusión de estos dos elementos como recursos indispensables para el desempeño institucional es novedosa y oportuna. Pocos han valorado estos dos elementos como necesarios y, en el caso particular del tiempo, se lo ha visto como un obstáculo más que como un recurso facilitador. Está esto, por supuesto, relacionado directamente con la práctica y política del sistema actual occidental de velocidad y consumo.

El tiempo se convierte en un recurso de indispensable cuidado y planificación. Las políticas de control y cumplimiento gubernamentales exigen que toda institución educativa, sea esta privada o pública, lo maneje con tal pulcritud y sobriedad de la misma forma en que se manejan los recursos económicos. El tiempo, como recurso, no es solamente el periodo que la institución trabaja, sino el que se consiga en cronogramas y planificaciones, el tiempo del ejercicio docente en el aula y su tiempo fuera de ella, el tiempo que dura una hora de clase, que es el tiempo del alumno, y la carga horaria que se asigna a cada materia. Existe así un juego de periodos que configuran ese gran recurso titulado “tiempo” y que imponen una administración rigurosa.

Por otra parte, el espacio es un recurso de tanta importancia como el tiempo. Las actividades educativas se desarrollan en un periodo y en un lugar, los dos principales recursos. Y ellos dos tienen una influencia capital en los actores educativos. Piénsese, nada más, en las quejas de los docentes que, al término del año esco-

lar, expresan su angustia por no haber podido cumplir con la planificación de contenidos, o cómo los horarios y distributivos de exámenes siempre mantienen inconformes a los alumnos, principalmente, pero también a algunos docentes. Lo mismo ocurre con el espacio. No solo que alberga las actividades académicas o administrativas sino que incide en la psicología de los actores porque es un transmisor de significados. La influencia del espacio en las actividades educativas ha sido estudiada incluso por Foucault. La semiótica se ha aplicado en el análisis de la estructura física de los centros educativos, y las conclusiones han tenido una enorme influencia en las decisiones posteriores acerca de la construcción, ordenamiento y decoración de los nuevos centros educativos, especialmente de los de actividad privada.

Ante todo esto, ¿qué es el espacio? Entendemos al espacio como “continente de un conjunto de elementos en interacción; ámbito en que tienen lugar las interrelaciones que, en este caso, serán de orden educativo”, (López Yáñez, J. *et al.*, 2003: 103). No está por demás precisar ese “serán de orden educativo”, que ha resultado tan necesario en nuestro contexto nacional porque el espacio educativo ha sido aprovechado para actividades ajenas a la enseñanza y que en ningún caso tampoco constituyen una contribución a la unidad familiar o al progreso social. Cuando el espacio educativo se convierte en centro de ocio o diversión social, entonces pierde su sentido y fin. El espacio educativo está construido con un objetivo y para ello su forma y organización se convierte en un símbolo que transmite información. Desarrollar actividades de relajación o interacción social destruye precisamente ese significado. La prohibición, todavía reciente, por ejemplo, de fumar en los establecimientos educativos está emparentada no solo con el hecho de brindar mensajes de modelos saludables a los actores educativos sino de que el entorno educativo exige una conducta, un proceder que debe ser siempre progresista y ecológico, a tono con las posturas más vanguardistas de nuestra época.

Pero el espacio no es solamente, como hemos señalado, los muros, las zonas verdes, los cubículos, las oficinas o el campo de juego. Es eso y mucho más. “En-

tendemos el tiempo como una construcción cultural, que expresa una serie de concepciones socialmente aceptadas tanto de índole pedagógica como relativas a la propia noción del tiempo” (López Yáñez, J. *et al.*, 2003: 116). Es decir, y como lo hemos señalado, el espacio es un transmisor importante de significados que responden a los fines e intereses educativos, en primer término, y del sistema, en último. La formación docente debe contemplar estos aspectos. Un docente debe conocer qué aporta conceptualmente el espacio a su actividad docente y cómo debe manejar y aprovechar al máximo este recurso. La formación inicial no suele cubrir la teoría de este aspecto, aunque debería revisarse todas sus implicaciones en el capítulo oportuno de la didáctica. Los directivos deberían estudiarlo también porque tienen poder de decisión sobre la administración de este recurso.

Directivos y docentes deben tener conciencia de la enorme trascendencia de estos dos recursos —tiempo y espacio— no siempre contemplados en los estudios pedagógicos o en la organización escolar. “Dado el largo periodo de permanencia en la institución escolar que, además, coincide con un momento de la vida particularmente sensible a este tipo de aprendizajes, las nociones que rigen nuestra vida allí se interiorizan, pasando a formar parte de nuestros esquemas de pensamiento y de acción” (López Yáñez, J. *et al.*, 2003: 116).

Pero, si el tiempo y el espacio son recursos que deben ser administrados con extrema pulcritud, los materiales y el equipo no son menos. En general, la productividad no será toda la posible ni deseable si la administración de los recursos no es la adecuada. “El aprovechamiento de los instrumentos que ya existen depende de la capacidad de los profesores para usarlos educativamente y de la posibilidad que tienen los profesores de utilizarlos en el momento oportuno” (Isaacs, 1997: 185). Lo que nos da una clave respecto a los recursos (así como en muchos otros aspectos educativos): que está en manos de los docentes su máximo aprovechamiento.

1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos).

Toda organización requiere de un liderazgo eficaz, es decir, líderes visionarios que conduzcan a la organización a la consecución de sus fines. Las organizaciones educativas no son ajenas a esta exigencia. Aún más: las instituciones educativas necesitan liderazgos efectivos porque en su seno se forman, a su vez, potenciales líderes, los estudiantes.

¿Qué es el liderazgo? Algunos autores resumen su concepto de esta manera: “liderazgo es el arte de influir sobre las personas positivamente para que trabajen con entusiasmo en la consecución de objetivos en pro del bien común, recordando que siempre que dos o más personas se reúnen con un propósito, habrá una oportunidad de asumir un liderazgo”, (Fuenmayor, J., Semprún, R.,2007). De entre todas las características del líder, destaca esa cualidad de “influir sobre las personas”. Los líderes educativos son precisamente tales porque demuestran una gran influencia en su entorno: son capaces de conseguir que los actores educativos trabajen con entusiasmo. Un líder gestor, en el ámbito educativo, influye de tal manera que los docentes trabajan “con entusiasmo” aún en labores que, probablemente, no sean de mucho agrado para la mayoría. De igual forma, el docente dentro del aula asume un rol de líder cuando lleva a sus alumnos a realizar actividades de aprendizaje con interés y gusto. La influencia de un líder se revela, entonces, en su capacidad de entusiasmar.

En cuanto al tipo de liderazgo que debe ejercer un gestor o un docente educativo, se han formulado varias clases. En la base está el hecho de que quien lidera está dotado de una capacidad especial: lograr que un grupo de gente realice determinadas tareas de buen agrado. Murillo (2006), por ejemplo, cita los siguientes estilos de ejercicio de liderazgo planteados por Kurt Lewin:

- a. Liderazgo autoritario
- b. Liderazgo democrático
- c. Liderazgo “*laissez faire*”

De estos tipos de liderazgos, llama particularmente la atención el tercero (Liderazgo “*laissez faire*”), una suerte de líder en la sombra, de bajo perfil y sin ninguna influencia en sus seguidores. Evidentemente, no es el perfil de un gestor educativo que debe caracterizarse precisamente por lo contrario: por estar presente, por mostrarse en acciones de liderazgo positiva y altamente motivantes. El liderazgo democrático es el que más se ajusta a las necesidades educativas de contar con un gestor que escucha a todos pero que también convoca a unir fuerzas en torno a las decisiones que se toman aunque no sean del agrado de todos. Este líder sabe sintonizar con los pensamientos e intereses de todos, y al mismo tiempo toma decisiones necesarias, convence a la gente y la invita a cumplir los objetivos proyectados.

Guillén (2006:173-174) presenta tres grandes enfoques del liderazgo:

- a) Liderazgo transaccional
- b) Liderazgo transformacional
- c) Liderazgo servidor

De estos, el enfoque en boga actualmente es el de liderazgo transformacional: un individuo capaz de cambiar las circunstancias y los sujetos a favor de los grandes objetivos de la organización. Un gestor con un liderazgo transformacional es un ideal perseguido en las instituciones educativas, puesto que se requiere precisamente un individuo capaz no solo del lidiar con los grupos que se forman en el seno de la organización sino con sus intereses. Este líder convierte a su favor los intereses individuales y grupales, los pone a servicio de la institución y convoca a las personas a aportar desde su individualidad a la construcción de una entidad eficaz, de alta incidencia educativa.

Murillo (2006) también destaca los cinco estilos de liderazgo de Sergiovanni:

1. Líder técnico
2. Líder humanista

3. Líder educativo
4. Líder simbólico
5. Líder cultural

Sin duda el gestor educativo debe ser un líder educativo que conoce de este medio y sabe a qué fines se proyecta una institución de este tipo. Sin embargo, un gestor educativo no puede ser un líder que demuestra únicamente las características de este o de cualquiera de los otros tipos de líderes que hemos visto en este apartado. Un gestor educativo debe compartir también algunas de las características de los otros enfoques, si busca ser un agente verdaderamente incisivo en su contexto profesional. Algo de líder técnico debe tener, por ejemplo, pues no de otra manera lograría entender los aspectos más prácticos del quehacer educativo y pensar soluciones pertinentes. Penoso resulta un líder muy motivador que, sin embargo, no entiende mucho de las cosas que le hablan los trabajadores (en nuestro caso, los docentes). Debe tener algo de líder cultural, porque la tarea educativa es eminentemente una actividad cultural, de transmisión de cultura y culturas en plural. Debe ser un líder humanista porque en las empresas educativas se trabaja con personas, y la visión de los docentes debe no perder nunca de vista a los alumnos como humanos en proceso de formación.

Ninguna otra organización podrá exigir de sus gestores una combinación tan alta y amplia de características de liderazgo como lo hacen las instituciones educativas, puesto que son formadores de líderes, es decir, de individuos que al insertarse productivamente en la sociedad sean gestores de cambios positivos y significativos.

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

Las nuevas reformas educativas surgidas a partir de la Constitución de Montecristi —la LOEI— han inaugurado un nuevo sistema de bachillerato en el Ecuador: el bachillerato unificado (LOEI, art. 43). Con él se eliminan las tradicionales divisiones en especialidades que habían caracterizado al bachillerato anterior, así como también una revisión de los bachilleratos técnicos y polivalentes.

Este nuevo bachillerato de carácter unificado conserva la estructura de tres años: del primero a tercer año de bachillerato. Se oferta, además en cuatro modalidades: bachillerato en ciencias, bachillerato técnico y el bachillerato complementario. Este último a su vez se divide en dos ofertas: el bachillerato técnico productivo y el bachillerato artístico. Sin embargo, todas estas modalidades cuentan con un tronco común de materias (las que constituyen el bachillerato unificado) que reciben todos los estudiantes que cursan un bachillerato en el territorio ecuatoriano.

Este bachillerato distribuye el tiempo de formación académica de la siguiente manera: 35 periodos de clase en el primer y el segundo año, y 20 periodos académicos en el tercer año. Permite, junto con esto, que las Instituciones educativas que ofertan el bachillerato en ciencias puedan contar con cinco periodos de clase en cada año del bachillerato para ocuparlas en asignaturas que distingan su propio proyecto educativo (CEP, 2012: art. 30).

Además —y esta es otra novedad de este nuevo bachillerato—, las instituciones educativas deben ofertar, en el último año del bachillerato, al menos 15 horas de materias electivas, es decir, asignaturas escogidas por los alumnos de entre un grupo significativo que la institución pone en consideración de ellos y que son reguladas también por esta ley.

Esta nueva estructura demanda una nueva mentalidad docente: puesto que este bachillerato apunta al trabajo interdisciplinario, los docentes deben abandonar la enseñanza por parcelas de conocimientos para pasar a imaginar y practicar una educación en la que todas las asignaturas trabajan en conjunto. El docente debe

formarse ya no solamente en los conocimientos de su asignatura, sino que debe entender sus límites y conocer los campos que comparte con otras ciencias a fin de llevar a sus alumnos a terrenos donde la aplicación de conocimientos y destrezas les exija combinar su aprendizaje de diversas asignaturas.

Puesto que serán los alumnos quienes construyan su bachillerato tomando materias optativas, se requiere que los docentes se capaciten en brindar nuevos enfoques a esas asignaturas con el objeto de brindar una educación que profile verdaderamente la carrera universitaria y la potencial área de trabajo de los actuales estudiantes. Esta es una de las razones que motivó el rediseño del bachillerato ecuatoriano: la falta de conexión entre la educación secundaria final y la educación universitaria. En el fondo, hay una desazón por el fracaso de la orientación vocacional. Este nuevo bachillerato debe perfilar de mejor manera los talentos de los alumnos. Decir que será este bachillerato es una metáfora, puesto que realmente quienes tomarán esta responsabilidad y harán que sea un éxito un fracaso serán los docentes. He aquí la verdadera importancia de una capacitación pensada en el marco del nuevo bachillerato ecuatoriano.

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

El Ecuador ha vivido, en materia educativa, diversos procesos de reforma. A partir del 2008, con el gobierno del Movimiento Alianza País, se inicia la última y, quizá, la más radical reforma educativa que parte de la aprobación de un nuevo marco legal nacional: la constitución de Montecristi. Esta nueva constitución propicia reformas en diversos campos de la vida nacional. La educación es uno de ellos. El punto de partida es la elaboración y aprobación popular de este marco legal mayor, la educación debe ser regulada con nuevos principios y normas. La Ley Orgánica de Educación Intercultural es la respuesta legal a ese vacío creado *ex profeso* por la Constitución de Monte Cristi.

La LOEI y su reglamento definen nuevas estructuras, normas y políticas para el desarrollo de la educación. En este marco se contempla el desarrollo profesional de los docentes como una necesidad para el cumplimiento de los grandes objetivos educativos y como un requisito para el mejoramiento del estatus profesional del docente público en especial.

La LOEI define, en su artículo 112, al desarrollo profesional de esta manera:

“El desarrollo profesional es un proceso permanente e integral de actualización psicopedagógica y en ciencias de la educación. Promueve la formación continua del docente a través de los incentivos académicos como: entrega de becas para estudios de postgrados, acceso a la profesionalización docente en la Universidad de la Educación, bonificación económica para los mejores puntuados en el proceso de evaluación realizado por el Instituto de Evaluación, entre otros que determine la Autoridad Educativa Nacional.

El desarrollo profesional de las y los educadores del sistema educativo fiscal conduce al mejoramiento de sus conocimientos, habilidades y competencias lo que permitirá ascensos dentro de las categorías del escalafón y/o la promoción de una función a otra”, (CEP, 2012: 125-126).

De acuerdo a esta concepción, el desarrollo profesional docente se realiza en dos grandes áreas: la psicopedagógica y las ciencias de la educación. No son, evidentemente, áreas pequeñas. Todo lo contrario: comprenden un espectro científico muy amplio y, sin embargo, pertinente para la formación y desempeño docente. No es, por tanto, agotable el fondo de conocimientos que un docente debe adquirir. La puntualización de la ley en cuanto a las áreas de desarrollo profesional señala cuán profunda y compleja es esta tarea como quizá no lo haya en otras profesiones. Al mismo tiempo deja de lado la especialización en la asignatura de la que es responsable el docente. Es verdad que el docente requiere más y mejores herramientas psicopedagógicas para desarrollar su actividad docente. Pero no es

suficiente. También la especialización es necesaria. Se la deja de lado porque se considera que los conceptos de una asignatura no cambian, pero esto responde a una visión fragmentaria de la ciencia. La enseñanza ha fraccionado a la ciencia en parcelas cuando el conocimiento, por el contrario, es único.

Al margen de esta precisión, la LOEI cumple, en el tema que nos compete, con precisar la necesidad del desarrollo profesional docente. Crea, además, una organización novedosa: la Universidad Nacional de Educación.

Este marco legal nuevo —la LOEI— establece el acceso a la desarrollo profesional para los docentes del sector público como un derecho (LOEI, art. 1, lit. a) y establece, además, todas las posibilidades de ese desarrollo profesional al que tienen derecho: “capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación” (CEP, 2012: 40). El debate, por supuesto, se centrará posteriormente en definir la relación entre “desarrollo profesional” y “necesidades del docente y del Sistema Nacional de Educación”.

Al mismo tiempo, la LOEI considera la formación continua como una obligación docente. Lo expresa con estas palabras en el literal K del artículo 11: “Procurar una formación académica continua y permanente a lo largo de su vida, aprovechando las oportunidades de desarrollo profesional existentes” (CEP, 2012: 44). Definido así el desarrollo profesional docente, este es derecho y deber al mismo tiempo del docente del sector público —hecho que, además, marca una tendencia claramente definida para los docentes del sector privado—, todo ello en función de los grandes intereses y objetivos de la educación y del educando, especialmente.

El desarrollo profesional, la formación continua, están relacionados directamente con los estándares de calidad docente (cfr. 1.3.2.3.). La LOEI estableció ya, previamente, en el artículo 22, lit. dd, que

“la Autoridad Educativa Nacional definirá estándares e indicadores de calidad educativa que serán utilizados para las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Los

estándares serán al menos de dos tipos: curricular, referidos al rendimiento académico estudiantil y alineados con el currículo nacional obligatorio; profesionales, referidos al desempeño de las y los docentes y del personal directivo de los establecimiento educativo” (CEP, 2012: 59).

No es competencia única del docente el buscar su desarrollo profesional. El sistema en el que está inserto el profesional de la enseñanza —sea este docente o directivo— debe ampararlo con una política que contemple el desarrollo profesional como lo que se le exige al docente: deber y derecho; debe permitirle disfrutar de un marco legal que le brinde las facilidades para realizar dicha formación continua, que lo motive, lo aliente a convertir el deseo de aprendizaje en una necesidad para toda su vida profesional. La LOEI contempla que el sistema educativo y las diversas instancias que lo componen, propicien y faciliten este derecho y deber docente. Por ejemplo, el Consejo Académico del Circuito Educativo Intercultural o Bilingüe —que es “un conjunto de instituciones educativas públicas, particulares y fiscomisionales, en un espacio territorial delimitado, conformado según criterios poblacionales, geográficos, étnicos, lingüísticos, culturales, ambientales y de circunscripciones territoriales especiales”, (LOEI, art. 30)— tiene entre sus competencias el “elaborar estrategias de mejora continua del área pedagógica incluyendo el desarrollo profesional de directivos y docentes” (LOEI, art. 31, literal d.).

Por lo analizado hasta aquí acerca de lo que la LOEI regula del desarrollo profesional, observamos que el docente del medio privado no está considerado dentro de estas normas. Su capacitación y desarrollo está confiado a las instituciones educativas privadas en las que labora. La competencia —regla fundamental del mercado— regularía ese desarrollo profesional además de las exigencias legales obvias que el marco legal ecuatoriano exige para ejercer la profesión docente. Sin embargo, la LOEI apoya también, aunque modestamente, la formación continua de los docentes que laboran en el medio particular. Ofrece la oportunidad de que los docentes del medio privado disfruten de la oferta de formación profesional que el Estado ejecute para el efecto: “El desarrollo profesional de los y las

docentes del sistema educativo particular conduce al mejoramiento de sus conocimientos, habilidades, competencias y capacidades que les permitirán ofrecer un mejor servicio educativo. Los y las docentes de las instituciones educativas particulares podrán participar en los procesos de formación continua ofrecidos por la Autoridad Educativa Nacional” (LOEI, art. 128).

Por su parte, el Reglamento general de la LOEI dedica todo el capítulo VII del Título IX “De la carrera educativa”, a la reglamentación de la oferta de la formación permanente para los docentes. Precisamente el capítulo se titula “De la oferta de formación permanente para los profesionales de la educación” y en él se establecen las reglas para los procesos de formación, los programas, el acceso y la certificación.

El artículo 311 del Reglamento de la LOEI señala que las necesidades de formación continua se establecen “a partir de los procesos de evaluación” (Reglamento de la LOEI, art. 311). Esta puntualización tiene la importancia de que las capacitaciones no se establecerán —al menos, así se lo dice en el papel— de acuerdo a criterios empíricos —como muchas veces ocurre y es uno de los errores que se critica y que se puede ver en diversos puntos de este marco teórico donde se refieren opiniones vertidas al respecto por los especialistas consultados en su bibliografía— sino que estos se establecerán empleando procesos técnicos que dirán cuáles son las necesidades reales del sistema educativa y cuáles son las más urgentes. Con este proceso investigativo —que cumple con las recomendaciones teóricas para la preparación de las estrategias de formación continua de empleados—, el diseño de los cursos y los resultados que obtengan con ellos serán muy decisivos en la coyuntura educativa en los que se los implemente.

El Reglamento de la LOEI señala dos tipos de formación: la complementaria y la remedial (CEP, 2012: 167). Especifica, dicho así, que hay un tipo de formación que busca cubrir la ausencia total o parcial de formación inicial docente. Este segundo tipo de formación permanente —la remedial— es de tipo obligatorio. Está pensada para subsanar la existencia de un grupo importante de docentes que ejercen esta profesión sin un título de especialización en pedagogía.

El último párrafo de este capítulo, que corresponde al artículo 315, establece en primer lugar la obligatoriedad de que los cursos certifiquen un mínimo de horas de asistencia y una calificación que certifique la asimilación del docente. Se elimina así la posibilidad de cursos de formación desprolijos. Y añade, además, el condicionamiento de que debe demostrarse los resultados de la aplicación de lo aprendido en el curso (acorde con la política de levantar evidencias de todos los procesos y prácticas realizadas) (CEP, 2012: 168).

1.2.2 Análisis de la persona

1.2.2.1 Formación profesional.

1.2.2.1.1 Formación inicial.

La formación inicial es aquella que habilita a un individuo para ejercer una profesión (Imbernón, 2002: 48). Es una de las primeras etapas del desarrollo profesional de un individuo. En ella el docente aprende a enseñar. Y en la concepción de lo que aporta esta etapa a la construcción del docente, han confluído diversos análisis, muchos de estos críticos con la importancia, trascendencia y verdadera eficacia de la educación inicial. Empíricamente se ha creído que el candidato a docente arriba a la formación inicial privado de conocimientos acerca de lo que es “enseñar”. Aquella persona que aún no ha iniciado la formación inicial sería un neófito en materia educativa. Esta visión está en entredicho. Un individuo que aspira a ser docente y aún no ha iniciado su formación pedagógica cuenta ya con un conjunto de experiencias y, sobre todo, creencias respecto a lo que es “enseñar” y “aprender”. Su recorrido por las aulas del sistema educativo lo han forjado ya en un modelo de educando que podría replicarlo como educador. La formación inicial muchas veces se ha revelado ineficaz a la hora de corregir, revisar o reformular el bagaje de creencias y experiencias que trae consigo un candidato a docente (Marcelo y Vaillant, 2011: 47).

La formación inicial se realiza en instituciones específicas diseñadas para tal efecto. En nuestro país, este tipo de formación ha estado tradicionalmente encargada a los Institutos pedagógicos y a las Facultades de Pedagogía. Se ha hecho, por tanto, una distinción de profesionalización entre los docentes destinados a trabajar en el nivel primario de los que trabajarían en el nivel secundario. No ha habido centros especializados en formación inicial para docentes de nivel superior. Esta diferencia entre docentes del nivel primario y del nivel secundario se expresaba, además, en su titulación: los segundos obtenían una licenciatura y los primeros un título inferior a la licenciatura que se conocía como “profesor normalista”. Sin embargo, aquellos que estudiaban para docentes parvularios podían obtener el grado de licenciatura. Esta diferencia —que no era particular del Ecuador (Imbernón, 2002: 49)— devaluaba —devalúa— la profesión docente al establecer diferencias de formación profesional entre docentes a partir de las edades del alumnado con el que trabajarán. Las reformas educativas que se realizaron a partir de la década de los '90 han ahondado esas diferencias. Al eliminar el límite de la educación primaria con la secundaria —entre el sexto grado y el primer curso— para pasar a la estructura de la Educación general básica —10 grados— se acentuó esa diferencia injusta entre docentes puesto que un profesor normalista, con título de tal, podía dictar clase hasta 7° año de EGB mientras que un licenciado especializado en educación secundaria podía hacerlo desde 8° año de EGB hasta el 3er año de bachillerato.

Las sucesivas reformas han ido implementando nuevas exigencias y cambios en la formación docente. En concreto, los docentes de nivel superior podían acreditarse como tales a partir de la aprobación de una maestría con mención en educación superior. La maestría en pedagogía, por tanto, ha llegado a remediar la ausencia de la formación inicial para los docentes de nivel superior e, incluso, para docentes de nivel secundario.

La formación inicial surge, históricamente hablando, como una necesidad de contar con profesionales de la educación para responder a la creciente demanda educativa originada por la instauración de la obligatoriedad de la educación en

cada vez más países y la complejidad del campo científico que en ella debía enseñarse (Imbernón, 2002: 49).

Uno de los problemas habituales de la formación inicial del profesorado es la ausencia de formación en los formadores, es decir, los docentes que imparten cátedra en las Facultades de pedagogía e institutos pedagógicos carecen de la formación profesional para convertirse en profesores de profesores. Simplemente, dicha especialización no está contemplada en ninguna institución educativa de nuestro país.

La formación inicial debe estar alejada de todo dogmatismo. Los formadores de formadores no pueden asumir, precisamente, los roles que deben ser des-terrados de la práctica docente: la hegemonía del docente sobre el alumno, la inflexibilidad pedagógica, la ausencia de autocrítica y reflexión de la práctica educativa. Y así, la formación inicial debe cumplir algunas características (Imbernón, 2002: 53-54), así por ejemplo:

- Ser suficiente en sus contenidos teóricos;
- Ser vinculante entre lo conocido y lo nuevo;
- Ser funcional en cuanto a sus contenidos y metodologías;
- Promover experiencias interdisciplinarias;
- Promover el debate.

Finalmente, un aspecto crítico de la formación inicial es su desentendimiento acerca de la inserción en el campo de la enseñanza del profesional docente que ha formado (Marcelo y Vaillant, 2011: 49). Estos especialistas llaman “periodo de inserción” a los primeros años que transcurren desde que el docente egresa de la formación inicial para ejercer la cátedra hasta cuando se convierte en un profesional independiente. Aquella crítica referida a la indiferencia de la formación inicial a este periodo es completamente justa en el ámbito de la educación ecuatoriana. Ni las Facultades de Pedagogía, ni los Institutos pedagógicos se compadecen de las circunstancias adversas que debe enfrentar el docente en cuanto comienza a ejercer su profesión. No han existido ni iniciativas públicas ni privadas que estudien

este fenómeno ni, peor aún, formulen estrategias de acompañamiento y asesoría. Los docentes apenas graduados de sus carreras deben enfrentar contextos desconocidos en todos los ámbitos —no es raro que se encuentren incluso inermes, en el ámbito privado, ante la negociación de remuneraciones y prestaciones—, y su indefensión se acentúa ante la ausencia de organismos de apoyo. La formación inicial, por tanto, concluye de forma abrupta y entrega sus productos —los nuevos docentes— sin miramientos ante la realidad que los espera, realidad desconocida para la formación inicial y para el docente formado en ella.

1.2.2.1.2 *Formación profesional docente.*

Como se enfatizó en el apartado anterior, una de las brechas importantes en la formación docente se ubica en el paso de la formación inicial al ejercicio pleno de la profesión. Este desfase está emplazado dentro de la formación profesional docente. Este concepto abarca tanto la formación inicial como la formación continua (Imbernón, 2002: 45). Construirse como maestro exige que la formación no termine nunca. El estado del mundo —como se ha visto en puntos anteriores— ha convertido a la carrera docente en una de las mayormente exigidas en cuanto a formación, actualización y perfeccionamiento. Un concepto así lo comparten también otros especialistas: “Los trabajos más actuales tienden a enfatizar que el desarrollo profesional del docente se inicia en el momento en que un estudiante comienza su formación inicial y acaba con la jubilación del docente” (Medina, 2006: 18). Dicho así, la formación del docente termina solamente cuando este deja de ejercer la profesión e inicia cuando toma la decisión de convertirse en un maestro, un artesano de la enseñanza. La visión tradicional resultaba contraria a la que estamos enfocando aquí: se concebía al docente como un profesional acabado, que ya no tenía necesidad de seguir formándose. Este “status” estaba ligado al prestigio social de la profesión docente, cómo era vista por la sociedad y las expectativas que se tenían de quien la ejercía. El cambio de visión de un docente experto a un docente en aprendizaje continuo revaloró la concepción de la profesionalización docente. La misma sociedad cambió sus expectativas acerca de lo que esperaba del

docente y su rol social perdió prestigio. Dejó de ser una profesión anhelada, y el debate actual oscila entre quienes la consideran una profesión como cualquier otra y quienes impugnan esta concepción desde el análisis de la sociología de las profesiones.

Está claro, por tanto, que la docencia actual solo puede existir si cumple el proceso de formación: la profesionalización. La formación profesional docente está ligada a una predisposición del profesor y de la profesora a continuar mejorando sus saberes y su desempeño. Así lo afirma Imbernón: “Cuando hablo de desarrollo profesional del profesorado y de conocimientos profesionales en una nueva cultura, me refiero a una actitud de constante aprendizaje por parte del profesorado, sobre todo de los aprendizajes asociados a los centros educativos”, (2002: 45). Este énfasis en el aprendizaje, en asumir que el desarrollo profesional del docente es un constante aprendizaje, es la clave para su éxito. Otros también lo afirman así. “El desarrollo profesional que estamos considerando se basa en el aprendizaje, y su objetivo más claro es potenciar la profesionalidad. Ello supone el desarrollo de la autonomía necesaria para poder decidir y controlar aquellos procesos de los que es responsable”, (Mingorance, 2001: 89). Por tanto, la formación profesional del docente solo se consigue a partir de una asunción alegre, vocacional e interesada en el aprendizaje. De nuevo, el docente se vuelve a sí mismo modelo de estudiante para sus estudiantes.

1.2.2.1.3 Formación técnica.

A los distintos tipos de formación que debe realizar un docente —o quien espera llegar a serlo—, se suma la formación técnica. Es ella la que se refiere a los procedimientos más operacionales de la gestión docente: la planificación curricular, la elaboración de materiales, la atención y tratamiento de casos con dificultades de aprendizaje en la materia a su cargo, el despacho y coordinación con los otros agentes educativos (familia, directivos, otros docentes), la organización del tiempo de la clase, la evaluación, sus formas, procedimientos y elaboración de componentes de evaluación.

Sin embargo, en cuanto a la concepción de la formación técnica del docente, hay que tomar en cuenta que la formación del profesorado ha sido conducida a través de dos orientaciones: la perennialista y la racional-técnica (Imbernón, F., 2002: 37). La orientación racional-técnica promueve la formación de competencias de un docente y de un dominio técnico de su profesión. Imbernón lo dice así: “en esta orientación de pondrá énfasis en un determinado concepto de competencia docente, entendida como proceso técnico generalizable, sistemático y rutinario, y se concentrará la atención en un profesor técnico, dotado de técnicas y medios para solucionar problemas” (Imbernón, 2002: 38). Es un docente eminentemente ejecutivo, que no se cuestiona —ni sugiere nuevos enfoques para analizar— los objetivos y las directrices establecidas por las autoridades educativas. Es un ejecutor de las políticas y planes que le son entregados.

Por ello “los docentes están en vías de convertirse en «técnicos», cuyo trabajo consista en alcanzar unos objetivos prefijados y cuyo margen de maniobra — característica del profesional autónomo— se restringe, por tanto, aún más”, (Day, 2005: 25). La formación técnica es necesaria y, por tanto, correcta siempre y cuando esté acompañada por los otros tipos de formación y por un apoyo y libertad al trabajo docente otorgado con las autoridades (públicas o particulares). El docente debe combinar en justas medidas la formación técnica con el espíritu investigador e innovador. Por supuesto, el sistema educativo debe permitirle, al menos, dejar de ser solamente un profesional técnico de la educación.

En gran medida, esto significa que el docente no es un mero ejecutor de unas directrices establecidas verticalmente. O no es solamente esto. El docente debería tomar distancia de su ejercicio profesional para valorarlo y estimar en su justa medida el producto de su esfuerzo intelectual. A dónde va, qué resultados obtiene, con qué enfoque pedagógico efectivamente está trabajando, que necesidades formativas le plantea un grupo de estudiantes en específico son algunas interrogantes que debe resolver un docente que trascienda la mera formación técnica. “Los buenos maestros son técnicamente competentes y reflexionan sobre cuestio-

nes más generales relativas a los fines, los procesos, los contenidos y los resultados” (Day, 2005: 59).

Nada de esto resta importancia a la formación técnica: todo lo contrario. El ejercicio docente actual exige precisamente que las competencias docentes los vuelvan aptos para la reflexión de su trabajo y para el trabajo mismo, para el dominio dentro del aula y para la gestión externa a ella. La enseñanza peligra en su construcción cuando el docente no maneja las herramientas de planificación. El aprendizaje adquiere tonos conservadores cuando el docente está limitado en el conocimiento y uso de herramientas que le permitan relacionarse con el alumno (individualmente) o con la clase (grupalmente). El mismo control y prestigio del docente pueden verse afectados si este no construye instrumentos de evaluación que cumplan los requisitos técnicos necesarios. “El conocimiento profesional base debe permitir trabajar en una educación del futuro y ello hace necesario replantearse tanto los contenidos de la formación como la metodología con que éstos se transmiten, puesto que el modelo aplicado (planificación, estrategias, recursos, hábitos y actitudes...) por los formadores de profesorado actúa también como una especie de «currículum oculto» de la metodología” (Imbernón, F., 2001: 36). De este modo, la formación técnica no solo importa por lo que le permite hacer al docente, por las consecuencias que trae para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también por la forma como “enseña” también sin que el mismo docente sea consciente de ello.

1.2.2.2 *Formación continua.*

La formación continua se opone a la formación inicial. En este caso, el docente ejerce su profesión y, concomitantemente con ella, realiza el aprendizaje que le permita potenciar, mejorar o adquirir nuevas habilidades, destrezas, capacidades. Medina (2006) define a la formación continua como “la actividad que el docente en ejercicio realiza con una finalidad formativa —tanto de desarrollo profesional como

personal, de modo individual o en grupo— que tienda a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le preparen para el desempeño de otras nuevas”,(Medina, 2006: 16). La formación continua, por tanto, está ligada al ejercicio pleno de la profesión. Digamos que el docente evalúa y reevalúa su desempeño profesional a la luz de los hallazgos metodológicos y científicos que recibe en la formación continua. Los docentes suelen experimentar extrañamientos cuando reflexionan acerca de tal o cual práctica educativa a través del cristal de un nuevo concepto o teoría aprendida en la formación continua. La distancia, por tanto, respecto a la práctica docente es necesaria pero no siempre posible, y la formación continua viene a enfocar desde nuevas ópticas aquellos hábitos, prácticas o rutinas pedagógicas que se han asumido, se han heredado o se aprendieron y ya son obsoletas, o simplemente equivocadas.

Precisamente, la reflexión que el profesional de la enseñanza pueda realizar acerca de su quehacer docente vinculándolo con el conocimiento adquirido en la formación continua, es parte fundamental de esta. Así empieza caracterizándola Imbernón (2002) a esta etapa, a la que él llama de “formación permanente”. Este autor plantea estos tres postulados característicos de la formación continua o permanente:

- a) La reflexión sobre la práctica [...] y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
- b) El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.
- c) El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación. (pág. 57)

El intercambio de experiencias es uno de los aspectos más beneficiosos de la formación continua. Si el conocimiento que en ella se imparte, estructura la reflexión y análisis de la práctica docente, el espacio que aporta para la discusión y compartimento de experiencias enriquece dicha reflexión.

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

No es ilógico ni obvio pensar la relación entre formación docente y aprendizaje del alumno. Precisamente, la asunción de supuestos que entrañaban la seguridad de lo que el docente debía saber para enseñar se convirtió en una de las características criticadas de la educación tradicional. Recordemos que la formación del docente, de forma simplista, tiene que ver con dos áreas: los conocimientos específicos de las signaturas y los conocimientos generales de las ciencias pedagógicas. De este modo, la formación docente repercute en el aprendizaje no solo en cuanto a esos conocimientos específicos de la asignatura del docente, sino en los que tienen que ver con su visión del alumno, de su contexto y de su gestión del aula. La formación docente incide en el aprendizaje, así, en dos vías: en qué enseña y en cómo enseña. Mejor aún: a qué lugares orienta el aprendizaje y cómo los orienta.

Los especialistas conectan con un puente de proceso la formación docente con los resultados del aprendizaje. “La formación del profesor como aprendiz estratégico constituye el primer eslabón de la cadena, ya que es el punto de partida del amplio proceso de la formación del profesor que dará sentido y significado a su actuación profesional y evitará situaciones paradójicas (que no por ser usuales son más aceptables), como enseñar lo que no se hace” (Monereo, 2001:52). Lamentablemente, no serán pocos los que reconocerán esta criticable realidad: “enseñar lo que no se hace”. O lo que no se sabe hacer. Aparece de nuevo aquí la figura del docente como “modelo” de lo que enseña. El aprendizaje se orienta entre los meandros de las dificultades porque, como alumno, sigo el modelo de exploración y acción del docente. Aprendo como él aprende. El docente como aprendiz es modelo para su alumno pero también, al mismo tiempo, le permite tener una visión de alumno: mira como mira el que aprende. Las consecuencias son, entonces, un docente que se forma en el conocimiento y la reflexión para entender al sujeto del

aprendizaje pero, también, para transformar su método de enseñanza o su objeto de enseñanza: la asignatura.

Se deduce, de todo esto, que la formación docente engloba muy diversos aspectos y etapas del individuo. Mientras más amplio el proceso de formación, mayor incidencia en el aprendizaje. Para Imbernón (2002), el desarrollo profesional del docente implica muchos procesos (como la formación inicial, la formación continua o la estructura educativa, entre otras) que “afectan igualmente al desarrollo de la cultura profesional del profesorado y, consecuentemente, al proceso de innovación y cambio en la escuela” (Imbernón, 2002: 19). El aprendizaje se moderniza en la medida en que la formación del docente también lo es. Los procesos de cambio de la educación han empezado, precisamente, con la formación del docente, ni siquiera con la implementación de nuevos enfoques, currículos o leyes. Ninguna de las propuestas que en papel sonaban loables alcanzaría el éxito sin el requisito ineludible de un conjunto docente formado en las competencias necesarias para volver concreto lo ideal. Quizá por eso, la formación inicial del docente debe hacer énfasis en la concientización de que no es la única que este debe recibir, que su formación no termina nunca, que debe estar siempre abierto al cambio, y todo esto por un solo objetivo: establecer el aprendizaje siempre en la categoría de vanguardista.

Pero hay otro riesgo: el de la asunción de conocimientos salvadores y, por tanto, perpetuarlos en la práctica docente. Los profesores noveles, por ejemplo, suelen bregar con muchas dificultades cuando inician sus labores, problemas que van desde el manejo de la disciplina en el aula hasta la distribución eficaz del tiempo de clase y del tiempo fuera del aula. Muchos sobreviven a estos primeros años empleando diversas estrategias. “Si se sobrevive profesionalmente a esta etapa [...] se corre el riesgo de perpetuar una determinada práctica empírica que no va acompañada de la reflexión y que adolece de la capacidad de innovación que debe acompañar a un proceso de integración profesional”, (Imbernón, 2002: 60). A superar esas rutinas que se adquie-

ren como mecanismos de supervivencia a los difíciles años de iniciación profesional contribuye la formación docente. Los estudiantes serán beneficiados de este proceso en cuanto el docente adquiera nuevas herramientas de gestión, competencias y habilidades de trabajo que le permitan aprovechar la experiencia de este primer periodo de ejercicio profesional y les ayude, además, a potenciar sus capacidades innatas con el resultado de un ejercicio docente dinámico y propositivo.

Por supuesto, la perpetuación de prácticas docentes no es signo habitual únicamente en los docentes que se inician en la profesión. También aquellos profesionales de la educación que llevan muchos años en ella pueden haber encontrado prácticas, rutinas que satisficieron las necesidades de su entorno, que les brindaron comodidad profesional y que repercuten en el aprendizaje de los alumnos: la rutina siempre ralentiza el aprendizaje. Solo la formación docente permite la superación de estos riesgos. Es exigente y mucho más agotadora que el confort de las fórmulas encontradas y probadas una y otra vez. Pero en ningún caso “hacen” educación. La formación profesional despierta la inquietud y la curiosidad (espíritu investigador) del docente en función de responder una pregunta: ¿qué más y qué de nuevo puedo hacer por el aprendizaje de mis alumnos?

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

Como se ha visto hasta aquí, el docente debe combinar una formación inicial específica con una formación técnica. Pero esto no es suficiente, o al menos debería especificarse qué comprenden estos tipos de formación. Si partimos de la afirmación de algunos especialistas, un docente debería reunir conocimientos pedagógicos específicos además de compromiso ético y moral, y la capacidad de compartir la responsabilidad educativa con otros agentes sociales (Imbernón, 2002: 23), deduciremos que la formación profesional de

un docente debe volverlo competente en todas las disciplinas educativas: pedagogía, didáctica, filosofía de la educación, psicología educativa. Pero a esto debe sumarse una formación de conocimiento social, de legislación educativa y de análisis crítico del entorno que le permita, precisamente, asumir ese compromiso moral y ético a partir de la comprensión e interiorización de la necesidad de ello.

Por otra parte, la forma en que comprendemos la educación actual determina el tipo de formación que se requiere que el docente tenga. Según Marcelo, Carlos (2001), podemos afirmar que, si en materia de aprendizaje, la educación debe ser constructiva, activa, el docente requiere una formación específica en el manejo de grupos (y conocimiento de este manejo por edades) así como de técnicas didácticas activas. Si el currículum se concibe actualmente como maleable, el docente debe contar con formación específica en el diseño y rediseño curricular, en cómo evaluarlo y analizarlo para entender lo que se enseña explícita e implícitamente con él. Si actualmente concebimos la evaluación como un componente basado en la actuación, el docente debe conocer y manejar las herramientas y enfoques modernos de la evaluación que lo alejen de las formas tradicionales para acercarlo al uso de herramientas modernas y efectivas de evaluación individual y grupal.

Marcelo y Vaillant (2011) coinciden en señalar que el docente debe conocer la materia que enseña y varios aspectos de sus estudiantes: sus características y sus intereses. El conocimiento acerca de los alumnos debe referirse no solamente a su realidad individual sino también a sus características grupales. Exige esto de los docentes una formación no solamente específica de su asignatura o de ciencias de la educación sino, además, preparación sociológica: conocimiento de la sociología de la educación y de la sociología de los adolescentes y niños. El cambio generacional, la brecha de la que tanto se ha hablado, en este caso, entre docente y adulto, generada por la diferencia de edad, debe ser subsanada con conocimiento psicológico y sociológico del

alumno, de formas que el docente sea capaz de establecer empatía con él y alcanzar mayor efectividad en su trabajo de enseñanza-aprendizaje.

Está claro que aún los docentes deben contar con un gran bagaje de conocimientos, y que siempre jugarán en contra de esta necesidad factores externos (tiempo, economía, contexto social) que tornarán complicada la tarea de adquirir tantos saberes necesarios para el ejercicio de una profesión docente eficaz.

1.2.2.5 Características de un buen docente.

Múltiples son las afirmaciones acerca de cuáles son las características de los docentes eficaces (aquí también varían los adjetivos: eficaces, efectivos, buenos, trascendentes). Pensamos, precisamente, en el docente ideal, en el que obtiene resultados manifiestamente positivos en el aprendizaje de sus alumnos. El tema del perfil del buen docente ha sido sometido a investigaciones.

Marcelo y Vaillant (2011), por ejemplo, analizan un estudio de Vaillant (2006) a partir del cual proponen las siguientes características de un docente eficaz:

- Comprometido con su labor
- Manifiesta amor por niños y adolescentes
- Cuenta con conocimientos pedagógicos adecuados
- Utiliza diferentes modelos de enseñanza
- Colabora con sus colegas
- Reflexiona sobre su práctica
- Tiene habilidades intelectuales y competencias didácticas
- Demuestra poseer un dominio de los contenidos
- Se identifica con su profesión

- Percibe las condiciones en las que se desenvuelven los estudiantes y reacciona a ellas.

Ninguna de estas características, probablemente, sean rebatidas. La discusión se enfocaría en el grado o el modo: ¿cuánto es “adecuado” referido a los conocimientos pedagógicos? Evidentemente, al menos que sean actuales. La desactualización en los conocimientos profesionales repercute en docentes descontextualizados.

Llamemos la atención sobre una de las características del listado anterior: la reflexión acerca de su propia práctica. No serán pocas las veces que nos encontremos con que los especialistas señalen con frecuencia la necesidad en la formación docente de que este individuo reflexione acerca de su quehacer pedagógico. Es un grado de análisis epistemológico al que el docente no solía someterse, y encontrábamos situaciones paradójicas, de docentes que realizaban la misma función, la misma clase, la misma metodología, año tras año, sin ninguna intención de reflexionar acerca de fortalezas y debilidades propias. La autoevaluación no estaba contemplada, siendo este un recurso indispensable para valorar y autovalorar con la menor subjetividad posible el desempeño profesional.

Por otra parte, El Sahili González (2011) expone, adaptando la propuesta de Hildebrand, cinco características esenciales de los buenos docentes. Estas son:

1. Dominio de la materia.
2. Comunicación fácil con sus estudiantes.
3. Establecimiento de una relación cordial en clase y habilidad para organizar la participación del grupo y permitir la mutua interacción.
4. Respuestas en forma personal a cada estudiante.

5. Manifestación de entusiasmo contagioso que despierta el interés del estudiante y estimula la relación de éste. (p. 187).

Más concisa, esta lista deja de lados elementos Vaillant señala y que son importantes, pero en el trasfondo se avista una actitud indispensable en el docente: su capacidad de motivador. El nuevo rol del docente lo exige así puesto que el alumno ya no considera al docente —como en la visión tradicionalista— un individuo infalible o máxima autoridad, sino que, por el contrario, su autoridad debe ser ganada con prestigio y conocimiento del manejo del aula, la capacidad motivadora del docente juega un rol importante a la hora de convocar al alumno a emprender el aprendizaje de una asignatura.

El Ministerio de Educación del Ecuador publicó en 2012 los “Estándares educativos para la calidad de la educación”. En dicho documento se exponen los “Estándares de desempeño profesional docente”, que señalan, precisamente, las características del docente profesional de este país. Estos estándares se presentan en cuatro dimensiones, cada una de ellas con unos estándares generales a los que corresponden unos estándares específicos. Repase-mos esas cuatro dimensiones con sus estándares generales. Estos son:

Tabla 01 Estándares educativos para la calidad de la educación 2012

Dimensión	Estándares generales
Dominio disciplinar y curricular	El docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña, las teorías e investigaciones educativas y su didáctica.
	El docente conoce el currículo nacional.
	El docente domina la lengua con la que enseña.
Gestión del aprendizaje	El docente planifica para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

	El docente implementa procesos de enseñanza-aprendizaje en un clima que promueve la participación y el debate.
	El docente evalúa, retroalimenta e informa acerca de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.
Desarrollo profesional	El docente se mantiene actualizado respecto a los avances e investigaciones en la enseñanza de su área del saber.
	El docente participa, de forma colaborativa, en la construcción de una comunidad de aprendizaje.
	El docente reflexiona antes, durante y después de su labor sobre el impacto de su gestión en el aprendizaje de sus estudiantes.
Compromiso ético	El docente tiene altas expectativas respecto al aprendizaje de todos los estudiantes.
	El docente promueve valores y garantiza el ejercicio permanente de los derechos humanos en el marco del Buen Vivir.
	El docente se compromete con el desarrollo de la comunidad.

Fuente: *Estándares de calidad educativa*, Ministerio de Educación.

Elaboración: Elking Araujo

En este cuadro de estándares propuestos por el Ministerio de Educación, podríamos destacar las cuatro grandes áreas en las que el docente eficaz debe demostrar las mejores características. Es decir, un docente eficaz debe dominar su disciplina y el currículo, gestionar con calidad el aprendizaje (esto es, el trabajo de aula y fuera de ella), debe ser una fortaleza suya el desarrollo personal y, finalmente, demostrar un compromiso ético. Estos estándares generales cubren amplias áreas de la gestión docente, y resultan, por tanto, un útil aporte gubernamental dentro del nuevo proceso de reforma

educativa. Estos estándares están contemplados de tal manera que invitan a formar en los docentes características notables de gestión de la enseñanza dentro y fuera del aula, crecimiento individual y compromiso por el crecimiento de los alumnos.

Marcelo y Vaillant (2011), por su parte, brindan las siguientes características de docentes eficaces:

- a) Están comprometidos con los estudiantes y sus aprendizajes.
- b) Conocen las materias que enseñan y saben cómo enseñarlas.
- c) Son responsables de la gestión y monitoreo del aprendizaje estudiantil.
- d) Piensan sistemáticamente acerca de sus prácticas y aprenden de la experiencia.
- e) Son integrantes de comunidades de aprendizaje.

Coinciden estos con los planteados por el Consejo de estándares de docencia profesional de los Estados Unidos (Marcelo y Vaillant, 2011) a partir de los cuales otorgan estímulos a los docentes de ese país.

Significativo es el resultado de contrastar las distintas posturas que señalan qué atributos debe tener un buen docente: las grandes áreas a las que responden esas características coinciden en las afirmaciones de la mayoría de los especialistas. El conocimiento experto de la materia, de las ciencias de la educación y del alumno son puntales en los que se afirman todos ellos las características de ese docente ideal al que se debe propender.

1.2.2.6 *Profesionalización de la enseñanza.*

La profesionalización de la enseñanza es, dentro del área educativa, uno de los aspectos de mayor debate. Desde la sociología de la educación se ha cuestionado si realmente la docencia es una profesión. Los especialistas se han internado en discusiones que han tenido que partir de muy atrás incluso —la sociología de las profesiones— para acordar qué es una profesión y cuáles son sus características. Mejor aún: qué requisitos debe cumplir una actividad humana para ser considerada como una profesión.

En la intensidad de esta discusión, el mundo ha ido cambiando y con él también las exigencias planteadas a los docentes y su ejercicio. “Con el discorrir del tiempo y la implantación de las reformas educativas, la profesión docente ha ido naturalmente mutando. Para algunos hacia una desprofesionalización, debido a la pérdida progresiva de autonomía y control interno. Para otros hacia una re-profesionalización, justificada por la necesidad de ampliar las tareas habitualmente asignadas a los docentes” (Marcelo y Vaillant, 2011). Así, el control de la autoridad educativa sobre la acción docente —control cada vez más riguroso y meticuloso— ha garantizado una cierta estandarización de la educación en un territorio pero, por otro lado, ha convertido a los docentes en especialistas aplicadores de las directrices establecidas desde arriba. Y cada vez más, esas directrices implican nuevos elementos que restan autonomía y creatividad al radio de acción del docente: son los objetivos macro y micro, los contenidos, próximamente también las metodologías. Esa autonomía —la libertad de cátedra, como la conocíamos nosotros, y que poco a poco quedó como una delicia reservada para la docencia superior y de la que ya ha empezado a desaparecer también— es, precisamente, una de las características que permitían a la docencia adquirir el estatus de profesión.

Sin embargo, no es la única condición. La profesionalización de la enseñanza va más allá, puesto que abarca un contexto en el que se ejecuta esa profesión, un contexto que no tiene que ver precisamente con la institución o

la estructura organizacional inmediata, llámese centro educativo, plantel o unidad educativa, sino con las formas y estructuras establecidas por el poder acerca de qué tiene que hacer el docente y qué no, sus límites de acción están establecidos de esta forma por administradores del sistema de los que el docente no siempre tiene conciencia. Es como lo afirma Imbernón: “El profesionalismo en la docencia implica una referencia a una determinada organización del trabajo dentro del sistema educativo y a la dinámica externa e interna del mercado de trabajo” (2002: 14-15). Ese último elemento —la dinámica del mercado— no puede ser soslayado. Los requerimientos de un sistema —mayoritario en el planeta— determinan también la forma en que la docencia se “hace” profesión. La siempre invocada “competitividad” ha contribuido a modificar y elevar la condición y los requisitos de la docencia, a formarla de acuerdo a las necesidades del intercambio económico-social. La degradación de su prestigio quizá, en buena medida, a que no produce bienes tangibles —mercancías de intercambio inmediato— responde precisamente a esa dinámica económica que menciona Imbernón y no puede dejar de ser tomada en cuenta a la hora de hablar de los docentes haciendo profesión.

La profesión docente, de esta manera, arriba a un contexto complejo de cuestionamiento, exigencia permanente y desprestigio. Los vaivenes políticos no han beneficiado a la profesionalización. Por el contrario, ahondan la crisis en la que se encuentra. Con frecuencia el discurso político recuerda que los grandes males de la patria tienen entre sus culpables a una educación patoja. Y detrás de esas palabras se esconde la responsabilidad de quienes aparecen como primero responsables del quehacer educativo: no los administradores máximos de la educación, sino los docentes. Su profesionalización nos e piensa, su quehacer se cuestiona. Poco se habla de una carrera en la que el ascenso es limitado, que empieza y se agota en la clase, que mientras más avanza el docente en edad, más se ahonda la brecha entre él y sus alumnos y la empatía se torna menos asequible.

Junto con esto, las funciones del docente aumentan día a día reduciendo, como hemos dicho, su autonomía y sometiéndole a un quehacer 'tecnicista'. "La estabilidad del empleo y de la categoría social ha constituido un rasgo característico de la enseñanza, que, tradicionalmente, se ha considerado como un trabajo para toda la vida. No sorprende, pues, que, para muchos docentes, la condición posmoderna suponga más una amenaza que un estímulo o que muchos se encuentren confundidos por la paradoja de los sistemas descentralizados, es decir, las responsabilidades de la toma de decisiones junto con el aumento del escrutinio público y la rendición externa de cuentas" (Day, 2005: 22). Es esa la nueva realidad: un docente cuya aula ha perdido muros para que la sociedad se asome a auditar su labor, hecho que ha beneficiado en cuanto a la responsabilidad ética de la labor docente. Pero, por otra parte, esa misma sociedad que ahora "audita" la actividad docente ha olvidado que es una profesión, que merece ser reconocida como una profesión, con todas letras, y que merece ganar prestigio, responsabilidad y derecho social.

En aquella misma línea está el análisis del papel del docente, público o privado, como perpetuador de una forma de poder o de sometimiento, según se mire. "Históricamente, el papel de los profesores, con la consolidación de los sistemas nacionales de educación, se constituye en área clave del proceso de reproducción social y de legitimación ideológica del poder estatal, por lo que, en tanto voz de los dispositivos de escolarización, el Estado no vacila en crear las condiciones para su profesionalización" (Edelstein, G., 2011: 56). La profesionalización docente tendría entonces importancia en la medida en que responda a las necesidades de ese poder del aparato estatal. El análisis sociológico y político de los intereses comprometidos en la educación revelan que la profesionalización de la docencia está sometida a estos vaivenes, hecho que no ocurre con otras profesiones con mayor ubicación y prestigio social.

La profesionalización docente aún se mantendrá en debate y consolidación. Con mucha probabilidad, su definición será continuamente revisada,

criticada y deconstruida a la par que surjan nuevas propuestas de reformas educativas. Los escenarios actuales no auguran precisamente una recuperación del estatus social de la profesión. El posicionamiento docente estará ligado también a la capacidad de generación económica, un hecho al que actualmente los docentes ven de lejos y ahonda la minusvaloración de su perfil más aún si miran en la vereda del frente el crecimiento sostenido del valor y estatus de otras profesiones del área de servicios como la salud.

1.2.3 Análisis de la tarea educativa

1.2.3.1 *La función del gestor educativo*

Si bien cuando pensamos en la educación la figura del alumno y del docente destacan solitariamente, el proceso educativo no funcionaría sin la presencia de otros elementos que no actúan en el escenario del aula. Es el caso del gestor educativo, ese elemento que tiene bajo su responsabilidad la administración y gestión de los procesos, dicho así, a grandes rasgos.

De forma amplia, el gestor educativo es aquel elemento de la comunidad educativa delegado a, principalmente, dirigir los procesos educativos. Isaacs señala que su tarea es la de “conseguir resultados relacionados con los objetivos institucionales contando con el trabajo productivo de sus colaboradores” (Isaacs, 1997: 38). La responsabilidad del cumplimiento o no de los grandes objetivos institucionales está en sus manos. Implica, por supuesto, y como se ha visto en otros puntos de este marco teórico, una alta dosis de liderazgo efectivo esto gracias a que el gestor educativo no consigue resultados sin ese “trabajo productivo de sus colaboradores”, principalmente el cuerpo docente.

Sin embargo, las funciones del gestor educativo no pueden agotarse en una definición tan amplia. Gómez, G. (1996) sugiere estas funciones del gestor educativo: supervisar; obtener y diseminar información; resolver problemas; adoptar decisiones sobre asignación de recursos; negociar; formar y

mantener una estructura adecuada de relaciones interpersonales; interactuar con los integrantes del entorno organizacional y socializar a los «recién llegados»; armonizar; iniciar y promover el cambio, y tutelar la actividad laboral, etc.” (1996:518). Estas funciones surgen del enfoque de Mintzberg, contrario a los enfoque clásicos de las tareas de los directores de organizaciones, que se caracteriza por señalar cuatro roles fundamentales de los gestores educativos: planificar, organizar, coordinar y controlar. Dicho de otro modo: el gestor educativo mira con amplitud, fuera de los límites del aula a la que se circunscriben alumnos y docentes, y se encarga precisamente de que todo aquello que se refiera a fortalecer y mejorar el proceso educativo en el interior de la clase, esté efectivamente garantizado. Por ello, Isaacs (1997) plantea unas funciones no específicas, sino más bien, grandes áreas en las que debe desarrollarse su gestión:

- a) Saber dónde se está
- b) Saber dónde se quiere ir
- c) Saber decidir dónde conviene ir en cada momento
- d) Saber contar con los colaboradores para alcanzar las mejoras deseadas o para superar los problemas detectados
- e) Saber utilizar las técnicas directivas apropiadas en cada momento.

Ese “saber dónde se está” hace referencia a los procesos de evaluación que debe promover y dirigir el gestor educativo. Ningún otro miembro de la comunidad educativa está posicionado en tal altura que le permita tener la visión amplia de la que goza el gestor educativo —puesto que a él llegan todos los canales de información—, y gracias a la cual logra determinar el estado actual de la organización.

El gestor educativo, tras la evaluación del estado actual de la institución, la proyecta (o proyecta a los miembros que la componen) hacia una meta que él ve y que está sintonizada con la naturaleza de la organización y que

toma en cuenta sus posibilidades y sus limitaciones (establecidas en la evaluación). Evidentemente, el gestor educativo dirige el curso mayor de toda la institución con pleno conocimiento del lugar al que quiere llegar a partir establecer los reales recursos de todo tipo con los que cuenta.

1.2.3.2 *La función del docente.*

Cuando hablamos del rol docente, resurge de la visión clásica la idea de que función es la de enseñar. El cambio educativo permanente ha replanteado el rol del docente. No solo eso: hay roles, en plural, que el docente debe cumplir, de la misma forma que diversos son los saberes que debe manejar y adquirir a través del tiempo. Zabala, A. (2002: 94), por ejemplo, presenta las siguientes funciones del docente:

- a) Planificación y plasticidad en la aplicación.
- b) Tener en cuenta las aportaciones de los alumnos, tanto al inicio de las actividades como durante el transcurso de las mismas.
- c) Ayudarles a encontrar sentido a lo que hacen.
- d) Establecer retos alcanzables.
- e) Ofrecer ayudas contingentes.
- f) Promover la actividad mental autoestructurante.
- g) Establecer un ambiente y unas relaciones que faciliten la autoestima y el autoconcepto.
- h) Promover canales de comunicación.
- i) Potenciar la autonomía y facilitar que los alumnos aprendan a aprender.
- j) Valorarlos según sus posibilidades reales e incentivar la autoevaluación de sus competencias.

Lejos están estos roles de aquella concepción de un docente/eje de la enseñanza. Con estas funciones, Zabala nos propone un docente compenetrado con las necesidades del alumno y no con las suyas propias, un docente

que explica su ejercicio profesional solamente en función del alumno, de su asistencia y de la consecución de sus logros.

Esa labor de acompañar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje comprende tantas actividades de diversa índole que tornan también —de igual forma que las características del docente eficaz y los conocimientos que debe tener todo docente— en una especie de ideal docente. Esas funciones pueden resumir así: “La complejidad de la tarea del profesor no se reduce a aquello que envuelve su función *formadora* en relación a los alumnos que tiene encomendados; en la medida en que es un elemento de una organización, el profesor suele tener responsabilidades en tareas relacionadas con la *gestión* que requieren habilidades específicas”, (Solé, I., Coll, C., 1998: 11). En efecto, nada más alejado del modelo de docente “que enseña” y tan cerca del docente “que facilita” el pensar que su función de la de gestor de la enseñanza y el aprendizaje. Se sugiere así un docente que se hace profesional en tanto y en cuanto el grupo de alumnos lo moldea y lo reta a ayudarlo. La praxis educativa vuelve docente al individuo, es su función educativa la que lo convierte a la vez en profesional de la educación.

Por supuesto, la función del docente se establece según la perspectiva teórica que alumbre la actividad pedagógica. Para el conductismo, el docente cumple un rol de adulto establecido de antemano, es el poseedor del conocimiento, dirige el aprendizaje (Estebarez, A., 2001:106). Por el contrario, en el constructivismo, el rol del docente consiste en el de un individuo con mayor experiencia que el estudiante, que posee conocimiento, pero que no es el único porque, junto con él, estudiantes, materiales y sociedad son depositarios de conocimientos (Estebarez, A., 2001:106). Las funciones que se analizan al comienzo de este acápite corresponden a este enfoque, el que actualmente está en boga en el mundo.

Estebarez (2001) resume la función del docente con los siguientes puntos:

- a. Promotor de aprendizaje social y académico.
- b. Rol de modelo.
- c. Guía cognitiva.
- d. Control del proceso de aprendizaje de los alumnos.
- e. Facilitador, educador o tutor.
- f. Fuente de información y proveedor
- g. Entrenador

En este esquema de funciones destaca la inclusión del rol como modelo del docente, una exigencia de todos los tiempos pero repensada en la actualidad, probablemente a causa del fracaso de la institución familiar concebida bajo el paradigma tradicional. El docente se convierte en el modelo de aprendizaje —lo cual es justo y necesario—, pero además modelo de “consumidor” de cultura, de ejercicio intelectual y, sobre todo, de valores y virtudes. Casi una utopía. El docente, visto así, es un depositario de todas las cosas que precisamente el sistema relega y no solamente no transmite sino que perjudica.

En general, el docente puede cumplir todos los roles que se han visto aquí. La discusión debería enfocarse en la profundidad o medida de esos roles. En el caso de modelo o de fuente información, la pregunta sería ¿qué tan modelo de virtudes, por ejemplo? O ¿fuente de qué tipo de información? Y esta última pregunta cobra significado especial en este entorno en el que, precisamente, la información es al que más sobra.

Mucho más importante es destacar ese rol de facilitador, de educador —en el moderno significado de la palabra—, de tutor. Porque es el docente que se espera, que se necesita. Es el que responde con mayor propiedad al modelo constructivista en el que el eje del aprendizaje es el alumno y el docente cumple, por sobre todas las cosas, una función de acompañante.

1.2.3.3 *La función del entorno familiar.*

El criterio empírico concuerda con que el rol de la familia en la educación de un individuo es trascendental. Muy difícilmente alguien opinaría en contra de esa idea. Sin embargo, la práctica demuestra que la familia ha ido delegando cada vez más sus roles a agentes externos, en particular a las instituciones educativas, pero estas no son las únicas. La televisión y los más modernos implementos tecnológicos de socialización se han convertido en los sustitutos reales de las funciones que les competían a las familias en la educación de las personas. No obstante, aún antes de que se debata si el núcleo familiar está cumpliendo o no con su función en la formación del estudiante, hay que delimitar cuáles son exactamente aquellas funciones que debe desempeñar el entorno familiar en la formación educativa.

“La familia tiene una influencia determinante en el proceso de socialización primaria que realiza el niño en su seno. Este proceso puede facilitarle su integración en la estructura social de la escuela, sus reglas y su funcionamiento”, (Alfonso, 2003: 56). El estudiante descubre la interacción social y lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer en el interior del núcleo familiar. Es la familia la que enseña la conducta social esperada por el individuo. El autocontrol es una virtud adiestrada en familia y necesarísima para la convivencia social.

Tradicionalmente se ha considerado que la formación de valores es una responsabilidad exclusiva del entorno familiar. No podría ser la sociedad quien transmita valores, porque precisamente se ha criticado de ella la carencia de modelos de virtudes. La familia es la única que puede moldear en el individuo los valores que en su época se consideran positivos. La tendencia de la formación de valores en los centros educativos sería una respuesta a la ausencia familiar en su rol formador. Pero no solo los valores se transmiten en el entorno familiar. “Para lograr su equilibrio psicológico, el individuo encuentra en la familia el cauce más adecuado para librarse de las ataduras del egoísmo y

aprender las experiencias altruistas del amor que le brindan los miembros familiares” (Tierno, B., Escaja, A., 2000:88)

Por otra parte, la relación familia-escuela gravita sobre la efectividad del proceso educativo. De la misma forma que el nivel de expectativas de los docentes influye en el rendimiento de los alumnos, la actitud familiar frente al conocimiento también fortalece o conspira en la formación del alumno. “La actitud de la familia en relación con la escuela influye en la actitud de su hijo hacia ella”, (Alfonso, 2003: 56). Un entorno familiar que demuestra curiosidad por el conocimiento, que se interesa por la lectura, que crea espacios de aprendizaje y discusión cultural, facilita y brinda aporte al trabajo de la institución educativa: este es uno de los roles fundamentales del entorno familiar en la educación de los individuos.

Alonso ahonda en este papel gravitante del saber en el seno de la familia. “Las relaciones que la familia establece con el saber y el conocimiento influyen también en la motivación. Si en casa hay curiosidad por saber y se estimula que su hijo establezca relaciones entre lo que aprende en la escuela y lo que conoce cuando va con la familia, el alumno se siente más motivado por aprender”, (Alfonso, 2003: 56). La motivación, por tanto, tiene un origen familiar. El alumno que lleva de la casa a la institución escolar la curiosidad por indagar, por saber, empieza ya motivado. Precisamente, la dificultad de encontrar cumplido este rol en la familia ha arrojado a la luz la enorme labor que debe desarrollar el docente en clase con alumnos desmotivados, desinteresados por aprender, cercados por una sociedad que prestigia a quien tiene título pero que, al mismo tiempo, menosprecia el saber y pone a competir a la lectura con la tecnología y la fugacidad de la imagen.

De la misma forma que las funciones del docente son impugnadas permanentemente por los cambios sociales (o, mejor aún, paradigmáticos), el rol de la familia es cuestionado, modificado, reconceptuado. La estructura del núcleo familiar tradicional va quedando atrás. Nuevas composiciones familia-

res han surgido y estas deben encontrar las formas y los recursos para cumplir los roles requeridos por el alumno para desempeñarse con éxito en su formación académica y, sobre todo, humana.

1.2.3.4 *La función del estudiante.*

El sistema educativo tiene una expectativa clara de lo que espera del alumno: que aprenda. Ese rol, socialmente aceptado por todos, no es el único. Todo actor educativo cumple diversos roles, unos explícitos y otros tácitos. En el caso de los alumnos, esos roles explícitos e implícitos se suceden a partes iguales y pueden ser analizados al menos a través de dos ópticas: la sociológica y la educativa.

Los roles del alumno, principalmente los ocultos, han sido cuestionados regularmente por diversos sectores sociales. “Ser buen alumno no es solamente ser capaz de saber y asimilar conceptos; es también estar dispuesto a jugar el juego, a ejercer un oficio de alumno que está marcado tanto por el conformismo como por la competencia” (Fuéguel, C., 2000:84). El rol ese, entonces: fungir de alumno. Y esa extraña dualidad entre conformismo y competencia: conformismo con lo que reciben y competencia con sus pares. En gran medida esas acciones están determinadas por presiones sociales. La competencia es una característica del sistema que, al mismo tiempo, inculca ese virus del conformismo como instrumento de eludir el cambio. La industrialización necesita individuos competentes para el trabajo, pero para nada más.

Debe haber, por tanto, una reconsideración del rol estudiantil que le permita formarse como individuo incisivo socialmente y no en mera pieza de la gran maquinaria productiva. Así, Amat (2000) considera que el alumno con actitud positiva se caracteriza por:

- Estar abierto a nuevos conocimientos
- Necesitar aprender y ser consciente de ello

- Tener «buena química» con el profesor
- Tener «buena química» con el grupo
- Seguir, más o menos al pie de la letra todas las propuestas del profesor.

En esta perspectiva, también se puede deducir la visión de Fuéguel: el alumno debe ejercer su oficio de tal. “Tener buena química” significa, precisamente, seguir el juego. Sin embargo, visto desde una óptica menos fatalista, si se quiere, en consonancia con lo que decíamos de los roles del entorno familiar, esa buena química que debe establecer el alumno con el grupo y sus profesores está orientada al proceso de formación social del individuo. En la relación con los otros, dentro y fuera del aula, pero siempre en los límites de la vida educativa, el alumno aprende el juego de las relaciones sociales, a compartir y a tolerar, a conocer las diferencias y a apreciarlas.

En este sentido, Fuéguel matiza ese rol: “el alumno pasa a ser sujeto activo de su propio aprendizaje, interactuando con el docente, mejorando de esta manera el clima del aula y creando un ambiente propicio para el desarrollo del pensamiento crítico” (2000:86). El alumno contribuye a construir el clima del aula, ya no solamente porque hace el juego al sistema, sino porque ese clima lo favorece precisamente a él. En el intercambio empático con el docente y los compañeros, el alumno se forma, adquiere habilidades, delinea su proyecto de vida, fortalece virtudes y cuestiona defectos.

Pero el rol del alumno puede ir mucha más allá de cumplir las reglas o de aportar a la atmósfera del aula para beneficio propio y de los demás. “Para que una innovación, en este caso dentro del aula, tenga eco, debe dar una mayor participación al alumnado, teniendo en cuenta sus necesidades y su diversidad y a partir de aquí organizar la tarea en función de sus intereses” Fuéguel, C., 2000:86). Es el alumnado el otro componente con el que se debe contar para volver efectivas las políticas de cambio. Toda reforma debe apun-

talar su gestión y éxito en la intervención del docente y en el aporte del alumno.

El rol del alumno, por tanto, no es el del contemplador de la pizarra, el de amanuense de pupitre, sino de elemento vital que construye su conocimiento, que incide en el contexto para beneficiarse de él en el aprendizaje y ser, al mismo tiempo, un contribuyente del aprendizaje de los otros.

1.2.3.5 *Cómo enseñar y cómo aprender.*

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se van tornando cada vez más complejos. De la simple transmisión de datos —una enseñanza informativa, si podemos llamarla así— a todo el despliegue de recursos y metodologías actuales —con la presencia significativa de las tecnologías—, la enseñanza y el aprendizaje se convierten en actividades diversas, ricas procedimental y conceptual mente hablando. Los espacios de enseñanza también se diversifican, y los círculos que contienen a los actores del aprendizaje se ensanchan traspasando los límites territoriales. Enseñar y aprender en los inicios del siglo XXI ya no son ni un pálido reflejo de lo que fueron en el siglo pasado.

“Enseñar «con mayúsculas» supone tomar intencionalmente decisiones sobre qué parte de los conocimientos de una disciplina o materia se enseñan, en qué momento del desarrollo del niño es conveniente enseñarlos y de qué forma es preferible enseñar esos contenidos para que sean aprendidos”, (Monereo, C., 2001:48). De esta manera, la enseñanza parte desde el momento mismo en que se decide enseñar —o se acepta la responsabilidad de hacerlo. Decidir qué se enseñará y, por tanto, qué no se tratará es tomar decisiones de enseñanza. Se debe, por tanto, considerar a la planificación como parte de la enseñanza. En teoría, esto podría parecer una obviedad, pero no es menos cierto que estamos acostumbrados a pensar en las actividades de enseñanza como sucesos que tienen nido solamente en el espacio del aula o solamente en la interacción del docente con el alumno. Por el contrario, ese momento de

reflexión —largo y difícil, por cierto— en el que el docente se sumerge en solitario a elaborar su programa y decidir en qué momento y con qué recurso y con qué metodología lo hará forma ya parte de la enseñanza. Será una decisión que afecte al aprendizaje del alumno.

Ya puestos en el escenario en el que docente y alumno interactúan, el profesor debe considerar en todo momento la complejidad del proceso de aprendizaje por sí mismo. Añádase la dificultad que puede traer consigo, justificado o no, el abordaje de ciertas asignaturas. “En el aprender hay captación y modificación lo que supone, de entrada, una operación compleja, una celebración que no tiene lugar sino cuando algo esencial se modifica en nuestro ser” (Zambrano Leal, A., 2005:70). Ese proceso complejo concluye con un estado de gratificación surgido en el momento en que se “descubre” que se aprendió. Es la ‘celebración’ de la que habla Zambrano. Enseñanza y aprendizaje deben apuntar a ese momento que, en la vida del alumno, es una especie de epifanía: el conocimiento interiorizado y, por tanto, descubierto.

Los dispositivos de aprendizaje deben apuntar a que el alumno, en su proceso de aprendizaje, recorra ese camino de descubrimiento. Allanarlo de forma que su tránsito no sea óbice desalentador. Enriquecerlo para el proceso sea también entusiasta, motivante. Pero el alumno debe recorrerlo. Ese conocimiento que espera al final, que vislumbra y expone el docente para que el alumno lo fije como meta, aún borrosa, solo puede ser adquirido por cada uno en un proceso de interiorización complejo, del que es responsable el alumno y al que el docente solo puede y debe asistir en calidad de tutor/facilitador.

Esta concepción contemporánea del aprendizaje y de la enseñanza como un proceso de acompañamiento y descubrimiento propio, es un planteamiento constructivista. Para Solé y Coll, en el constructivismo “aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender” (1998: 16). Solo si asimilamos la realidad, si nace la “idea” de la realidad. La enseñanza debe

apuntar a conseguir que el alumno, de acuerdo a su edad, abstraiga la realidad, asimile el entorno. Aprendizaje no es, por tanto, una repetir lo ya dicho, ni un enterarse de la existencia de un conocimiento. Es un interiorizar. El docente enseña cuando pone a disposición del alumno un conjunto de estrategias que facilitan dicha interiorización. Enseña al guiar en ese proceso siendo, además, un modelo de cómo se abstrae la realidad, el conocimiento.

La transposición de papeles es fundamental en la forma en que se desenvuelve el aprendizaje y la enseñanza. El docente debe aprender a mirar como el alumno la complejidad y diversidad de lo que debe aprender. Los procesos de formación sirven mucho para este fin. Del mismo modo, los alumnos deben ser capaces de comprender la dificultad que puede entrañar guiar el aprendizaje de otra persona y descubrir, que es lo más importante, que al enseñar a otro se aprende también mejor. Contribuyen en gran medida a esto las técnicas de trabajo grupal y la coevaluación. “El enseñante debe asumir que lo que a él le sirve para aprender un contenido no será necesariamente lo mejor para que sus estudiantes aprendan ese contenido” (Monereo, C., 2001:49). Se busca así deslindar al docente de esas formas de ver el aprendizaje adquiridas de antemano incluso antes de la formación inicial. Es esencial que el docente no pierda nunca de vista que cada individuo tiene y debe descubrir su propia manera de aprender. La enseñanza debe ejecutarse en función de ayudar a cada uno a revelar su aprendizaje.

1.3 Cursos de formación

1.3.1 Definición e importancia en la capacitación docente.

El uso del término “capacitación” tiene su historia también. De acuerdo a Birgin (2012) este habría empezado a ser usado, en el ámbito educativo, en la década de los '50. Desde entonces múltiples nombres se ha dado a la “opción que busca reconocer el peso de la simultaneidad de estar ejerciendo como docente y participar de instancias de formación” (Birgin, 2012: 22). Los dos

elementos distintivos de la capacitación son el ejercicio profesional y la formación.

“El desarrollo profesional docente tiene que ver con el aprendizaje; remite al trabajo; trata de un proyecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los profesores; y opera sobre las personas, no sobre los programas” (Marcelo, C., Vaillant, D., 2011: 76-77).

“Estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial docente, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer el trabajo docente”, (Marcelo, C., Vaillant, D., 201: 75).

“Cuando hablo de desarrollo profesional del profesorado y de conocimientos profesionales en una nueva cultura, me refiero a una actitud de constante aprendizaje por parte del profesorado, sobre todo de los aprendizajes asociados a los centros educativos” (Imbernón, 2002:45).

“Es preciso replantearse la formación permanente como una etapa de adquisición de un conocimiento profesional especializado. Para que sea realmente así esa formación permanente no puede considerarse una actualización científica, cultural y psicopedagógica del profesorado en la que el protagonismo recaiga sobre «terceros», sino como la creación de espacios de reflexión y participación para confrontar el pensamiento pedagógico que se pone en práctica en las instituciones educativas, en cuyo marco se pueda asumir un conocimiento profesional basado en la autonomía compartida y aplicado a unos contextos determinados” (Imbernón, 2001: 43).

1.3.2 Ventajas e inconvenientes.

Isaacs (1997) señala algunas ventajas e inconvenientes de los cursos de formación dependiendo de dos modalidades que tienen que ver con la intensidad periódica del curso (diariamente durante una semana, o sesiones semanales

durante un periodo de cinco o seis semanas). Estas ventajas e inconvenientes pueden resumirse de la siguiente manera:

Ventajas

-Los centros educativos cuentan con espacios antes del inicio del año escolar y también durante el curso y tras su finalización, en los que los docentes pueden asistir a capacitaciones. Estos periodos, que presentan la ventaja de que los docentes no deben impartir clase por lo que pueden concentrarse completamente en el curso de capacitación, pueden extenderse algunos días y no solamente horas.

-La amplitud del periodo en que se puede dictar el curso de capacitación ofrece la ventaja de que la información no se olvida fácilmente.

Desventajas

-La extensión del curso de capacitación puede generar la desventaja de que, a mayor tiempo de capacitación, mayor dificultad para mantener el interés y la motivación de los participantes.

-Por otra parte, dependiendo de la época y la extensión del curso, la capacitación puede encontrar resistencia en los participantes, especialmente si aquella prolonga un periodo laboral o interrumpe un programa de vacaciones.

En general, la motivación e interés de los docentes que participan en un curso de formación está muy condicionada por el reconocimiento de la utilidad de los temas tratados. Cuando los docentes perciben que la materia de capacitación ya es conocida o caduca, el interés decae con seguridad. Por ello es indispensable que los cursos de capacitación se diseñen a partir de un estudio serio y profundo de las reales necesidades de formación del docente.

1.3.3 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.

El diseño de un curso formativo aprovecha los parámetros generales de la didáctica y en gran medida puede ser soportado como una clase en cuyo perímetro varían el periodo de formación, el alumnado y los contenidos. De la misma forma que en cualquier diseño de clase. Un curso debe contemplar unos objetivos, una modalidad y las horas que va a durar el curso (Isaacs, 1997: 383). Estos elementos son básicos en cualquier diseño de un curso y establecen el para qué, el cómo y el cuánto de la actividad formativa. Por supuesto, se echan de menos otros elementos.

Birkenbihl, M. (2002) nos invita a tomar en cuenta estos cuatro aspectos:

- a) Los sujetos de la capacitación: quiénes son, cuáles son sus necesidades, en qué entorno trabajan.
- b) Los problemas de los sujetos de la capacitación y qué puede hacer el capacitador para ayudarlos a solucionarlos.
- c) Los objetivos de aprendizaje
- d) Los medios didácticos que se utilizarán para conseguir los objetivos de aprendizaje.

Como en cualquier diseño de un plan de clase, no hay que perder de vista la situación por la cual se da el curso de capacitación: qué necesidad fue detectada en los alumnos (en nuestro caso, los docentes) y quiénes son ellos. El enfoque, los recursos, la profundidad de los contenidos, la metodología e incluso el tiempo de la capacitación se deciden dependiendo de los asistentes a la capacitación y su contexto. Los tiempos de capacitación fuera del periodo de clase, por ejemplo, no suelen ser bien vistos por los docentes, sobre todo si no están lo suficientemente motivados para realizarla.

Amat (2000) plantea que se elaboren fichas por cada sesión de un seminario de capacitación y que en ellas se consignent los métodos y los

medios junto con la distribución del tiempo. Esto debe partir de la previa distribución de los temas y micro-objetivos. Es una sugerencia de formato que conserva las recomendaciones anteriores y que son las fundamentales: los contenidos, la metodología, el tiempo y su distribución.

Por otra parte, enfocándonos en el tiempo de un curso, este debe estar dividido en áreas de estudio (Isaacs, 1997: 383). De este modo, el aprendizaje rinde más al concentrar el tiempo en temas sin alargar su tratamiento (entre sesión y sesión podría haber un periodo dilatado que implique una fractura en la durabilidad del conocimiento adquirido o en su comprensión).

Isaacs (1997) propone tres tipos de unidad para ser trabajadas en un curso de formación:

- a) Unidad grande: 30' de trabajo individual, 30' de trabajo en grupo pequeño, 45' de sesión general
- b) Unidad mediana: 30' de estudio individual o en grupos pequeños, 45' de sesión general.
- c) Unidad corta: entre 30 y 60' de sesión general.

La decisión de qué unidad se utilizará dependerá del tiempo que se dispone en cada jornada. Tampoco se debe soslayar la composición del grupo (heterogeneidad de edades, por ejemplo, o diversidad de grado de profesionalización docente) para decidir entre uno de estos tres tipos de unidades. La ventaja de ellas es que combinan el trabajo individual con el grupal y permiten la discusión en plenarios.

En conclusión, el diseño del curso de capacitación es un aspecto técnico de la preparación de actividades de formación pero en el que cada elemento debe estar justificado con motivos surgidos del análisis de la situación del grupo sujeto

de capacitación. Meditar y decidir con profunda reflexión cada uno de los componentes del curso redundará en su eficacia.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

2.1 Contexto.

El Colegio Becquerel es una institución educativa mixta, de corte particular, ubicada en el sector norte de Quito. Fue fundada hace treinta años cuando empezó brindando un solo programa: el preescolar. En la actualidad ofrece los tres programas educativos: preescolar, primaria y secundaria. En el año 1999, el Colegio Becquerel recibió del Ministerio de Educación la categoría de colegio “experimental”. Para conseguirlo, la institución desarrolló su propio proyecto educativo. Como resultado, durante los últimos once años, la institución aplicó este proyecto con algunos elementos distintivos:



Exteriores de la Unidad Educativa "Henry Becquerel". (Foto del autor)

- evaluación por letras;
- eliminación del examen supletorio;
- implantación del examen de recuperación entre semestres;
- plan de recuperación pedagógica continua;

- paquete de materias electivas para alumnos de segundo y tercer año de bachillerato, con el objetivo de brindar un acercamiento profesional a diversas profesiones para fortalecer la orientación profesional;
- reporte de notas (libretas) con desglose de trabajos por asignatura, con fecha y descripción del componente de evaluación,
- bachillerato único.

Los estudiantes que pertenecen a esta institución provienen, en una gran mayoría, a la clase media y media alta. Aunque prevalece el grupo de estudiantes que han ingresado a la institución en el preescolar o en el primer año de la escuela primaria, no es insignificante el número de estudiantes que proceden de otras instituciones que han arribado a este colegio a años avanzados.

En cuanto a la planta docente, como suele ser tendencia en el área educativa, esta está compuesta en su mayoría por personal femenino. El profesorado no cuenta con formación inicial en pedagogía. La mayoría posee titulación de pregrado ajena a la pedagogía pero relacionada con la asignatura que dicta. Un buen número de docentes, por motivación y estímulo de la institución, ha iniciado su proceso de profesionalización. Es una planta joven lo cual implica la fortaleza de un grupo permeable a la innovación y a la vanguardia pedagógica, pero, por otro lado, carece de amplia experiencia en el ejercicio de la cátedra.

El Colegio Becquerel se encuentra ubicado en el sector norte de Quito, en la parroquia Jipijapa. Es una zona cercada por grandes vías de acceso. El barrio, su entorno inmediato, está compuesto, a partes iguales, por grandes porciones de conjuntos residenciales y negocios automotrices (mecánicas). Eso brinda un movimiento singular a la vida de la comunidad. En este barrio se puede apreciar un fenómeno socioeconómico del país: el avance pujante de la clase media que empieza a desplazar, a causa de la baja oferta de suelo para construcción, a la clase baja y los sectores donde tradicionalmente ésta se ha asentado. El comercio de otras áreas es escaso, y puesto que la mano obrera

que trabaja en la zona —mecánicos— es de clase baja, los servicios que se encuentran en la zona no son para el nivel socioeconómico de los miembros de la comunidad educativa de esta institución. Quiere decirse que los restaurantes no son de mejor calidad, de igual forma, las despensas. No hay más que una papelería cercana. Agrava la situación la presencia de algunos burdeles —clandestinos los más— y varias vías secundarias inhóspitas que no ofrecen seguridad para los transeúntes. Los miembros de la comunidad acceden a la institución siempre en transporte propio o brindado por el mismo colegio.

2.2 Participantes.

Para este trabajo se tomaron como sujetos de investigación todos los profesores que imparten clase en los tres niveles de bachillerato del Colegio Becquerel. El número total de docentes que imparten clase en bachillerato son doce y corresponden a las siguientes asignaturas:

- 2.1 Estudios matemáticos
- 2.2 Literatura y lenguaje
- 2.3 Biología
- 2.4 Física (2 profesores)
- 2.5 Química
- 2.6 Inglés
- 2.7 Filosofía
- 2.8 Historia
- 2.9 Economía
- 2.10 Cálculo
- 2.11 Francés

La conformación del grupo de docentes que dicta clase en el bachillerato de la Unidad Educativa “Becquerel” es equilibrada en cuanto a sus sexos: 50% para el género masculino, 50% para el género femenino.

Tabla 02 Género del entrevistado

Opción		<i>f</i>	%
a. Masculino		6	50,00
b. Femenino		6	50,00
Total		12	100,00

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

El 66% del total de la muestra está casado.

Tabla 03 Estado civil del entrevistado

Opción		<i>f</i>	%
a. Soltero		2	16,67
b. Casado		8	66,67
c. Viudo		1	8,33
d. Divorciado		1	8,33
Total		12	100,00

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

El mayor porcentaje de estos docentes (33 %) se encuentra en el rango de edad de 41 – 50 años (tabla 03). Es una plantilla profesional que combina experiencia y conocimiento.

Tabla 04 Edad del entrevistado

Opción		<i>f</i>	%
a. 20-30		2	16,67
b. 31-40		3	25,00
c. 41-50		4	33,33
d. 51-60		1	8,33
e. 61-70		1	8,33
f. Más de 71		0	0,00
g. No contesta		1	8,33
Total		12	100,00

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

El 75% de los miembros de la muestra se ocupa de tareas docentes exclusivamente.

Tabla 05 Ocupaciones del entrevistado

Opción	<i>f</i>	%
a. Docente	9	75,00
b. Técnico docente	2	16,67
c. Docente + administr	1	8,33
Total	12	100,00

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

La proyección, en este sentido, es positiva: se tiene una planta docente dedicada exclusivamente al ejercicio de la enseñanza. Hay que señalar también que este grupo de docentes cuenta con una estabilidad laboral favorable: el 83,33% de los encuestados cuenta con un contrato indefinido.

Tabla 06 Tipo de relación laboral del entrevistado

Opción	<i>f</i>	%
a. Contrato indefinido	10	83,33
b. Nombramiento	0	0,00
c. Contratación ocasi	0	0,00
d. Reemplazo	0	0,00
e. No contesta	2	16,67
Total	12	100,00

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

El contexto formativo también se fortalece con el tiempo de dedicación de los docentes: el 100% se encuentra laborando a tiempo completo en esta institución.

Tabla 07 Tiempo de dedicación del entrevistado a la docencia

Opción		<i>f</i>	%
a. Tiempo completo		12	100,00
b. Medio tiempo		0	0,00
c. Por horas		0	0,00
Total		12	100,00

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

Esto facilita la dedicación del personal no solo a las actividades que se desarrollan en el aula sino también en actividades externas que inciden también en el desempeño docente (análisis de casos, formación profesional, tutoría personalizada de alumnos, evaluación diferenciada de alumnos).

Un importante número de los encuestados (91,67%) expresa que las materias que dicta están relacionadas directamente con su formación profesional (tabla 07).

Tabla 08 Relación de las asignaturas dictadas con la formación profesional del entrevistado

Opción		<i>f</i>	%
a. Sí		11	91,67
b. No		0	0,00
c. No contesta		1	8,33
Total		12	100,00

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

Y la mayoría de este grupo dicta clase en al menos dos de los tres años del bachillerato.

Tabla 09 Años de bachillerato en los que el entrevistado dicta clase

Opción			<i>f</i>	%
a. 1ro. De bachillerato			7	58,33
b. 2do. De bachillerato			8	66,67
c. 3ro. De bachillerato			8	66,67
c. No contesta			1	8,33
Total				

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

2.3 Recursos

2.3.1 Talento Humano.

Puesto que el volumen de sujetos de la muestra no implicaba dificultades importantes, el investigador/autor fue el único recurso humano que se utilizó en la investigación. Dirigió personalmente la aplicación de la encuesta, y de la misma forma se encargó de la tabulación y análisis de los resultados.

2.3.2 Materiales.

Para esta investigación se utilizaron los siguientes recursos materiales:

- a) Fotocopias (principalmente para la aplicación de las encuestas)
- b) Ordenador (para el procesamiento de datos y la redacción del informe)
- c) Internet (para la investigación teórica con fines de redacción del marco teórico).

2.3.3 Económicos.

Se invirtieron los siguientes rubros económicos para esta investigación:

Ítem	Costo
Internet (20 USD mensuales de conexión ilimitada)	60 USD
Papelería	40 USD

2.4 Diseño y métodos de investigación

2.4.1 Diseño de la investigación.

La presente investigación es de tipo investigación-acción, sus características generan conocimiento y producen cambios, en ella coexisten en estrecho vínculo, el afán cognoscitivo y el propósito de conseguir efectos objetivos y medibles. La investigación-acción se produce dentro y como parte de las condiciones habituales de la realidad que es objeto de estudio, uno de sus rasgos más típicos es su carácter participativo: sus actores son a un tiempo sujetos y objetos del estudio (Hernández, 2006). Tiene las siguientes características:

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

El proceso a desarrollar en la presente investigación, como parte del diseño metodológico, está basado en un enfoque cuantitativo (datos numéricos) que luego de tabulado y presentado en tablas estadísticas, amerita la utilización de

métodos de orden cualitativo, puesto que se busca determinar, conocer, interpretar y explicar criterios de los actores investigados, los docentes de bachillerato, para en función de su experiencia y vivencia, establecer puntos de reflexión positivos o negativos para determinar las reales necesidades de formación.

2.4.2 Métodos de investigación.

En esta investigación se utilizaron los siguientes métodos de investigación con las justificaciones que se indican:

- a) Método analítico: en esta investigación se ha recolectado información de diversos tipos (las partes), procedentes de la condición formativa de los docentes para determinar cuáles son sus reales necesidades de formación (el todo). Cada una de las preguntas de la encuesta recopila una parcela de información que termina configurando la respuesta a la gran pregunta del tema de esta investigación.
- b) Método sintético: este método se aplicó conjuntamente con el método analítico, puesto que, al recabar la información a través de la encuesta, se pudo relacionar todos los elementos extraídos para conformar la premisa final: cuáles son las reales necesidades de capacitación de los sujetos de la muestra.
- c) Método inductivo: se aplicó este método al analizar, siempre a través de la encuesta, los resultados de cada uno de los individuos que conformaron nuestra muestra.
- d) Método hermenéutico: en esta investigación se ha partido de la comprensión de la situación del docente ecuatoriano (la nueva coyuntura ecuatoriana, caracterizada por rápidos y radicales cambios legales y estructurales),

para pasar a comprender la situación formativa del docente y poder explicar así la realidad de la profesionalización del docente ecuatoriano.

- e) Método estadístico: se aplicó este método para la recolección y procesamiento de los datos obtenidos a través de la encuesta. Precisamente, primero se recogieron los datos aplicando el cuestionario a los docentes que componía la muestra. Posteriormente se recontaron los datos con el proceso de tabulación. Con estos resultados se procederá a su síntesis y análisis que arroje, finalmente, la realidad formativa de los sujetos que componen la muestra.

2.5 Técnicas e instrumentos de investigación

2.5.1 Técnicas de investigación.

Para esta investigación se utilizaron principalmente estas técnicas de investigación:

- a) Encuesta

A través de la aplicación personal de una encuesta se recabaron todos los datos que sirvieron finalmente para elaborar las tablas estadísticas. Se aplicó –de acuerdo a la característica de esta técnica- la misma encuesta a todos los individuos que componían la muestra. El cuestionario exploraba diversos aspectos de la profesión y ejercicio docente de cada uno de los encuestados, siempre enfocada a obtener información relevante y pertinente al tema de la investigación.

- b) Lectura

Esta técnica fue esencial para el procesamiento de los datos de la encuesta y para la elaboración del marco teórico. Dentro de esta técnica — especialmente durante la elaboración del marco teórico—, se aplicaron otras subtécnicas de la lectura como el subrayado y del mapeo. De este

modo, Se realizó una lectura rápida con el objeto de encontrar los temas pertinentes al tema de la investigación. Una vez localizados, se procedió con la lectura comprensiva con el fin de aprender y determinar su real pertinencia con los temas propuestos en el marco teórico. En este punto se aplicó la técnica del subrayado. Finalmente, se aplicó un mapeo que permitió establecer el sujeto del que se hablaba y lo que se decía de él.

2.5.2 Instrumentos de investigación.

Utilizamos para llevar a efecto esta investigación, como instrumento de investigación el cuestionario “Necesidades de formación”. Este instrumento fue desarrollado por especialistas de la Universidad Técnica Particular de Loja. Explora, en grandes bloques, diversos aspectos con exhaustividad de modo que la información obtenida permite construir un diagnóstico real de las necesidades formativas de los docentes del Colegio Becquerel.

Un primer aspecto que explora este cuestionario es, obviamente, los datos institucionales a los que pertenecen los sujetos de la investigación. El objetivo de este bloque es determinar el contexto educativo de ellos.

Un segundo apartado recaba la información particular de cada sujeto de la investigación. Con esta información se bosqueja el perfil general del grupo investigado en cuanto a su nivel de formación académico, la especialidad, edad, sexo, es decir, variables que tienen que ver con el individuo como persona y como profesional que trabaja en el área educativa.

El tercer bloque de preguntas explora con mayor profundidad la formación docente de cada individuo de la muestra. Esta exploración se refiere al nivel de formación académica, al ámbito de su titulación, al porcentaje de titulación en posgrados y su especialización y al interés de continuar la formación profesional y en qué áreas.

El cuarto apartado del cuestionario se refiere a la capacitación docente. Pretende determinar el grado de capacitación, el tiempo que se ha invertido en los

últimos dos años en capacitación y si existen individuos en la muestra que no solo hayan recibido capacitación sino que también la hayan proporcionado. La motivación, interés, dificultades y posibilidades de acceder a las capacitaciones también son un área que explora este grupo de preguntas y que permitirá definir el alcance y las particularidades que deberá tener el diseño del curso de formación dirigido a los individuos de la muestra de tal modo que satisfaga ampliamente sus expectativas, condicionamientos y necesidades generales.

El quinto bloque recaba breve información acerca de la práctica institucional, en los últimos dos años, en cuanto a su política de capacitación docente. Esto permite definir el impacto de esta política en los docentes del centro escolar, así como comprender qué áreas han sido mayormente cubiertas por las capacitaciones surgidas de la aplicación de esta política.

El último apartado del cuestionario, el seis, indaga a profundidad la práctica pedagógica del individuo. Quiere decir esto que estudia pormenorizadamente la forma en que el docente ejecuta su labor, dentro y fuera del aula, en aspectos tan variados y a la vez importantes como el currículo, la evaluación, el tratamiento de las necesidades especiales o la acción tutorial. Este bloque, uno de los más importantes del cuestionario por su amplitud y relevancia, facilita la información que ayudara a determinar, finalmente, y complementada por la información obtenida a través de los otros conjuntos de preguntas, los puntos de formación de la muestra que requieren precisamente capacitación.

Es, por tanto, un cuestionario de gran amplitud, relevancia y exhaustividad, que exigió tiempo, concentración y reflexión meticulosa a los individuos de la muestra para contestarlo, y que ha facilitado al investigador, en primer lugar, y al equipo de liderazgo pedagógico y administrativo de la institución, en último lugar, la información suficiente variada para llegar a conclusiones que, en el caso de esta investigación, han permitido satisfacer las grandes interrogantes investigativas y diseñar la propuesta de un curso de capacitación con auténtica pertinencia al contexto de la muestra.

2.5.3 Procedimiento.

Esta investigación ha comprendido los siguientes pasos:

a) Aplicación de encuestas.

Para este fin, se realizó un acercamiento a la administración del Centro escolar con el propósito de explicar al cuerpo directivo los objetivos y contenidos de esta investigación. Con la anuencia de dichas autoridades, se convocó a los docentes a quienes se les explicó los objetivos, fines y contenidos de esta investigación, así como la estructura del cuestionario de investigación. Se acordó un día y hora para la aplicación del cuestionario y la institución proporcionó un espacio para el efecto. La compleción del cuestionario tomó cerca de una hora y quince minutos. El grupo demostró entusiasmo e interés a pesar de que reveló dificultades en conocimientos elementales previos (profundidad de la lectura e inferencia, por ejemplo).

b) Tabulación de datos

En este paso se procedió a realizar un primer procesamiento de los datos. Se dividieron en dos grandes secciones que correspondían a los dos grandes tipos de preguntas: las de tipo abierto y las de tipo cerrado. Se organizaron los datos en tablas que permitieron, a su vez, establecer los porcentajes de respuestas para las diversas opciones que proponían en las preguntas cerradas o las de mayor incidencia en las respuestas a las preguntas de tipo abierto.

c) Análisis de datos

A partir de los resultados tabulados en números generales y, sobre todo, en porcentajes, procedimos a analizar, de acuerdo a cada ítem, y en relación al contexto educativo de la muestra de investigación, las causas y consecuencias de los índices finales.

d) Recopilación e investigación teórica

Para que el análisis de los datos fuera completo y la explicación de la situación esbozada por ellos sea justa y pertinente, se procedió a consultar las mejores publicaciones de las últimas dos décadas en materia educativa, en general, y en el campo de la formación docente, en particular. Se acudió exclusivamente a fuentes impresas: textos y manuales cuyos autores tuvieran una hoja de vida importante en el área educativa y que dichas publicaciones hubieran sido editadas en editoriales de prestigio. De este modo, se evitó la fragilidad de la información que aparece en internet.

e) Elaboración del marco teórico conceptual

El marco teórico se elaboró con el conjunto de la información pertinente al tema de investigación que se extrajo de las fuentes señaladas. Se partió siempre de la reflexión acerca de la realidad educativa ecuatoriana y de qué forma la información teórica permitía explicarla. Los aportes teóricos fueron fundamentales para comprender qué fenómenos han ocurrido en materia de formación docente en el país y entender la realidad educativa actual en un contexto de desafío mayor a los profesionales de la educación.

f) Elaboración de las tablas estadísticas

El proceso de elaboración de las tablas fue arduo y no pudo realizarse sin la tabulación previa de los resultados. La información que se vertió en las tablas debió tamizarse primeramente en un matriz de resultados que permitió simplificar la información, ordenarla y tener una primera visión del conjunto de datos que dibujaban la realidad educativa profesional de la muestra de la investigación.

CAPÍTULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1. Necesidades formativas

Las necesidades formativas del grupo de docentes objeto de esta investigación parten del análisis de su estado actual de formación. La siguiente tabla nos indica este estado.

Tabla 10 Nivel más alto de formación académica

Opción	<i>f</i>	%
a. Bachillerato	0	0,00
b. Nivel técnico o tecnológico superior	0	0,00
c. Lic., Ing., Eco., Arq., etc. (3er nivel)	8	66,67
d. Especialista (4to nivel)	0	0,00
e. Maestría (4to nivel)	4	33,33
f. PHD (4to nivel)	0	0,00
Total	12	100,00

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

Si bien para la institución educativa en la que se realizó la investigación, el contar con un 66.67% de sus profesores de bachillerato con un título de tercer nivel y un 33.33% con título de cuarto nivel, conlleva la posibilidad de un alto grado de formación profesional que redundará positivamente en la formación académica de los estudiantes, es necesario determinar si esa formación tiene relación con el medio en el que laboran estos docentes, precisamente, el educativo.

Precisamente, en cuanto a la relación de la formación profesional de los profesores de bachillerato del Colegio Becquerel, tenemos estos resultados:

Tabla 11 Su titulación en pregrado relacionada con (ámbito educativo)

Opción			<i>f</i>	%
a. Licenciado en educación (diferentes menciones)			5	41,67
b. Doctor en educación			0	0,00
c. Psicólogo educativo			0	0,00
d. Psicopedagogo			0	0,00
e. Otras			2	16,67
f. No contesta			5	41,67
Total			12	100,00

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

Un importante 41, 67% no contesta esta pregunta porque su formación de pregrado no está relacionada con la educación y pasa a contestar el ítem 3.2.2. de nuestro cuestionario en el que especifican las titulaciones de pregrado, ajenas a pedagogía, que ostentan. Esos resultados son los siguientes:

Tabla 12 Su titulación en pregrado relacionada con (otras profesiones).

Opción			<i>f</i>	%
a. Ingeniero			2	16,67
b. Arquitecto				0,00
c. Contador				0,00
d. Abogado				0,00
e. Economista			1	8,33
f. Médico				0,00
g. Veterinario				0,00
e. Otras			2	16,67
f. No contesta			7	58,33
Total			12	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

Habría que considerar, por tanto, que ese 41,76% de docentes que no tienen un título de pregrado relacionado con educación podría reducirse si cuenta con formación de posgrado en el área pedagógica. Ellos nos ayuda a conocer los resultados de la pregunta 3.3.:

Tabla 13 Relación de la titulación de posgrado (4º nivel).

Opción			<i>f</i>	%
a. El ámbito educativo			2	16,67
b. Otros ámbitos			3	25,00
c. No contesta			7	58,33
Total			12	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

Como se puede ver, apenas un 16,67% ostenta un posgrado en el área educativa. No es un porcentaje significativo frente a ese gran grupo de docentes que no cuenta con un título en Ciencias de la Educación. Frente a esta carestía, el 100% de los encuestados expresa considerar atractivo el seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel. De ellos, el 66,67% le gustaría optar por una maestría frente a un 33,33% que le gustaría seguir un PhD.

Tabla 14 Titulación que le interesaría obtener

Opción		<i>f</i>	%
a. Maestría		8	66,67
b. PhD		4	33,33
Total		12	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

La mayoría de los encuestados prefiere una maestría o un PhD en áreas educativas. Un listado de las opciones de mención para los títulos de cuarto grado a los que les agradaría acceder al grupo de docentes encuestados puede verse en el siguiente cuadro.

Tabla 15 Ámbitos en los que le gustaría formarse en maestría

Área del conocimiento	Especialidad
Educación	Gestión Educativa, Evaluación de Proyectos
	Enseñanza de la Física
	Psicología
	Educación
	Planificación educativa

	Docencia, Ciencias de la Educación
	Docencia Matemática
	Pedagogía, materia de especialización
Filología	Literatura Hispanoamericana y ecuatoriana
Filosofía	Filosofía Política
Filología	Análisis gramatical

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

Como lo hemos visto ya en 2.1.4, estos resultados están en consonancia con al menos uno de los tipos de necesidades de formación que propone De Miguel (Villa Sánchez, 2001: 175). Así, las necesidades de formación de los docentes que conforman la muestra podrían ser agrupadas en “las centradas sobre los deseos individuales” y en aquellas otras “determinadas por carencias detectadas en el nivel institucional”. Puesto que es el ámbito educativo en el que estos docentes se han desarrollado y han descubierto su vocación profesional, a pesar de que muchos de ellos provengan de disciplinas no relacionadas con el quehacer educativo, es natural que su interés por formarse (o el interés de la mayoría de estos docentes) en ciencias educativas esté acorde con el medio laboral actual. Pero también este medio ha moldeado esas necesidades. Las innovaciones educativas actuales determinan, directa o indirectamente, el tipo de formación que estos docentes finalmente expresan que desean conseguir.

Dada las particulares propias de las titulaciones de doctorado, los docentes de la muestra que expresaron su deseo de formarse en este nivel señalaron especialidades relacionadas con sus deseos personales. La siguiente tabla ilustra las preferencias de la muestra en esta línea.

Tabla 16 Ámbitos en los que le gustaría formarse en doctorado

ESPECIALIDAD
Historia y Filosofía
Enfoque Matemática aplicada
Epistemología
Lingüística

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

3.2. Análisis de la formación

3.2.1 La persona en el contexto formativo.

Los porcentajes a las preguntas que se refieren a la persona en el contexto formativo (y, en general, a todas las que se refieren en la encuesta a la relación del docente con su práctica pedagógica), se acercaban a los máximos (4-5). Los porcentajes de las preguntas que se refieren a este apartado pueden verse en la siguiente tabla 01:

Tabla 17 La persona en el contexto formativo

Opción	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
3 Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos, deberes...)	2	16,67	0	0	4	33,33	3	25	3	25
9 Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula.	0	0	0	0	3	25	3	25	6	50
10 Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal.	0	0	0	0	1	8,333	7	58,33	4	33,33

11	Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente	0	0	0	0	3	25	4	33,33	5	41,67
12	Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos.	0	0	0	0	0	0	9	75	3	25
13	Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante.	0	0	1	8,333	4	33,33	5	41,67	2	16,67
15	Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)	0	0	0	0	2	16,67	6	50	4	33,33
16	Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a la información oportuna para orientar a mis estudiantes.	0	0	0	0	2	16,67	4	33,33	6	50
17	Percibe con facilidad problemas de los estudiantes.	0	0	0	0	0	0	9	75	3	25
18	La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país.	1	8,333	0	0	1	8,333	5	41,67	5	41,67
20	Mi expresión oral y escrita es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida.	0	0	0	0	0	0	6	50	6	50
21	Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlas/os y ayudarles en su solución.	0	0	0	0	0	0	9	75	3	25
22	La formación profesional recibida me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes.	0	0	0	0	2	16,67	5	41,67	5	41,67
26	Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico-motora, trastornos de desarrollo).	0	0	0	0	4	33,33	6	50	2	16,67
27	Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva.	2	16,67	1	8,333	2	16,67	4	33,33	3	25
29	Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje.	0	0	0	0	0	0	6	50	6	50
30	Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula.	0	0	0	0	0	0	5	41,67	7	58,33

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

Son tres los aspectos de esta encuesta en los que un mayor porcentaje de encuestados (33,33%) se otorga un puntaje de 3:

- a) Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos, deberes...)
- b) Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante.
- c) Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico-motora, trastornos de desarrollo).

Si se consideran los dos últimos ítems, se concluirá que el grupo encuestado reconoce una necesidad de conocimiento respecto a la psicología del estudiante, en general, y de la detección de estudiantes con necesidades especiales, en particular. No es un signo que entrañe preocupación. La formación pedagógica profesional suele contemplar en su currículo el estudio de la psicología del alumno de forma panorámica. El tratamiento de estudiantes con necesidades educativas especiales es relativamente temprano y, en nuestro país, recientemente se ha empezado a contemplar su estudio en muy escasos programas de formación docente.

Por otra parte, la reciente implementación de la LOEI conlleva un proceso de estudio y socialización de su contenido que aún tardará un buen tiempo en realizarse. No todos los docentes la conocen a profundidad y esto se refleja en los resultados del ítem 3 de nuestra encuesta: el 33.33% evalúa con 3/5 su conocimiento sobre este aspecto.

3.2.2 La organización y la formación.

Los docentes de la muestra objeto de la investigación revelan un notable conocimiento de la organización y la formación. Esta realidad se aprecia en el siguiente cuadro en el que se presentan los porcentajes de calificación otorgados por los docentes para cada una de las preguntas del cuestionario que se referían a este apartado:

Tabla 18 La organización y la formación

Opción	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
1 Analiza los elementos del currículo propuestos.	0	0	0	0	0	0	6	50	6	50
2 Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar...)	0	0	0	0	1	8,333	8	66,67	3	25
4 Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato.	0	0	0	0	1	8,333	6	50	5	41,67
5 Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo)	0	0	1	8,333	1	8,333	6	50	4	33,33
6 Conoce el tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa.	0	0	1	8,333	3	25	4	33,33	4	33,33
7 Conoce las herramientas/ elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa.	1	8,333	0	0	5	41,67	3	25	3	25
8 Describe las funciones y cualidades del tutor.	0	0	0	0	4	33,33	6	50	2	16,67
14 Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes).	0	0	0	0	5	41,67	5	41,67	2	16,67
35 Analiza la estructura organizativa institucional (departamentos, áreas, gestión administrativa...).	1	8,333	2	16,67	5	41,67	2	16,67	2	16,67
36 Diseña planes de mejora de la propia práctica docente.	1	8,333	1	8,333	3	25	5	41,67	2	16,67

38	Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor).	1	8,333	0	0	5	41,67	5	41,67	1	8,333

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

De estos resultados se desprende que los ítems en los que los docentes se muestran menos capacitados son:

- Conoce el tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa.
- Conoce las herramientas/ elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa.
- Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes).
- Analiza la estructura organizativa institucional (departamentos, áreas, gestión administrativa...).
- Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor).

3.2.3 La tarea educativa.

Respecto a la tarea educativa misma, los docentes encuestados se evalúan con un alto desempeño. Los porcentajes mayoritarios están siempre entre los puntajes 4 y 5, los más altos. El resumen de estos resultados puede verse en la siguiente tabla:

Tabla 19 La tarea educativa

Opción		1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
19	Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos.	0	0	2	16,67	4	33,33	3	25	1	8,333

23	Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes.	0	0	0	0	2	16,67	4	33,33	6	50
24	El proceso evaluativo que llevo a cabo incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa.	0	0	0	0	1	8,333	6	50	5	41,67
25	Como docente evalúo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s.	0	0	0	0	0	0	8	66,67	4	33,33
28	Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula...).	0	0	0	0	1	8,333	4	33,33	7	58,33
31	Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos.	0	0	0	0	0	0	5	41,67	7	58,33
32	Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos).	0	0	0	0	2	16,67	3	25	7	58,33
34	Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario...).	0	0	3	25	3	25	6	50	0	0
37	Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres.	1	8,333	0	0	3	25	7	58,33	1	8,333
39	Utiliza adecuadamente la técnica expositiva.	0	0	0	0	0	0	8	66,67	4	33,33
40	Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura.	0	0	0	0	1	8,333	7	58,33	4	33,33
41	Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje.	0	0	0	0	1	8,333	8	66,67	3	25
42	El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico es una constante en mi práctica docente.	0	0	0	0	1	8,333	7	58,33	4	33,33
43	Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes.	0	0	0	0	0	0	7	58,33	5	41,67
44	Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación.	0	0	0	0	1	8,333	5	41,67	6	50

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

De todos estos ítems, tres son los que menor evaluación reflejan de los docentes. Estos son:

- a) Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos. (El 33% de los encuestados se evalúa con 3/5).
- b) Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes. (El 16,67% se evalúa con 3/5).
- c) Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos). . (El 16,67% se evalúa con 3/5).

Hay que prestar particular atención a este último ítem, porque refleja una preocupante realidad que se contrapone al ideal pedagógico: el docente debe ser capaz de sacar el máximo provecho a los medios visuales que están a su alcance como herramientas didácticas que potencia o facilitan el aprendizaje.

3.3 Los cursos de formación

En cuanto al total de horas en cursos realizados, el 50% cuenta con cursos de 26 a 50 horas (tabla 12).

Tabla 20 Totalización en horas de los cursos realizados

Opción		<i>f</i>	%
a. No contesta		1	8,33
b. De 0 a 25 horas		2	16,67
c. De 26 a 50 horas		6	50,00
d. De 51 a 75 horas		0	0,00
e. De 76 a 100 horas		0	0,00
f. Más de 100 horas		3	25,00
Total		12	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

En este ítem, llama la atención que el segundo porcentaje más grande (16,67%) ha realizado cursos de 0 a 25 horas. Este hecho plantea la necesidad de este grupo de realizar cursos que tengan mayor peso en su contenido, avalados por el número de horas invertidas en la asistencia y trabajo por parte de los docentes.

Estos cursos fueron realizados por el 33,33% hace al menos 5 meses (tabla 16). Es una formación actual. A pesar de esto, hay que prestar atención al segundo porcentaje más alto de este ítem: el 16,66% realizó estos cursos hace, al menos, 21 meses, un periodo un poco amplio que permite considerar un grupo docente que requiere formación actualizada. De la misma manera, este grupo de docentes asiste principalmente a cursos proporcionados por la misma institución (el 58,33%). Este parámetro nos aclara que se garantizará un mayor éxito a la hora de la aplicación del curso de formación si este es avalado, promovido y facilitado por la misma institución educativa.

Tabla 21 ¿Hace qué tiempo realizó el último curso?

Opción	<i>f</i>	%
a. De 0 a 5 meses	4	33,33333333
b. De 6 a 10 meses	3	25
c. De 11 a 15 meses	3	25
d. De 16 a 20 meses	0	0
e. De 21 a 24 meses	2	16,6666667
f. Más de 25 meses	0	0
g. No contesta	0	0
Total	12	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

Tabla 22 Tipo de auspicio de los cursos y capacitaciones

Opción		<i>f</i>	%
a. El gobierno		1	8,33333333
b. De la institución donde labora usted		7	58,33333333
c. Beca		0	0
d. Por cuenta propia		4	33,33333333
e. Otros		0	0
Total		12	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

Otro dato importante que se debe tener en cuenta es que la mayoría de los encuestados no ha impartido cursos en los últimos dos años (75%).

Tabla 23 Docentes que han impartido cursos

Opción		<i>f</i>	%
a. Sí		3	25
b. NO		9	75
Total		12	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

Se debe destacar también la actitud del profesorado ante la posibilidad de continuar capacitándose. El 100% de los encuestados considera importante hacerlo.

Tabla 24 Apreciación de la importancia de los cursos y capacitaciones

Opción		<i>f</i>	%
a. Sí		12	100
b. NO		0	0
Total		12	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

En cuanto a la modalidad del curso de formación este debe ser preferentemente de tipo presencial puesto que el 66,66% expresa su desea que sea así. No se debe dejar de lado el hecho de que un 33.33% (el segundo grupo más importante de este ítem) contesta que le gustaría recibir el curso en modalidad semipresencial.

Tabla 25 Modo preferido de recibir la capacitación

Opción		<i>f</i>	%
a. Presencial		8	66,6666667
b. Semipresencial		4	33,3333333
c. A distancia		0	0
d. Virtual - por internet		2	16,6666667
Total			

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

El grupo de encuestados afirma que prefiere el curso de lunes a viernes (75%), es decir, dentro del horario laboral.

Tabla 26 Horarios de las capacitaciones presenciales o semipresenciales

Opción		<i>f</i>	%
a. De lunes a viernes		9	75
b. Fines de semana		1	8,33333333
c. No contesta		2	16,6666667
Total		12	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

En el campo de las temáticas de los cursos de formación, las opciones sugeridas por los docentes son varias. Sin embargo, un alto porcentaje coincide en estas cuatro áreas: 1) Nuevas tecnologías aplicadas a la educación (58,33%); 2) teorías del aprendizaje (41, 67%); 3) Psicopedagogía (41,67%); y, 4) Métodos y recursos didácticos (41,67%).

Tabla 27 Temáticas preferidas para los cursos y capacitaciones

Opción		<i>f</i>	%
a. Pedagogía educativa		3	25,00
b. Teorías del aprendizaje		5	41,67
c. Valores y educación		1	8,33
d. Gerencia / Gestión educativa		1	8,33
e. Psicopedagogía		5	41,67
f. Métodos y recursos didácticos		5	41,67
g. Diseño y planificación curricular		1	8,33
h. Evaluación del aprendizaje		2	16,67
i. Políticas educativas para la administración		0	0,00
j. Temas relacionados con las materias a su cargo		5	41,67
k. Formación en temas de mi especialidad		3	25,00
l. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación		7	58,33
m. Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos		4	33,33
Total			

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

Los mayores obstáculos que encuentran los docentes para capacitarse son la falta de tiempo (58.33%) y los altos costos (58,33%). Un diseño de curso de capacitación exigirá pensar una oferta que sortee estas dificultades.

Tabla 28 Obstáculos que impiden la capacitación

Opción	<i>f</i>	%
a. Falta de tiempo	7	58,33
b. Altos costos de los cursos o capacitaciones	7	58,33
c. Falta de información	3	25,00
d. Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución donde labora	0	0,00
e. Falta de temas acordes con su preferencia	2	16,67
f. No es de su interés la capacitación profesional	0	0,00
g. Otros motivos	0	0,00
Total		

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

El análisis de los motivos que consideran los docentes encuestados por los que se imparten los cursos o capacitaciones son claros: el 58,33% cree que responden a la necesidad de capacitación continua y permanente. Es importante notar que un segundo grupo cree que le motivo es la falta de cualificación profesional (41,67%) comparte este criterio con el de requerimientos personales (el mismo porcentaje). Podemos concluir que estos tres grandes motivos deben ser satisfechos en la presentación de un curso de capacitación.

Tabla 29 Motivos por los que se imparten cursos y capacitaciones

Opción			<i>f</i>	%
a. Aparición de nuevas tecnologías			3	25,00
b. Falta de cualificación profesional			5	41,67
c. Necesidades de capacitación continua y permanente			7	58,33
d. Actualización de leyes y reglamentos			4	33,33
e. Requerimientos personales			5	41,67
g. Otros motivos			0	0,00
Total				

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

Los datos anteriores se deben contrastar con los arrojados por la tabla 25, en los que se muestran los motivos que creen los encuestados por los que ellos buscan cursos o capacitaciones. Se revela como una buena posibilidad de actitud motivada el hecho de que el 66,67% de los encuestados exprese que la razón por la que asiste a cursos es porque le gusta capacitarse. Le sigue un 50,33% que considera como motivo el que el curso esté relacionado con su actividad docente.

Tabla 30 Motivos para asistir a Cursos y capacitaciones

Opción	<i>f</i>	%
a. La relación del curso con mi actividad docente	7	58,33
b. El prestigio del ponente	0	0,00
c. Obligartoriedad de asistencia	0	
d. Favorecen mi ascenso profesional	4	
e. La facilidad de horarios	0	0,00
f. Lugar donde se realizó el evento	0	0,00
g. Me gusta capacitarme	8	66,67
h. Otros motivos	0	0,00
i. No contesta	1	8,33
Total		

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato
Autor: Lic. Elking Araujo

De la misma manera, la mayoría de los encuestados (66,67%) considera que tanto los aspectos teóricos como los técnico/prácticos son importantes en el desarrollo de un curso. La capacitación que se ofrezca debe considerar un justo equilibrio de estos dos elementos a fin de satisfacer esta necesidad.

Tabla 31 Aspectos relevantes en un curso o capacitación

Opción	<i>f</i>	%
a. Aspectos teóricos	2	16,67
b. Aspectos técnicos/prácticos	2	16,67
c. Ambos	8	66,67
Total	12	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato
Autor: Lic. Elking Araujo

Por otra parte, el 66,67% de los encuestados reconoce que la institución educativa en la que se realizó esta investigación, ha ofertado cursos de capacitación en los últimos dos años.

Tabla 32 Capacitación propiciada por la institución educativa

Opción	<i>f</i>	%
a. Sí	8	66,67
b. No	2	16,67
c. No contesta	2	16,67
Total	12	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

Un 50% de los entrevistados desconoce si la institución educativa está elaborando proyectos de capacitación, esto frente a un 41,67% que reconoce conocerlo.

Tabla 33 Respecto de la institución educativa

Opción	<i>f</i>	%
a. Sí	5	41,67
b. No	6	50,00
c. No contesta	1	8,33
Total	12	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

De aquellos docentes que reconocen saber que la institución está elaborando cursos de capacitación, el 41.67% considera que estos cursos están relacionados con

áreas del conocimiento. Un alto 33.33% no contesta esta pregunta por desconocimiento.

Tabla 34 Aspectos en función de los cuales se diseñan las capacitaciones

Opción		<i>f</i>	%
a. Áreas del conocimiento		5	41,67
b. Necesidades de actualización curricular		1	8,33
c. Leyes y reglamentos		1	8,33
d. Asignaturas que usted imparte		3	25,00
e. Reforma curricular		1	8,33
f. Planificación y programación curricular		1	8,33
g. Otras		0	0,00
c. No contesta		4	33,33
Total			

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

Del grupo encuestado, el 50% considera que la institución fomenta la participación del profesorado en cursos que promueven su formación casi siempre.

Tabla 35 Fomento de la capacitación por parte de los directivos de la institución

Opción		<i>f</i>	%
a. Siempre		2	16,67
b. Casi siempre		6	50,00
c. A veces		3	25,00
d. rara vez		0	0,00
e. Nunca		0	0,00
c. No contesta		1	8,33
Total		12	100,00

Fuente: cuestionario aplicado a docentes de bachillerato

Autor: Lic. Elking Araujo

CAPÍTULO 4: CURSO DE FORMACIÓN

4.1 Tema del curso

Aprender a convivir en sociedad: la tutoría en los niveles secundarios.

4.2 Modalidad del curso

Esté curso ha sido diseñado para ser aplicado de forma presencial con un cupo de horas de trabajo autónomo a distancia.

4.3 Objetivos

4.3.1 Objetivo general

Fortalecer la formación profesional de los docentes de educación secundaria a través de la capacitación en manejo e implementación de la acción tutorial a fin de responder con éxito a las demandas educativas de la nueva legislación educativa ecuatoriana, en especial, y de la educación actual en general.

4.3.2 Objetivos generales

- a) Definir el alcance y la trascendencia de la acción tutorial en el desarrollo eficaz del estudiante secundario, en general, y del futuro bachiller ecuatoriano, en particular.
- b) Conocer y dominar las principales herramientas de acción tutorial que la teoría actual y la experiencia ponen a disposición de los docentes secundarios.
- c) Diseñar planes tutoriales con rigurosidad que sirvan de propuestas efectivas para la acción tutorial en los centros educativos de los participantes del curso.

- d) Perfilar política de acción tutorial individuales que orienten el trabajo de los docentes participantes del curso y que sirvan de evidencia para un conjunto de herramientas diversas, como el portafolio docente.
- e) Potenciar las habilidades y actitudes inherentes del tutor y docente.
- f) Evaluar la acción tutorial del centro educativo al que pertenece el docente y el marco legal educativo ecuatoriano a fin de proponer acciones de mejoramiento de la realidad actual.

4.4 Nivel formativo de los destinatarios

Los participantes del curso deben contar, al menos, con un título universitario de pregrado. Es ideal que la especialización de este título sea en el área educativa. Este requisito puede ser sustituido si el participante está en proceso de adquirirlo o cuenta al menos con una experiencia como docente de educación media de al menos tres años consecutivos.

Por lo tanto, este curso está dirigido a docente de nivel dos y tres.

4.5 Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios

Como en cualquier curso de capacitación educativa, los participantes deben contar con destrezas de lectura y actitudes activa. La tutoría exige de quien la dirige, más que conocimientos, precisamente actitudes especiales de dinamismo, jovialidad, mentalidad abierta, don de gentes y paciencia. Son, por supuesto, cualidades que deben poseer los docentes en general. Puesto que el marco legal educativo actual exige que la tutoría sea un rol más de los múltiples que desempeñan los docentes, estas cualidades, en cualquiera de esas funciones, no le deben ser ajenas. Desarrollarlas en curso de capacitación no es posible (por evidentes razones que no vamos a enumerar aquí). Pueden, eso sí, se potenciadas, y ese es uno de

sus objetivos. Sin embargo, cierta predisposición y una base virtudes es necesario a fin de que el curso cumpla con el fin de potenciar lo que ya existe, mejorarlo, actualizarlo.

A parte de estos requisitos, los participantes del curso no requieren habilidades técnicas especiales distintas a las que la actualidad ya da por descontado que el docente maneja: uso mínimo del ordenador y programas de ofimática, internet y redes sociales.

Por lo tanto, los participantes y el capacitador requerirán los siguientes recursos:

1. Proyector
2. Ordenador
3. Internet
4. Fotocopias para los participantes.
5. LOEI y su reglamento
6. Compendio de lecturas teóricas.
7. Pliegos de papel
8. Correo electrónico (para el envío de la Propuesta del Plan de acción tutorial)

Nota: se entregará a los participantes un cuadernillo con los aspectos teóricos y recursos de tutoría trabajados en este curso.

4.6 Breve descripción del curso

Este curso está compuesto por conocimientos específicos referidos a la acción tutorial. No se centra, por tanto, en la figura del tutor, sino en la actividad misma de la tutoría. Mira, por un lado, que los participantes comprendan los roles de los elementos de la tutoría y los componentes del contexto en el que esta de desarrolla. Por otro lado, analiza las principales dificultades a las que deben enfrentarse los actores de la tutoría, invita a

evaluar el estado actual de la tutoría en los centros educativos de los participantes, así como una perspectiva nacional de esta área. Finalmente, emprende el acercamiento y manejo de herramientas tutoriales que ayuden en la realización de esta actividad, mejorando las debilidades que los participantes hayan detectado en su trabajo actual. Parte importante de este apartado de este curso, es el propiciar el desarrollo de propuestas para la acción y mejoramiento de la acción tutorial de los participantes y las políticas y práctica tutorial de los centros educativos a los que pertenecen.

4.7 Contenidos del curso

Primer parte: Marco conceptual de la tutoría

- a. ¿Qué es la tutoría?
- b. ¿Cómo es el tutor ideal?
- c. ¿Cuáles son las funciones del tutor?
- d. ¿Cuáles son los tipos de tutorías?
- e. ¿Qué es un plan de acción tutorial?
- f. ¿Qué características de la adolescencia debe tener en cuenta la acción tutorial?

Segunda parte: Análisis del estado actual

- a. La LOEI y su reglamento: la tutoría.
- b. Evaluación de la acción tutorial en el centro educativo de los participantes a la luz del marco conceptual estudiado en la primera parte.
- c. Diagnóstico de la acción tutorial de cada docente y de su centro escolar.

Tercera parte: La acción tutorial

1. Herramientas de tutoría
 - a. La entrevista
 - b. La dinámica grupal
 - c. Los debates
 - d. La observación sistemática
 - e. El método del caso
 - f. Planes de acogida de alumnos nuevos
 - g. Plan de seguimiento del proceso escolar
 - h. El sociodrama
 - i. Técnicas de trabajo en grupo
 - j. El cuestionario

2. Propuestas de acción tutorial
 - a. El Plan de acción tutorial
 - b. Plan de orientación e intervención en el aula
 - c. Programas de formación para la acción tutorial
 - d. Diseño de la política docente de acción tutorial

4.8 Descripción del currículum Vitae del autor que dictará el curso

Elking Araujo es licenciado en Ciencias de la Educación, profesor de Enseñanza Media en la especialización de Castellano y Literatura. En el 2002, gracias a una beca de la Fundación Carolina, obtuvo el título de Máster en Lexicografía Hispánica, en el Instituto de Lexicografía de la Asociación de Academia de la Lengua Española en Madrid, España.

Ha trabajado como docente en colegios públicos y privados de Quito, enseñando precisamente Ciencias del Lenguaje y Literatura, en todos los niveles de la Educación Media, especialmente en la enseñanza de la Literatura en bachillerato. Tiene experiencia en la obtención y aplicación del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional de la organización ginebrina IBO.

Ha trabajado como becario investigador para la Real Academia Española de la Lengua en la elaboración de importantes proyectos lingüísticos como la Nueva Gramática del Español, el Diccionario general de la RAE, el Diccionario de Americanismos y el Diccionario Panhispánico de Dudas. A su cargo estuvo la revisión, actualización y edición del Diccionario de Ecuatorianismo del Dr. Carlos Joaquín Córdova, miembro y expresidente de la Academia Ecuatoriana de la Lengua.

Ejerce también la docencia en el nivel universitario impartiendo asignaturas relacionadas con su área de posgrado e investigación: Lingüística, Psicolingüística, Análisis y producción de textos escritos, Metodología de la Investigación.

Es, además, Premio nacional de Literatura “Aurelio Espinosa Pólit”, 2008, en el género cuento. Ha publicado “Al pie de la letra”, libro de cuentos que recibió dicho galardón.

Actualmente se desempeña como Coordinador del Bachillerato Internacional del Colegio Becquerel.

4.9 Metodología

Este curso se desarrollará a través de las siguientes metodologías:

- a. Estudios de caso: con el fin de evaluar y diagnosticar las prácticas tutoriales individuales e las políticas tutoriales

institucionales, así como socializar y coevaluar las propuestas de acción tutorial que surjan en el desarrollo del curso.

- b. Juegos de rol: los participantes ilustrarán los casos con los que se encuentran a diario en su práctica docente, los analizarán, evaluarán y propondrán acciones bajo el marco teórico estudiado.
- c. Talleres de lectura: las propuestas teóricas presentadas por el capacitador serán procesadas a través de actividades individuales y grupales dirigidas; está orientada esta metodología a ayudar a los participantes a extraer la mayor y más útil información de los documentos propuestos.
- d. Exposiciones grupales: que servirán para la socialización, discusión y evaluación de los análisis y propuestas que se elaboren.
- e. Resolución de cuestionarios y juegos de compleción: que funcionarán como actividades, por un lado, de distracción de la discusión, y, por otro, para reafirmar conceptos.

4.10 Evaluación

El desempeño y grado de asimilación de los contenidos del curso será evaluado de la siguiente forma:

El curso tendrá una nota final de 10. Este puntaje estará dividido en los siguientes parámetros:

Actividad	Insumo	Puntaje
a) Plan de Acción tutorial	Propuesta para el	4

	centro escolar	
b) Política de práctica tutorial (insumo para el portafolio docente)	Capítulo para el portafolio docente	4
c) Coevaluación	Rúbrica	2

4.11 Duración del curso

Este curso está contemplado para ser ejecutado en 60 horas. Estas están divididas, de acuerdo a la modalidad de la siguiente manera:

Actividad	Duración	Modalidad
Curso en general	50 horas	Presencial
Elaboración de la propuesta del Plan de Acción tutorial	10 horas	A distancia

4.12 Cronograma de actividades por desarrollarse

El curso está programado para realizarse en dos fechas, que serán determinadas por la institución educativa:

Opción A: Última semana de febrero y primera de marzo (al finalizar el primer quimestre del año escolar).

Opción B: La segunda y tercera semana de julio (al finalizar el segundo quimestre del año escolar).

Con cualquiera de estas dos opciones, el cronograma del curso sería el siguiente

Actividad	Tiempo	Modalidad
Presentación del Curso: objetivos y contenidos. Discusión y socialización de expectativas. Procesamiento del marco teórico. Desarrollo del primer taller de lectura.	Día 01 (4 horas)	Presencial
Discusión y evaluación de la resolución del primer taller de lectura. Desarrollo del segundo taller de lectura. Plenaria de resumen del marco teórico.	Día 02 (4 horas)	Presencial
Trabajo de análisis grupal de la LOEI y su reglamento en cuanto a la tutoría. Preparación de juegos de rol: la acción tutorial de acuerdo al marco legal vigente.	Día 03 (4 horas)	Presencial
Plenaria: exposición, discusión y coevaluación de los juegos de rol.	Día 04 (4 horas)	Presencial
Diagnóstico de la acción tutorial individual. Socialización y discusión. Diagnóstico de la política institucional de tutoría.	Día 05 (4 horas)	Presencial
Plenaria de discusión del diagnóstico de la política institucional de tutoría. Primer acercamiento a las herramientas de acción tutorial.	Día 06 (4 horas)	Presencial
Taller de lectura: las herramientas de acción tutorial. Preparación de juegos de rol con aplicación de las herramientas de acción tutorial.	Día 07 (4 horas)	Presencial
Exposición, socialización, discusión y evaluación de los juegos de rol.	Día 08 (4 horas)	Presencial
Exposición, socialización, discusión y evaluación de los juegos de rol.	Día 09 (4 horas)	Presencial

Rúbrica de coevaluación. Discusión de la rúbrica de coevaluación. Autoevaluación.		
Evaluación grupal de casos reales de Planes de acción tutorial. Socialización y discusión de resultados.	Día 10 (4 horas)	Presencial
Discusión y estudio de un plan de orientación e intervención en el aula. Valoración de un plan de formación para la acción tutorial.	Día 11 (4 horas)	Presencial
Socialización y discusión de la valoración de un plan de formación para la acción tutorial. Elaboración de la propuesta del Plan de Acción tutorial.	Día 12 (4 horas)	Presencial
Elaboración de la propuesta del Plan de Acción tutorial	Día 13 (4 horas)	Presencial
Elaboración de la propuesta del Plan de Acción tutorial (finalización).	10 horas (4 horas)	A distancia

4.13 Costos del curso

El curso tiene el costo de 20 USD por participantes. Este valor servirá para cubrir los siguientes gastos de esta forma:

Valor	Rubro
5 USD	Materiales (cuadernillo de lecturas, certificado)
15 USD	Pago honorarios del capacitador.

4.14 Certificación

Los participantes deberán cumplir con los siguientes requisitos (absolutamente todos) para obtener su certificación:

- a) Asistir a todas las actividades presenciales.
- b) Obtener una nota de, al menos, 8/10 en las evaluaciones.
- c) Presentar la Propuesta del Plan de acción tutorial.

4.15 Bibliografía

Arguís, R. et al. (2001). *La acción tutorial*. Barcelona, España: Graó.

Junta de Andalucía. (s/a). *La acción tutorial*. Sevilla, España: Novograf.

Lorenzo, M. (2004). *Conflictos, tutoría y construcción democrática de las normas*. Bilbao, España: Editorial Descleé de Brouwer.

Román J., M^a, y Pastor, E. (1984). *La Tutoría*. Barcelona, España: Ed. CEAC.

Sanz, R. (1990). *Evaluación de programas de orientación educativa*. Madrid, España: Ed. Pirámide.

Segovia, A., Fresco, X. (2000). *La acción tutorial en el marco docente*. Galicia, España. Versión electrónica recuperada de <http://webs.uvigo.es> el 13 de septiembre de 2013.

Ullich, D. (1974). *Dinámica de grupos en la clase escolar*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Kapeluz.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados de la investigación, extraídos de la aplicación de la encuesta respectiva, del análisis de dichos resultados, de la aplicación de todo el corpus metodológico resumido en el marco teórico a los hallazgos de la investigación, estas son las principales conclusiones a las que se puede llegar:

- a) La formación profesional de los docentes que dictan clase en el nivel del bachillerato del Colegio Becquerel es buena y les permite comprender las nuevas propuestas educativas que surgen en la actualidad.
- b) La formación de pregrado de estos docentes no tiene relación con el área educativa, hecho que convierte en un *hándicap* el ejercicio profesional de ellos al verse impelidos a subsanar continuamente esta ausencia de bases previas teóricas.
- c) El deseo de suplir esa ausencia de bagaje teórico del que se expone en el apartado anterior, ha llevado a los docentes a buscar capacitación y formación. Hay, por tanto, una predisposición benéfica y una voluntad de conocer que puede facilitar la implementación de cursos de formación.
- d) El marco legal vigente, en materia educativa, la psicología del estudiante, las nuevas necesidades educativas especiales, exploradas y descritas por la misma psicología, y la tecnología son las principales áreas en las que los docentes encuestados requieren capacitación.

RECOMENDACIONES

Por todo lo dicho se recomienda:

- a) Fortalecer la formación profesional de los docentes de bachillerato del Colegio Becquerel a través del diseño e implementación de políticas y planes que estimulen en los profesores la especialización universitaria.
- b) Profesionalizar la planta docente que trabaja en el bachillerato (y, de preferencia, a todo el personal) a través del diseño e implementación de políticas y planes que motiven y ayuden en todos los niveles posibles a fin de que obtengan un título de pregrado o de posgrado en el área de la Pedagogía.
- c) Fortalecer el interés de la planta docente que imparte clase en bachillerato por buscar formación y actualización, no solamente a través de las políticas y planes propuestos en los apartados anteriores, sino a través de un rediseño de las políticas del Departamento de Recursos Humanos que recompense el incremento del nivel profesional y motive a los docentes de los otros niveles a asumir también esta actitud.
- d) Implementar, a corto plazo, un plan de capacitación docente que brinde de forma urgente los conocimientos y habilidades relacionados con las áreas en las que esta investigación determinó que existe menor solvencia en los docentes, a saber: la psicología del estudiante, las nuevas necesidades educativas especiales y la tecnología aplicada a la enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfonso, C. *et al.* (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona, España: Graó.
- Amat, O. (2000). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona, España: Ediciones Gestión.
- Aranda, A. (2007). *Planificación estratégica educativa*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Birgin, A. *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. (1ª. Edic.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Birkenbihl, M. (2002). *Formación de formadores. "Train the trainer"*. (10ª. Edic.). Madrid, España: Thomson editors.
- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del talento humano*. México: McGraw Hill.
- Colén, M. (1995). *Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación*. En A. Álvarez *et al.*, *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Caracas, Venezuela: 2001.
- Corporación de Estudios y Publicaciones. (Agosto de 2012). *Ley orgánica de educación intercultural. Reglamento*. Quito: CEP.
- Cuesta, A. (2010). *Gestión del talento humano y el conocimiento*. Bogotá, Colombia: Ediciones Ecoe.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- El Sahili, L. (2011). *Docencia: riesgos y desafíos*. México: Trillas.
- Estebaranz, A. (2001). *La enseñanza como tarea del profesor*. En C. Marcelo (edit.), *La función docente*. (1ª edic., p.p. 85-98). Madrid, España: editorial Síntesis.
- Fuéguel, C. (2000). *Interacción en el aula. Estudio de caso*. Barcelona, España: edit. Praxis.
- Fuenmayor, J., Semprún, R. (2007). *Un genuino estilo de liderazgo educativo: ¿una realidad o una ficción institucional?* En Revista Laurus, año 13, número 23. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- García, J. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona, España: Editorial Praxis.
- Gómez, G. (1996). *Curso de organización escolar y general*. Madrid, España: Editorial Escuela Española.
- Guillén, M. (2006). *Ética en las organizaciones. Construyendo confianza*. Madrid, España: Pearson Educación, S.A.
- Herrera, E. (1996). *Administración educativa*. Quito, Ecuador: Edit. Vicentina.
- Imbernón, F. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. En C. Marcelo (edit.), *La función docente*. (1ª edic., p.p. 85-98). Madrid, España: editorial Síntesis.
- Imbernón, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. (5ª. Edic.). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Isaacs, David. (1997). *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos*. (4ª. edic.). Navarra, España: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

- López, J. et al. (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid, España: editorial Síntesis.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* (2ª. Edic.). Madrid, España: Narcea.
- Marcelo, C. (2001). *La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio*. En C. Marcelo (edit.), *La función docente*. (1ª edic., p.p. 85-98). Madrid, España: editorial Síntesis.
- Medina, L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio de Río de la Plata.
- Mingorance, P. (2001). Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. En C. Marcelo (edit.), *La función docente*. (1ª edic., p.p. 85-98). Madrid, España: editorial Síntesis.
- Monereo, C. (coord.). (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. (9ª. Edic.). Barcelona, España: Graó.
- Murillo, J. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. En REICE – Revista electrónica latinoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol. 4. Recuperado el 22 de febrero de 2013 de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.htm>
- Pérez-Campanero, Ma. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. 3ª. Edic. Madrid, España: Narcea.
- Pitman, L. (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En A. Birgin (compil.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. (1ª. Edic., p.p. 135-161). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- RAE. (2001). *Diccionario de la lengua española*. (21ª. Edic.). Madrid, España: Espasa Calpe.
- Serafín, J. (2002). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. (6ª. Edic.). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Solé, I., Coll, C. (1998). *Los profesores y la concepción constructivista*. En Coll, C. et al. *El constructivismo en el aula* (8ª. Edic.). Barcelona, España: Graó.
- Tierno, B., Escaja, A. (2000). *Saber educar. Guía para padres y profesores*. Madrid, España: Edit. Temas de Hoy.
- Villa, A. (2001). Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. En C. Marcelo (edit.), *La función docente*. (1ª edic., p.p. 85-98). Madrid, España: editorial Síntesis.
- Zabala, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (8ª. Edic.). Barcelona, España: Graó.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber: aportes desde las ciencias de la educación*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

ANEXOS