



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 del Colegio Técnico
Sucre, de la provincia de Pichincha, ciudad de Quito, periodo
2012 – 2013.**

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

AUTORA: Cevallos Benavides, Diana Elizabeth.

DIRECTOR: Merchán Márquez, Rodrigo Oswaldo, Mg.

CENTRO UNIVERSITARIO – QUITO

2014

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Magíster.

Rodrigo Oswaldo Merchán Márquez.

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

Que el presente trabajo de fin de maestría: “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Técnico Sucre, de la provincia de Pichincha, ciudad de Quito, periodo 2012-2013”, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, febrero de 2014

f)

C.I. 010273575-0

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo, Cevallos Benavides Diana Elizabeth declaro ser autor (a) del presente trabajo de fin de maestría : Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Técnico Sucre, de la provincia de Pichincha, ciudad de Quito, periodo 2012-2013, de la Titulación Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, siendo Rodrigo Oswaldo Merchán Márquez director (a) del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

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

f.....
Autora Cevallos Benavides Diana Elizabeth
Cédula 1716035199

DEDICATORIA

Dedico esta tesis A. DIOS, quién inspiró mi espíritu para la conclusión de esta tesis de maestría, en Educación. A mis padres quienes me dieron vida, educación, apoyo y consejos. A mis compañeros de estudio, a mis maestros y amigos, quienes sin su ayuda nunca hubiera podido hacer esta tesis. A todos ellos se los agradezco desde el fondo de mi alma. Para todos ellos hago esta dedicatoria.

AGRADECIMIENTO

Agradecerte a ti Dios por bendecirme para llegar hasta donde he llegado, porque hiciste realidad este sueño anhelado.

A mis padres y hermanos con mucho amor y cariño les dedico todo mi esfuerzo y trabajo puesto para la realización de esta tesis.

Nancy Esthela Benavides Salazar

Juan Francisco Cevallos

Juan Carlos Cevallos Benavdes

Ronald Francisco Cevallos Benavides

A la UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA por darme la oportunidad de estudiar y ser una profesional.

Son muchas las personas que han formado parte de mi vida profesional a las que me encantaría agradecerles su amistad, consejos, apoyo, ánimo y compañía en los momentos más difíciles de mi vida. Algunas están aquí conmigo y otras en mis recuerdos y en mi corazón, sin importar en donde estén quiero darles las gracias por formar parte de mí, por todo lo que me han brindado y por todas sus bendiciones.

Para ellos: Muchas gracias y que Dios los bendiga

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARATULA	i
APROBACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
RESUMEN	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCCIÓN	xv
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	1
1.1. Necesidades de formación	2
1.1.1 Concepto	2
1.1.2 Tipos de necesidades formativas	4
1.1.3 Evaluación de necesidades formativas	5
1.1.4 Necesidades formativas del docente	7
1.1.5 Modelos de análisis de necesidades (Modelo de Rosett, de Kaufman, de D´ Hainaut de Cox y deductivo)	12
1.2 Análisis de necesidades de formación	16
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)	22
1.2.1.5 El bachillerato Ecuatoriano (características, demandas de organización, regulación)	24
1.2.1.6 Reformas Educativas (LOEI – Reglamento a la LOEI – Plan decenal)	30
1.2.2 Análisis de la persona	35
1.2.2.1 Formación profesional	35
1.2.2.1.1 Formación inicial	37
1.2.2.1.2 Formación profesional docente	38
1.2.2.1.3 Formación técnica	38
1.2.2.2 Formación continua	39
1.2.2.3 La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje	40
1.2.2.4 Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación	41
1.2.2.5 Características de un buen docente	43
1.2.2.6 Profesionalización de la enseñanza	44

1.2.2.7 La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo educativo	45
1.2.2.8 La Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC, en los procesos formativos	47
1.2.3 Análisis de la tarea educativa	47
1.2.3.1 La función del gestor educativo	48
1.2.3.2 La función del docente	49
1.2.3.3 La función del entorno familiar	52
1.2.3.4 La función del estudiante	54
1.2.3.5 Como enseñar y como aprender	55
1.3 Cursos de formación	57
1.3.1 Definición e importancia en la capacitación docente	57
1.3.2 Ventajas e Inconvenientes	58
1.3.3 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos	62
1.3.4 Importancia en la formación del profesional de la docencia	65
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA	68
2.1 Contexto	69
2.2 Participantes	73
2.3 Diseño y métodos de investigación	81
2.3.1 Diseño de la investigación	82
2.3.2 Métodos de investigación	82
2.4 Técnicas e instrumentos de investigación	83
2.4.1 Técnicas de investigación	84
2.4.1.1 La Encuesta	84
2.4.2 Instrumentos de investigación	84
2.4.2.1 El Cuestionario	84
2.5 Recursos	86
2.5.1 Talento Humano	86
2.5.2 Materiales	87
2.5.3 Económicos	88
2.6 Procedimiento	88
CAPÍTULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	90
3.1 Necesidades formativas	91
3.2 Análisis de la formación	110
3.2.1 La persona en el contexto formativo	113
3.2.2 La organización y la formación	116
3.2.3 La tarea educativa	124
3.3 Los cursos de formación	133
CAPÍTULO 4: CURSO DE FORMACIÓN	141
4.1 Tema del Curso	143

4.2 Modalidad de estudios	144
4.3 Objetivos	145
4.4 Dirigido a	146
4.4.1 Nivel formativo de los destinatarios	146
4.4.2 Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios	146
4.5 Breve descripción del curso	146
4.5.1 Contenidos del curso	146
4.5.2 Descripción del Currículo Vitae del tutor que dictará el curso	275
4.5.3 Metodología	275
4.5.4 Evaluación	277
4.6 Duración del curso	277
4.7 Cronograma de actividades a desarrollarse	277
4.8 Costos del curso	277
4.9 Certificación	278
4.10 Bibliografía	278
CONCLUSIONES	281
RECOMENDACIONES	282
BIBLIOGRAFÍA	283
ANEXOS	288
ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS	
Figura 1. Esquema general de la diagnosis de necesidades formativas	3
Figura 2. Estándares de Calidad	10
Tabla 1. Figuras Profesionales	24
Figura 3. Estructura del Tronco Común BGU	26
Tabla 2. Red Curricular del Tronco Común del BGU	27
Tabla 3. Figuras Profesionales del Bachillerato Técnico	28
Figura 4. Bachillerato Internacional en Colegios Públicos	29
Tabla 4. Tipo de Institución	69
Figura 5. Tipo de Institución	70
Tabla 5. Tipo de Bachillerato que ofrece	70
Figura 6. Tipo de Bachillerato	71
Tabla 6. Figura Profesional que atiende el Bachillerato Técnico	72
Figura 7. Figura Profesional que atiende	73
Tabla 7. Género	73
Figura 8. Género	74
Tabla 8. Estado Civil	75
Figura 9. Estado Civil	75
Tabla 9. Edad	76
Figura 10. Edad	76
Tabla 10. Cargo que desempeña	77

Figura 11. Cargo	77
Tabla 11. Tipo de Relación Laboral	78
Figura 12. Tipo de Relación Laboral	78
Tabla 12. Tiempo de dedicación	79
Figura 13. Tiempo de dedicación	79
Tabla 13. Nivel más alto de formación académica que posee	80
Figura 14. Formación Académica	80
Tabla 14. Rubros	88
Tabla 15. Su titulación en pregrado tiene relación con:	91
Figura 15. Ámbito Educativo	91
Tabla 16. Otras Profesiones	92
Figura 16. Otras Profesiones	93
Tabla 17. Si posee titulación de postgrado (4º. nivel), este tiene relación con:	94
Figura 17. Si posee titulación de postgrado (4º. nivel), este tiene relación con:	94
Tabla 18. ¿Le resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel?	94
Figura 18. Seguir un Programa de Formación	95
Tabla 19. ¿Si la respuesta es positiva ¿En qué le gustaría formarse?	96
Figura 19. En que le gustaría formarse	96
Tabla 20. ¿Es importante seguirse capacitando en temas educativos?	98
Figura 20. Es importante seguirse capacitando	98
Tabla 21. ¿Cómo le gustaría recibir la capacitación?	99
Figura 21. Modalidades de capacitación	99
Tabla 22 Horario para los cursos presenciales o semipresenciales	100
Figura 22. Horarios	100
Tabla 23. ¿En Qué temáticas le gustaría capacitarse?	101
Figura 23. Temáticas para capacitación	102
Tabla 24. ¿Cuáles son los obstáculos para que usted no se capacite?	103
Figura 24. Obstáculos para capacitación	104
Tabla 25. ¿Cuáles son los motivos por los que se imparten los cursos/capacitaciones?	105
Figura 25. Motivo para capacitarse	106
Tabla 26. ¿Cuáles son los motivos por los que asiste a cursos/capacitaciones?	107
Figura 26. Motivos de asistencia	108
Tabla 27. ¿Qué aspectos considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación?	109
Figura 27. Aspectos más importantes	109

Tabla 28. Análisis de la Formación	111
Figura 28. Tarea Personal	111
Figura 29. Tarea Organizacional	112
Figura 30. Tarea Educativa	112
Tabla 28. Tarea Personal	113
Tabla 29. Fortalezas	114
Tabla 30. ¿La Institución en la que labora ha propiciado cursos en los últimos años?	116
Figura 31. Ha propiciado cursos	116
Tabla 31. ¿Conoce si sus autoridades están ofreciendo o elaborando proyectos/cursos/ seminarios?	117
Figura 32. Autoridades elaboran proyectos/cursos/ seminarios	117
Tabla 32. Cursos se realizan en función de:	118
Figura 33. Realización de cursos en función de	119
Tabla 33. Los directivos fomentan la participación del profesorado en cursos de formación permanente	120
Figura 34. Directivos fomentan la participación del profesorado	120
Tabla 34. Tarea Organizacional	121
Tabla 35. Fortalezas de la Tarea Organizacional	122
Tabla 36. Debilidades de la Tarea Organizacional	123
Tabla 37. ¿Las materias que imparte, tienen relación con su formación personal?	124
Figura 35. Las materias que imparten tienen relación con su formación profesional	124
Tabla 38. ¿Años de Bachillerato en los que imparte asignaturas?	125
Figura 36. Años de Bachillerato en el que imparte la asignatura	125
Tabla 39. Tarea Educativa	126
Tabla 40. Ítems con mayor calificación de la Tarea Educativa	130
Tabla 41. Ítems con menor calificación de la Tarea Educativa	131
Tabla 42. Ha asistido a cursos de formación o de capacitación en los dos últimos años	133
Figura 37. Cursos de capacitación	133
Tabla 43. Totalización en horas	134
Figura 38. Totalización de Horas	135
Tabla 44. ¿Hace que tiempo realizó su último curso?	135
Figura 39. Hace cuánto tiempo tomó su último curso	136
Tabla 45. Lo hizo con el auspicio de	138
Figura 40. Con auspicio de	138
Tabla 46. ¿Usted ha impartido cursos de capacitación en los últimos dos años?	139
Figura 41. Ha impartido cursos	139
Figura 42. La Evaluación	143

Tabla 47. Contenidos del curso	146
Figura 43. Estudiantes Colegio Técnico Sucre	152
Figura 44. Aula de Clase Colegio Técnico Sucre	153
Figura 45. Características del rol docente y el rol del estudiante	155
Figura 46. Pedagogía	158
Figura 47. Características de Estilo	160
Figura 48. Modelo Procesamiento de la Infomación	161
Figura 49. Taxonomía de los Estilos de Aprendizaje	162
Figura 50. El Cono del Aprendizaje	163
Figura 51. Familias de modelos de estilos de aprendizaje	163
Figura 52. Estilos de Aprendizaje	165
Figura 53. Cuadrantes Cerebrales	167
Tabla 48. Dimensiones de los estilos de Aprendizaje	168
Figura 54. Cuatro fases para llegar al aprendizaje	170
Tabla 49. Programación Neurolingüística	172
Figura 55. Relación movimiento ocular con el sistema perceptual	173
Tabla 50. Hemisferios Cerebrales	174
Tabla 51. Inteligencias múltiples en el aula	177
Figura 56. Sistematización de la enseñanza	189
Figura 57. Pilares de la Educación	195
Figura 58. Modelos de Sistematización de la enseñanza	196
Figura 59. Estrategia del proceso de instrucción	202
Figura 60. La Evaluación	210
Figura 61. Evaluación del Aprendizaje	225
Figura 62. Tipología de la Evaluación	227
Figura 63. Evaluación de destrezas con criterio de desempeño	231
Figura 64. Estrategias de Evaluación Diagnóstica	234
Figura. 65. El Proceso Evaluativo	240
Tabla 52. Técnicas, Destrezas e Instrumentos de Evaluación	241
Figura 66. Evaluación del Bachillerato	243
Tabla 53. Cuadro resumen de las Técnicas e Instrumentos de evaluación.	244
Figura 67. Técnicas de Observación	245
Figura 68. Técnica de la Entrevista	246
Tabla 54. La Entrevista	247
Figura 69. Técnica de la Encuesta	248
Figura 70. Técnica de Pruebas	249
Tabla 55. Tablas de especificaciones	250
Tabla 56. Tipo de Pruebas	251
Tabla 57. Tabla de Valoración	254
Figura 71. Estructura de los Estándares de Aprendizaje	259

Figura 72. Estudiante Colegio Técnico Sucre	268
Tabla 58. Impacto de las Tic en Educación: funciones y limitaciones	268
Figura 73. Herramienta Tecnológica	273
Figura 74. Inteligencias Múltiples (Howard Gardner) & Recursos TIC	274
Tabla 59. Cronograma de Actividades	277

RESUMEN

El siguiente proyecto tiene como fin determinar las necesidades y preferencias formativas de los docentes de Bachillerato, para responder al mismo se ha fijado como objetivo: Analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Técnico Sucre, en el periodo 2012 – 2013.

El presente proyecto de investigación fue realizado con el aporte de las autoridades, personal docente como los participantes encuestados y la investigadora Ing. Diana Cevallos. El Colegio al ofrecer Bachillerato técnico, exige una preparación de alto nivel por parte del cuerpo docente, para que en consecuencia puedan formar estudiantes competentes, quienes generalmente se insertan a corto plazo al campo laboral; a través de la ejecución del cuestionario se detectó información relevante que refleja que los docentes perciben a la capacitación como requisito importante, además de considerar que el Ministerio de Educación exige formación continua para un desempeño integral; como resultado de la investigación se detectó la necesidad de una capacitación sobre Evaluación del Aprendizaje, temática que se tomará en cuenta para elaborar una propuesta formativa.

PALABRAS CLAVES: necesidades formativas, docentes, investigación, bachillerato técnico, cuestionario, desempeño integral, evaluación del aprendizaje, propuesta formativa.

ABSTRACT

The next project is to determine the needs and preferences of teachers training High School, to respond to it has set a target: Analyze training needs of high school teachers Technical College Sucre, in the period 2012-2013.

This research project was conducted with the support of the authorities, as the teaching staff and the research participants surveyed Eng Diana Cevallos. College to provide technical Baccalaureate requires preparation by senior faculty , that consequently can form competent students, who are usually inserted in the short term the workforce; through the implementation of the questionnaire relevant information is detected reflecting that teachers perceive as important training requirement and consider that the Ministry of Education requires continuous training for overall performance, as a result of the research identified the need for training on Learning Assessment, subject to be taken into account to develop a training proposal.

KEYWORDS: training needs, teaching, research, technical school, questionnaire, comprehensive performance, evaluation of learning, training proposal.

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación tiene como propósito, Analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Sucre del periodo lectivo 2012-2013, consideradas como aspectos dentro del desempeño profesional docente, con relación a cursos, capacitaciones o estudios de postgrado.

Se considera como pilar del tema de investigación al desempeño de los docentes que es uno de los cuatro componentes de la política sexta del Plan Decenal de Educación, según Acuerdo Ministerial 025 del 26 de enero de 2009, para lo que el Ministerio de Educación promueve el mejoramiento de la formación docente, así como su desarrollo profesional. Y así propender a la calidad educativa.

En este contexto, Como alternativa para Docentes de Bachillerato se propone determinar la responsabilidad con relación a las ofertas educativas en estudios de postgrado que el Ministerio de Educación propone y en ese sentido se justifica plenamente la realización del presente estudio que intenta conocer las necesidades formativas de los maestros; este conocimiento permitirá a futuro diseñar una oferta educativa en materia de postgrado, cursos o capacitaciones que responda satisfactoriamente a las necesidades de formación para los profesionales en educación.

A través del método descriptivo en la modalidad de estudios con la ejecución del cuestionario como instrumento desarrollado para la recolección de datos y así con el método deductivo, detectar óptimamente las necesidades formativas cuyos resultados han servido de parámetros para elaborar la propuesta del curso de formación.

Los beneficiarios serán los profesores quienes se actualizarán, los estudiantes sobre quienes se reflejará las nuevas herramientas adquiridas, la institución educativa que conseguirá mayor prestigio y reconocimiento por la comunidad.

Para el óptimo cumplimiento del presente proyecto de investigación se ha fijado las siguientes estrategias que permitirán alcanzar el propósito general.

- Fundamentar teóricamente, lo relacionado con las necesidades de formación del docente de bachillerato técnico.
- Diagnosticar y evaluar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato técnico.
- Diseñar un curso de formación para los docentes de bachillerato técnico del Colegio Técnico Sucre.

Para la consecución de dichas estrategias fue fundamental la autorización del Rector del Colegio para realizar la investigación de campo, evidencias que respaldan el proceso como fotografías de la gestión, así como las encuestas aplicadas al Personal Docente.

Sin embargo así también se han detectado ciertas limitaciones así como inconvenientes manifestados durante el proceso de la investigación de campo como:

tiempo de ejecución de la encuesta, provocó malestar y poco interés en los participantes, los docentes resaltan como obstáculos para capacitarse, falta de tiempo, altos costos y falta de temas modernos, la formación de la mayoría del personal docente no facilita el manejo adecuado de las TIC'S y demás herramientas tecnológicas.

Estas limitaciones permitieron perfilar el curso de formación de acuerdo a sus características y exigencias, así también elaborar paralelamente una propuesta que les sirva para acceder a una maestría esto como una gestión integral para formación de profesores no solo en cursos sino para carreras de cuarto nivel considerando que tienen un interés del 85% de seguir una maestría en educación para propender a una mejora profesional.

La Institución precisa un curso de mejoramiento profesional dirigido a los docentes del bachillerato técnico el mismo que está direccionado hacia el tratamiento de temas de evaluación del aprendizaje, específicamente sobre la evaluación de las destrezas con criterio de desempeño cuya finalidad es brindar herramientas de mejoramiento del aprendizaje para todos los estudiantes, conjugando la teoría con la práctica.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

Necesidades de Formación Docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre, uno se forma sólo por la mediación Esta idea, ubicada en el campo de lo educativo, conlleva a reconocer a los maestros como los profesionales a los que se orientaría dicho proceso formativo, por lo que cabe hablar, a partir de este momento, específicamente de la formación docente. (Ferry, 1997).

El reto al que se enfrentan los docentes de bachillerato técnico es realmente imponente ya que el resultado de su proceso de enseñanza, debe encaminar para que los estudiantes puedan contar con conocimientos prácticos y las habilidades necesarias para desempeñarse exitosamente en su área de especialidad.

1.1 Necesidades de formación

1.1.1 Concepto

En su estudio López, J. (2005) menciona que:

La necesidad informa de una deficiencia expresada como vacío entre lo que es y lo que debería ser.

Así para una organización, la identificación de necesidades es un instrumento idóneo para detectar las diferencias producidas entre los resultados obtenidos y los esperados. Toda organización expresa unas diferencias entre los rendimientos reales y los que hacen falta.

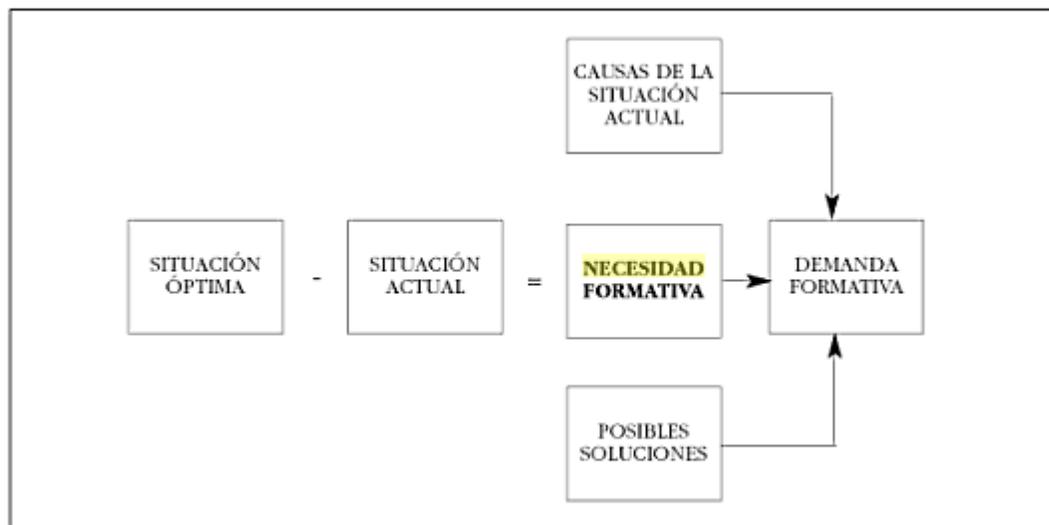
Una vez identificadas las necesidades, se realiza el denominado análisis de las necesidades, cuya misión consiste en estudiar las razones y causas que originan las deficiencias identificadas como necesidades. Al final de todo este proceso, la organización establece las estrategias para vencer estas deficiencias. En algunas ocasiones, la formación puede ser una de las estrategias a aplicar. (p. 79).

El reto al que se enfrentan los docentes de bachillerato técnico del Colegio Sucre es realmente imponente ya que el resultado de su proceso de enseñanza, debe encaminar

para que los estudiantes puedan contar con conocimientos prácticos y las habilidades necesarias para desempeñarse exitosamente en su área de especialidad.

El papel de la formación sería eliminar la diferencia entre una realidad presente y otra deseada. Por ello, todo el proceso de diagnóstico de necesidades estaba orientado a establecer con claridad la dimensión de este vacío.

Figura 1. Esquema general de la diagnosis de necesidades formativas



Fuente: López, J. (2005). Planificar la formación con calidad. (1ª ed.). Madrid: Cisspraxis.S.A.

Otros autores proponen más que reaccionar ante un problema, anticiparse a él. Las necesidades formativas deben considerarse, por una parte, la expresión de las competencias profesionales que deben poseer las personas para ser competentes en su trabajo y, por otra, el horizonte de aprendizaje asociado al desarrollo de la carrera profesional de las personas.

Incorporado el profesional a la organización, los procesos formativos se vinculan a las prioridades establecidas por la propia organización. Se entiende así la formación como parte de una estrategia de cambio e innovación y se identifica como formación estratégica. (López, 2005).

La formación deja de ser así algo puntual y ligado al desarrollo de una propuesta operativa para convertirse en algo general y base de una estrategia de cambio cultural. No se trata sólo de proporcionar habilidades, también de posibilitar un cambio general a partir del cambio personal de conocimientos, habilidades y actitudes.

1.1.2 Tipos de necesidades formativas

Imbernon, F. (2001) señala que:

En la definición de los modelos de formación y en la descripción de los planes, habitualmente se distinguen dos tipos de necesidades, según de dónde surjan:

Necesidades del sistema. Se entienden actualmente 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). En resumen, estarían englobadas en este apartado aquellas necesidades que se observan o se requieren desde fuera de los centros y que no necesariamente son compartidas por los profesores y profesoras.

Necesidades del profesorado. Entendidas como las demandas que generan sus propios intereses. Estas demandas pueden provenir de intereses individuales (deficiencias derivadas de una formación insuficiente, conocimiento de nuevos recursos didácticos, metodológicos o tecnológicos, actualización de contenidos, acreditación de méritos, etc.). Pueden surgir de intereses de equipos docentes (implantación de una innovación, elaboración de nuevos materiales, necesidad de una formación común que les permita compartir significados, situaciones de fracaso en algún aspecto determinado, etc.); o bien pueden nacer de los intereses de todo un claustro, sobre la base de un proyecto de centro que quieran realizar o estén realizando.

Los dos tipos de necesidades son indisociables. La tendencia de muchas de las administraciones educativas consiste en ofrecer actividades de formación, básicamente en la modalidad de curso, que pretender cubrir las necesidades detectadas desde el

sistema. Se ofrecen a los profesores programas de actividades de formación elaborados con la intención de formarles para la adquisición de las nuevas competencias que requieren los objetivos planteados desde el sistema. Sin cuestionar la, a menudo, óptima calidad del diseño en cuanto a contenidos y estrategias metodológicas, es un hecho que esta formación no necesariamente está relacionada con los intereses, las expectativas y la práctica docente de los profesores a las cuales va dirigida esta formación. (p. 35-36)

1.1.3 Evaluación de necesidades formativas

López, J. (2005) considera:

Alrededor del concepto de necesidad formativa existe una cierta confusión, ya que o bien no se entiende, o bien no se utiliza este término de la misma manera. En su uso común, el término necesidad se asocia a una carencia o falta. Las necesidades formativas pueden considerarse como una concreción o como el resultado práctico de un proceso que se conoce con el nombre de evaluación de las necesidades de una organización. (p.78).

Las organizaciones evalúan periódicamente sus necesidades a fin de identificar, fundamentalmente, cuáles son sus áreas de mejora. Para ello buscan ámbitos en los cuales no se obtienen los resultados previstos o existen problemas que impiden alcanzar las metas propuestas. Con la evaluación de sus necesidades las organizaciones pueden identificar sus problemas, evaluar su importancia y decidir cuál es la intervención o la solución apropiada. Todos los puntos de vista mencionados tienen un denominador común: se trata de un tema relacionado con el análisis de los resultados o los rendimientos de las organizaciones.

Kaufman (1994) sugiere que pueden distinguirse tres niveles de evaluación de necesidades en toda organización.

Nivel mega. Cuando las deficiencias identificadas se refieren a cuestiones relacionadas con la misión y los objetivos estratégicos de la organización, con cambios en su entorno y con la modificación de los parámetros sociales de la organización.

Nivel macro. Cuando las necesidades se evalúan al nivel de resultados de la organización.

Nivel micro. Cuando las deficiencias detectadas corresponden a pequeños grupos a las personas.

La Evaluación de necesidades constituye el punto de partida para identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias que reclaman de prioridades o asignación de recursos en el ámbito de la formación desde lo metodológico y operativo, referencias a los distintos modelos, técnicas y procedimientos de análisis. (López, 2005).

La evaluación es un proceso sistemático pero siempre provisional de recogida de información mediante variedad de técnicas, en este caso de una encuesta a través de un cuestionario referente a las "Necesidades de Formación" Docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre, el mismo que se llevó a cabo con unión entre desarrollo personal y mejora, Implicación de los profesionales involucrados, Precaución en el proceso, a través de un modelo que facilite la percepción de necesidades, lo que conlleva en síntesis a considerar un procedimiento de autocorrección, de mejora continua, y sirve para lograr la calidad de los resultados que deben utilizarse al inicio del proceso investigativo.

La evaluación de la fase de diagnóstico se lleva a cabo, en primer lugar, siguiendo los pasos indicados que prevén la participación de los empleados públicos, al pertenecer a una Institución Educativa Fiscal de este modo, el primer listado de acciones formativas con sus características de qué, cómo y a quién va depurándose y perfeccionándose teniendo en cuenta la información facilitada por los encuestados que corresponde a los docentes de bachillerato del Colegio Técnico Sucre.

En segundo lugar, la evaluación del diagnóstico de necesidades se llevará a cabo utilizando tres procedimientos complementarios:

- a) Utilizando la información recogida de los encuestados, información sobre: número de solicitantes de cada acción formativa, que cursos, capacitaciones o estudio de postgrado desean seguir
- b) Información facilitada por los profesores/as de las acciones formativas valorando la necesidad específica de algún curso, y la existencia o no de una necesidad formativa.

c) Valoración del cuestionario: adecuación del cómo y del cuándo de la acción formativa para las necesidades de formación.

La información recogida en la evaluación sobre las diferentes necesidades formativas deberá incluirse en una base de datos, de modo que sirva como feedback para la ejecución de un Plan de Formación, entrará como parte de un proceso seguido anualmente junto con el listado inicial de Acciones Formativas que se hayan detectado.

1.1.4 Necesidades formativas del docente

Pineda, C. (2007) considera:

A pesar de ser la formación del docente un tema de bastante preocupación por parte de todos los actores educativos y un objeto de estudio ampliamente representado en investigación educativa, no se logran según los maestros, los niveles de satisfacción requeridos para enfrentar con solvencia los problemas y retos que pone en escena una sociedad contemporánea cambiante y compleja. En realidad, la solicitud de una continua formación y un aprendizaje permanente, que recorren la vida profesional y personal del docente, está vinculada con la práctica pedagógica y de aula que les exige encontrar los recursos, herramientas, estrategias y formas de trabajo que les posibilite desarrollar allí los conocimientos teóricos con que cuentan.

Puede afirmarse, por tanto, que las necesidades de formación formuladas por los docentes se encuentran ancladas en su práctica pedagógica y en el trabajo que realizan a nivel institucional. En ese sentido, es posible entender la solicitud recurrente de una formación más práctica, que pareciera ser opuesta a la teórica; aunque en realidad lo que hacen es asignar un lugar destacado a la formación que pueda vincularse al trabajo con los estudiantes (p. 5-6).

El papel protagónico que los docentes desempeñan en la formación de niños y jóvenes es exaltado o visto por ellos de una manera sublimada y, al mismo tiempo, tratado con la crudeza y crítica que les suscita tener que ver, por un lado, con los problemas económicos y sociales de la sociedad, que afectan el desarrollo de los estudiantes; y por otro, con las

dificultades de una profesión cuya imagen y reconocimiento en la sociedad no se compadece con el papel que se le asigna en el discurso. Lo expuesto complejiza la labor del docente quién no solo cumple roles y funciones cambiantes y múltiples, de acuerdo con la diversidad de los contextos en que ejerce su labor y con los movimientos de la sociedad, sino que requiere de condiciones y cualidades para el ejercicio idóneo de su profesión y para una relación de calidad con sus estudiantes. Estos aspectos están presentes en los análisis de los docentes sobre su formación y en las demandas que ellos hacen de mayor cualificación personal, educativa y profesional.

El Ministerio de Educación Ecuador. (2011) señala “Para establecer qué es una educación de calidad, necesitamos primero identificar qué tipo de sociedad queremos tener, pues un sistema educativo será de calidad en la medida en que contribuya a la consecución de esa meta”.

Existe evidencia a nivel mundial que sugiere que los países que cuentan con estándares tienden a mejorar la calidad de sus sistemas educativos. Hasta ahora, nuestro país no había tenido definiciones explícitas y difundidas acerca de qué es una educación de calidad y cómo lograrla. A partir de la implementación de los estándares, contaremos con descripciones claras de lo que queremos lograr, y podremos trabajar colectivamente en el mejoramiento del sistema educativo siendo los siguientes:

Estándares de Gestión Escolar

Hacen referencia a procesos de gestión y a prácticas institucionales que contribuyen a la formación deseada de los estudiantes.

Además, favorecen el desarrollo profesional de los actores de la institución educativa y permiten que esta se aproxime a su funcionamiento ideal.

Estándares de Desempeño Profesional

Son descripciones de lo que debe hacer un profesional educativo competente; es decir, de las prácticas que tienen una mayor correlación positiva con la formación que se desea que los estudiantes alcancen.

Actualmente se están desarrollando Estándares generales de Desempeño Profesional: de docentes y de directivos. A futuro se formularán estándares e indicadores para otros tipos de profesionales del sistema educativo, tales como mentores, asesores, auditores y docentes de diferentes niveles y áreas disciplinares.

¿Qué caracteriza a un docente de calidad en el sistema educativo ecuatoriano?

Un docente de calidad es aquel que provee oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes y contribuye, mediante su formación, a construir la sociedad que aspiramos para nuestro país.

El propósito de los Estándares de Desempeño Docente es fomentar en el aula una enseñanza que permita que todos los estudiantes ecuatorianos alcancen los perfiles de egreso o aprendizajes declarados por el currículo nacional para la Educación General Básica y para el Bachillerato.

Además, los Estándares de Desempeño Profesional Docente establecen las características y desempeños generales y básicos que deben realizar los docentes para desarrollar un proceso de enseñanza–aprendizaje de calidad.

Por ello los estándares:

- están planteados dentro del marco del Buen Vivir;
- respetan las diversidades culturales de los pueblos, las etnias y las nacionalidades;

Estándares de Aprendizaje

Son descripciones de los logros de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar a lo largo de la trayectoria escolar: desde la Educación Inicial hasta el Bachillerato.

Para dar respuesta a un conjunto de interrogantes sobre los procesos formativos en que están comprometidas y sobre líneas de acción que pudieran orientar sobre el asunto de la educación y capacitación de los docentes, es necesario recoger la visión de ellos sobre su problemática de formación, reconocerla y valorar la práctica pedagógica de los docentes como lugar donde se ponen en juego sus conocimientos y experiencias, para articular las

demandas de la sociedad y el Estado con las de los estudiantes y sus familias, y con los intereses académicos y profesionales de los mismos docentes. En esta medida, el proyecto se estructuró de tal manera que fuera posible construir conocimiento sobre las reales necesidades de la formación de los docentes, a partir de su visión, vivencia y experiencia de trabajo en instituciones educativas y en el aula de clase.

El objetivo de esta investigación es conocer las carencias y demandas de los futuros docentes en su formación, con vistas a prepararles para afrontar la realidad de la enseñanza y mejorar su bienestar profesional.

Por ello y para dar respuesta a los desafíos de esta sociedad exigente, se han venido desarrollando, en la última década, Programas y Alternativas de Formación.

Figura 2. Estándares de Calidad

Nº	ESTÁNDARES GENERALES	ESTÁNDARES ESPECÍFICOS
DIMENSIÓN A: DOMINIO DISCIPLINAR Y CURRICULAR		
1	A.1 El docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña, las teorías e investigaciones educativas y su didáctica.	A.1.1 Domina el área del saber que enseña.
		A.1.2 Comprende la epistemología del área del saber que enseña y sus transformaciones a lo largo de la historia.
		A.1.3 Conoce la relación del área del saber que enseña con otras disciplinas.
		A.1.4 Conoce la didáctica de la disciplina que imparte, y las teorías e investigaciones educativas que la sustentan.
2	A.2 El docente conoce el currículo nacional.	A.2.1 Comprende los componentes de la estructura curricular, cómo se articulan y cómo se aplican en el aula.
		A.2.2 Conoce el currículo anterior y posterior al grado/curso que imparte.
		A.2.3 Conoce los ejes transversales que propone el currículo nacional.
3	A.3 El docente domina la lengua con la que enseña.	A.3.1 Usa de forma competente la lengua en la que enseña.
DIMENSIÓN B: GESTIÓN DEL APRENDIZAJE		
1	B.1 El docente planifica para el proceso de enseñanza-aprendizaje.	B.1.1 Planifica mediante la definición de objetivos acordes al nivel y al grado/curso escolar, al contexto, a los estilos, ritmos y necesidades educativas de los estudiantes, tomando en cuenta el currículo prescrito y los estándares de aprendizaje.
		B.1.2 Incluye en sus planificaciones actividades de aprendizaje y procesos evaluativos, de acuerdo con los objetivos educativos establecidos.
		B.1.3 Selecciona y diseña recursos didácticos que sean apropiados para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.
		B.1.4 Adapta los tiempos planificados a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
		B.1.5 Planifica sus clases para que los estudiantes apliquen sus conocimientos y relacionen con sus propios procesos de aprendizaje.
2	B.2 El docente implementa procesos de enseñanza-aprendizaje en un clima que promueve la participación y el debate.	B.2.1 Comunica a los estudiantes acerca de los objetivos de aprendizaje al inicio de la clase/unidad y cuáles son los resultados esperados de su desempeño en el aula.
		B.2.2 Crea un ambiente positivo que promueve el diálogo tomando en cuenta intereses, ideas y necesidades educativas especiales de los estudiantes para generar reflexión, indagación, análisis y debate.
		B.2.3 Responde a situaciones críticas que se generan en el aula y actúa como mediador de conflictos.
		B.2.4 Organiza y emplea el espacio, los materiales y los recursos de aula, de acuerdo con la planificación y desempeños esperados.
		B.2.5 Utiliza varias estrategias que ofrecen a los estudiantes caminos de aprendizaje colaborativo e individual.
		B.2.6 Promueve que los estudiantes se cuestionen sobre su propio aprendizaje y busquen alternativas de explicación o solución a sus propios cuestionamientos.

Fuente: Ministerio de Educación.(2011). Estándares de Calidad Educativa. Ecuador

2	D.2 El docente promueve valores y garantiza el ejercicio permanente de los derechos humanos en el marco del Buen Vivir.	D.2.1 Fomenta en sus estudiantes la capacidad de organizar acciones de manera colectiva, respetando la diversidad, las individualidades y las necesidades educativas especiales.
		D.2.2 Toma acciones para proteger a estudiantes en situaciones de riesgo que vulneren sus derechos.
		D.2.3 Promueve y refuerza prácticas que contribuyen a la construcción del Buen Vivir.
		D.2.4 Fomenta las expresiones culturales de los pueblos, las etnias, las nacionalidades y la lengua materna de sus estudiantes.
3	D.3 El docente se compromete con el desarrollo de la comunidad.	D.3.1 Genera y se involucra en la promoción y apoyo de proyectos de desarrollo comunitario.
		D.3.2 Promueve acciones que sensibilicen a la comunidad sobre procesos de inclusión educativa y social.

Fuente: Ministerio de Educación.(2011). Estándares de Calidad Educativa. Ecuador

1.1.5 Modelos de análisis de necesidades (Modelo de Rosset, de Kaufman, de D´Hainaut, de Cox y deductivo)

Existen diversos modelos para la realización de un Análisis de Necesidades, procedentes de diferentes ámbitos de la formación y la intervención, que nos pueden ofrecer valiosos puntos de referencia.

Modelo de Rosset

Tiene en cuenta cuatro elementos fundamentales:

Situaciones desencadenantes: de dónde partimos y hacia dónde vamos. Tipo de información que buscamos: Óptimos, reales, sentimientos, causas y soluciones, fuentes de información, herramientas para la obtención de datos.

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

De Kaufman

En su estudio Rubio, F. (1994) menciona que:

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

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

1. Participantes en la planificación: Ejecutores, Receptores, Sociedad.

2. Discrepancia entre Lo que es y Lo que debería ser, en torno a: Entradas, Procesos, Productos, Salidas y Resultados Finales.
3. Priorización de necesidades.

Las etapas que señala para efectuar una evaluación de necesidades son las siguientes (R.A. Kaufman, 1988, pp.58-59):

- a) Tomar la decisión de planificar
- b) Identificar los síntomas de problemas
- c) Determinar el campo de la planificación
- d) Identificar los posibles medios y procedimientos de evaluación de necesidades,
- e) Seleccionar los mejores y obtener la participación de los interesados en la planificación.
- f) Determinar las condiciones existentes, en términos de ejecuciones mensurables.
- g) Determinar las condiciones que se requieren, en términos de ejecución mensurable.
- h) Conciliar cualquier discrepancia que exista entre los participantes de la planificación.
- i) Asignar prioridades entre las discrepancias y seleccionar aquellas a las que se vaya a aplicar determinada acción.
- j) Asegurar que el proceso de evaluación de necesidades sea un procedimiento constante. (p.28-29).

Modelo de D´ Hainaut

De las personas, del sistema; particulares, colectivas; conscientes, inconscientes; actuales, potenciales; según el ámbito de vida. D´Hainaut (1979), señala cinco dimensiones para la clasificación de las necesidades formativas:

a) Necesidades de las personas frente a necesidades de los sistemas. Las primeras son de índole individual, mientras que las segundas afectan a la existencia o al funcionamiento correcto de un sistema de referencia. A menudo existe conflicto entre las necesidades individuales y las necesidades de los sistemas de pertenencia.

En estos casos, se pueden establecer diversas formas de poder que soslayan la conflictividad mediante imposición, negociación, consenso, etc.

b) Necesidades particulares frente a necesidades colectivas. Las necesidades particulares aluden a los individuos, mientras que las colectivas se refieren a grupos. En ciertos momentos, esta dimensión puede confundirse con la anterior, si se interpretan a las colectividades como sistemas sociales.

c) Necesidades conscientes frente a necesidades inconscientes. Una carencia formativa puede ser perfectamente conocida por la persona afectada o, por el contrario, ésta puede no tener conciencia de su estado precario en relación con la exigencia en cuestión.

d) Necesidades actuales frente a necesidades potenciales. La vigencia de una determinada necesidad puede no ser presente y estar en función de un cambio futuro, más o menos previsible, de las condiciones contextuales. Pueden existir, por tanto, necesidades cuya existencia se espera para una situación o un momento distintos de los actuales.

e) Necesidades según el sector en que se manifiestan. D´Hainault (1979) establece seis contextos vitales en los que se desenvuelven las personas: privado o familiar, social,

político, cultural, profesional y de ocio. En cualquiera de ellos puede surgir una necesidad.

La clasificación de D'Hainaut es multidimensional, de forma que una determinada necesidad puede ser catalogada simultáneamente en función de cada una de las dimensiones.

Modelo de Cox

Rubio, F. (1994) señala que:

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

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

10. Modificación, finalización o transferencia de la acción. (p. 29)

Modelo deductivo

Tejedor, F. (1985) concluye que:

El investigador formula una hipótesis como tentativa de solución al problema en el que todos sus términos se encuentran operacionalmente definidos y diseña un experimento u observación controlada para recoger evidencia empírica, que le permita confirmar o rechazar la hipótesis.

Los partidarios del procedimiento Hipotético-Deductivo destacan la importancia de los modelos como guía de la investigación futura. Todos los modelos poseen unas proposiciones generales (axiomas) de las que por deducción lógica pueden extraerse proposiciones de ámbito más reducido, las cuales permiten formular hipótesis y buscar evidencias de apoyo. (p. 85)

1.2 Análisis de las necesidades de formación

A través del Análisis se hacen patentes los aspectos a mejorar en el seno de la práctica docente. Así, se podrán diagnosticar las posibles debilidades o problemas existentes en el colectivo de profesores/as partiendo de su propia percepción.

Para llevar a cabo este análisis, se diseñó un cuestionario por parte de la Universidad Tecnológica de Loja con la intención de conocer las necesidades de formación que detectan en ellos mismos los educadores (ver anexo del cuestionario). Posteriormente, se aplicó el mismo cuestionario a 36 profesionales de la enseñanza secundaria, con la intención de detectar un listado de las necesidades formativas que dichos docentes desearían cubrir.

1.2.1 Análisis organizacional

1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección

Proyecciones que se vislumbran en el ámbito educativo, se pueden imaginar algunas, como por ejemplo la inclusión de elementos tridimensionales que por su naturaleza y/o costo son difíciles de manipular por los docentes, se pronostica un uso paulatino en los próximos años en el ámbito educacional, pero qué podemos hacer con ella en el aula, o cuál es su relevancia para la docencia y el aprendizaje.

Hablaremos entonces de sociedad del conocimiento de una sociedad global, siendo la tecnología y los medios de comunicación la espina dorsal de la misma.

A continuación, una reflexión sobre la necesidad de un cambio de paradigma educativo que prepare a los educandos para la sociedad del conocimiento. Son necesarias nuevas competencias a desarrollar.

La velocidad con la que se produce y transmite la información se convierte en algo dañino y nocivo para el conocimiento, Educación del sentido crítico: La formación del sentido crítico supone no sólo un cambio de los contenidos de la educación, sino también un cambio metodológico. Se trata de un aprendizaje de y para la vida. Es un conocimiento que parte de la realidad y que constantemente remite a ella.

Fomentar la participación y educar en el sentido crítico supone asumir un modelo comunicativo en el que el diálogo sea un elemento clave, que ayude a superar la pasividad a la que se acaba habituando el individuo cuando se convierte en receptor acrítico.

Transformar la información en conocimiento: La información debería conducir, tal y como señala Paulo Freire, a un proceso de formación de las personas que las lleve a la transformación de la realidad. En que lleve a la dinámica de información-formación-transformación.

Es necesario un nuevo sistema educativo, pues el actual está agotado. La sociedad ha cambiado mucho desde que éste se diseñó, hace aproximadamente 150 años.

De los nuevos cambios protagonizados por la asunción de las TIC y su aplicación a la docencia he destacado sobre todo que las coordenadas espacio temporales ya no son condicionantes de la interacción social.

El conocimiento ha dejado de ser lento, escaso y estable. La escuela tiene que hacer frente a un currículum que corre paralelo al de la institución. La apuesta es a favor del “aprender a aprender”, ofreciendo criterios para seleccionar, filtrar y discriminar la buena de la mala información. La figura del profesor tiene a este respecto una tarea ineludible.

Son necesarias nuevas competencias a desarrollar por nuestros alumnos: creatividad; innovación; autoconfianza; independencia. Debemos formar a personas con dotes comunicativas y con visión de futuro. Con capacidad de crítica y de cuestionar todo, sin certezas ni reglas. En definitiva, en palabras de Richard Gerver “El reto está en formar a futuros adultos capaces de gestionar la incertidumbre.” Sin olvidar las enseñanzas tradicionales, hay que ofrecer mucho más.

La función de los profesores debe ser pues la de desarrollar un público alfabetizado para los medios y para la política. Pues la única garantía de valores de servicio público es la existencia de un público capaz de reconocerlos y articularlos.

Asumir un modelo Edu-comunicativo, un modelo capaz de alfabetizar el público para los medios, sin perder capacidad crítica ni libertad. A ello se une las nuevas posibilidades que brindan las TIC para un necesario cambio metodológico basado en el aprendizaje colaborativo, que tiene como modelo pedagógico el constructivismo social y el conectivismo, y aboga por un modelo comunicativo bidireccional, esto es, emisores y receptores críticos de la información. (Arenal, 2011)

En el Ecuador se está cambiando el sistema educativo lo que es una realidad además de entender que la proyección de la misma es propender una educación de calidad dentro del marco del Buen Vivir.

El Buen Vivir y la educación interactúan de dos modos.

Por una parte, el derecho a la educación es un componente esencial del Buen Vivir, en la medida en que permite el desarrollo de las potencialidades humanas y, como tal, garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas.

Por otra parte, el Buen Vivir es un eje esencial de la educación, en la medida en que el proceso educativo debe contemplar la preparación de los futuros ciudadanos y ciudadanas para una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, y respetuosa de la naturaleza (todos estos, principios del Buen Vivir).

¿Qué es el Buen Vivir?

Es un nuevo modelo de desarrollo, una perspectiva desde la cual se entiende el mundo, se conoce, se piensa, se aprende y se vive.

El Buen Vivir recoge una visión del mundo centrada en el ser humano como parte de un entorno natural y social, condiciona las relaciones entre los hombres y las mujeres en diferentes ámbitos, y propone una serie de principios y valores básicos para una convivencia armónica en el marco de respeto a los derechos humanos. (Ministerio de Educación Ecuador)

1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo

Es necesario considerar el factor tiempo como factor clave en la consecución de los objetivos organizacionales, es necesario mentalizarse de la necesidad de rentabilizar el tiempo escolar que sienten y precisan las instituciones. Concentrar el tiempo escolar, desde la perspectiva de cada agente educativo elimina tiempos muertos y rentabiliza las posibilidades de actuación del profesorado y de aprovechamiento del alumno.

La organización del tiempo en función de criterios de rentabilidad pedagógica se convierte en factor relevante para la consecución de las metas educativas propuestas. La

planificación del tiempo, como tantos otros elementos organizativos, a corto, mediano y largo plazo, se muestra básico para el desarrollo de las actividades educativas y, en particular, para el tratamiento de la diversidad, que requiere un sobre esfuerzo innovador en un entorno no acostumbrado a considerarlo. (Álvarez, Díaz, Estefanía, Fernández, González, López, Vaello, 2007).

De acuerdo a la Institución Educativa según el alcance en el tiempo podemos definir los objetivos en generales o largo plazo, el táctico o mediano plazo, y el operacional o corto plazo.

Largo Plazo: están basados en las especificaciones de los objetivos, son notablemente más especulativos para los años distantes que para el futuro inmediato. Los objetivos de largo plazo son llamados también los objetivos estratégicos en una institución. Estos objetivos se hacen en un periodo de 5 años y mínimo tres años. Los objetivos estratégicos sirven para definir el futuro de la institución.

Sobre los objetivos generales del Colegio Técnico Sucre:

- Incrementar en un 25%, en el término de 5 años, el número de estudiantes de la Institución.
- Vincular al estudiante del Colegio Técnico Sucre al sector productivo.
- Adecuar y dotar los salones como aulas especializadas con los recursos necesarios según su especialidad.
- Hacer de la ciencia y la tecnología, medios para mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa de la Institución.
- Construir una cultura para la paz, la democracia y la participación que contrarreste los altos índices de violencia de nuestra sociedad.

- Fortalecer la concepción y funcionamiento de los ambientes de conocimiento como estrategia de desarrollo integral.
- Ofrecer una educación de calidad a través de la reestructuración de los procesos educativos.
- Fortalecer el enfoque pedagógico del aprendizaje significativo, para que tenga verdadero sentido los conocimientos que adquiriera el estudiante.

Mediano plazo: son los objetivos tácticos de la institución y se basan en función al objetivo general de la organización. También son llamados los objetivos tácticos ya que son los objetivos formales y se fijan por áreas para ayudar a ésta a lograr su propósito.

Corto plazo: son los objetivos que se van a realizar en periodo menor a un año, también son llamados los objetivos individuales o los objetivos operacionales de la institución ya que son los objetivos que cada empleado quisiera alcanzar con su actividad dentro de la institución. Así, para que los objetivos a corto plazo puedan contribuir al logro de los objetivos a plazos intermedios y largo, es necesario establecer un plan para cumplir con cada objetivo y para combinarlos dentro de un plan maestro que deberá ser revisado en términos de lógica, consistencia y practicabilidad, como es el caso del Proyecto de Educación Institucional que presenta los objetivos a corto, mediano y largo plazo de la Institución Educativa.

1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa

En su estudio Eurydice (2004) concluye que:

Si bien los resultados están relacionados, ante todo, con los alumnos, los procesos a desarrollar para lograr esos resultados no se limitan al ámbito educativo. Los recursos materiales para que la actividad educativa sea posible contribuyen a la calidad de los resultados del centro y éste puede, al menos en parte, actuar a través de la gestión de sus recursos. Por esta razón, aspectos tales como la gestión de los recursos operativos y del

presupuesto y el mantenimiento de la infraestructura pueden considerarse como procesos. Por el contrario, se considera “imput” a los aspectos materiales sobre los que el centro no tiene ningún control, como ocurre con su localización en un barrio desfavorecido o con el tamaño de sus edificios. (p.61).

1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos)

El liderazgo educacional es el que ejercen los directivos centrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje asesorando, orientando, facilitando recursos, formando y evaluando al profesorado para que consiga unos resultados de calidad con relación al éxito académico de los alumnos del centro. El liderazgo educacional implica otra concepción más global de la enseñanza orientada hacia el desarrollo de todas las capacidades del alumnado, contemplando no sólo el aprendizaje, sino su formación integral.

El concepto educacional se emplea más bien en los movimientos por la mejora de la escuela. Pero hay que integrar en lo que llamamos el liderazgo educacional dos conceptos: el que hace referencia al proceso de enseñanza y el que hace referencia al proceso educativo integral.

Los directivos que ejercen un liderazgo educacional dedican la mayor parte del tiempo a la relación personal con las familias y los profesores para hablar de los alumnos, de la colaboración de las familias con el profesor, del trabajo en el aula, de las dificultades, avances y progresos que encuentran los profesores y los padres en el proceso educativo. También dedican mucho tiempo a coordinar las estructuras básicas de enseñanza-aprendizaje y de orientación y tutoría para implicar al profesorado en proyectos de mejora. (Supervisión y Liderazgo, n.d.)

Tipos de Liderazgo

Según su estudio Gardner, J. (1993) menciona que:

1. Autocrático. Los líderes autocráticos insisten en hacer todo ellos mismos. Ellos tienen todo el poder, toman todas las decisiones y no suelen decirle a nadie lo que está haciendo. Si se trabaja para un líder autocrático, el trabajo suele consistir en hacer lo que el líder dice.

2. Administrativo. El líder que ve a sí mismo como un administrador está preocupado principalmente por el funcionamiento de la organización. A dónde va la organización no es problema siempre y cuando llegue en buena condición. Podría prestar atención a las relaciones con el personal y entre ellos, pero sólo para mantener las cosas funcionando sin dificultades.

3. Democrático. Un líder democrático entiende que no hay organización sin su gente. Ve los puestos de él y los demás en términos de responsabilidades en vez del estatus, y con frecuencia consulta cuando toma decisiones. A pesar de que solicita, valora y toma en cuenta otras opiniones, considera que la responsabilidad final para la toma de decisiones como la suya propia.

4. Colaborador. Un líder colaborador intenta involucrar a todos los miembros de la organización en la dirección. Es realmente el primero entre iguales, en el sentido de que, en lugar de ocuparse de un trabajo en particular, puede iniciar un debate, identificar problemas o cuestiones que deben abordarse y realizar un seguimiento de la organización en su conjunto. Sin embargo, las decisiones se toman a través de un proceso de discusión en colaboración y en algunos casos, por mayoría o por consenso. (p.24)

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

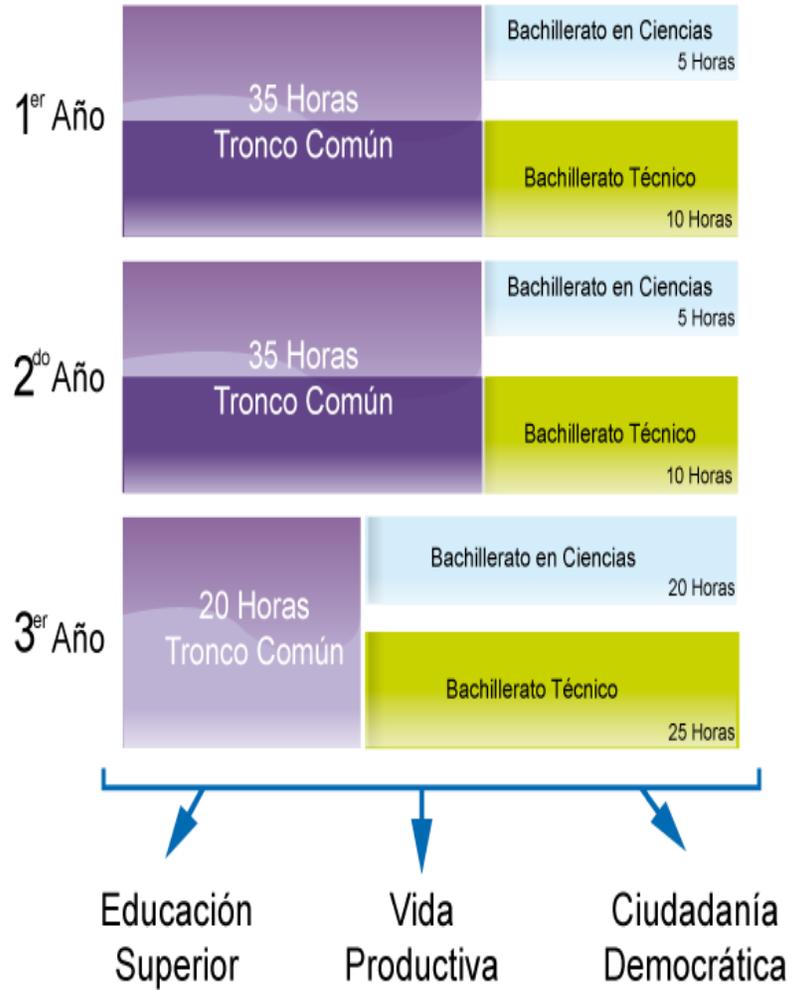
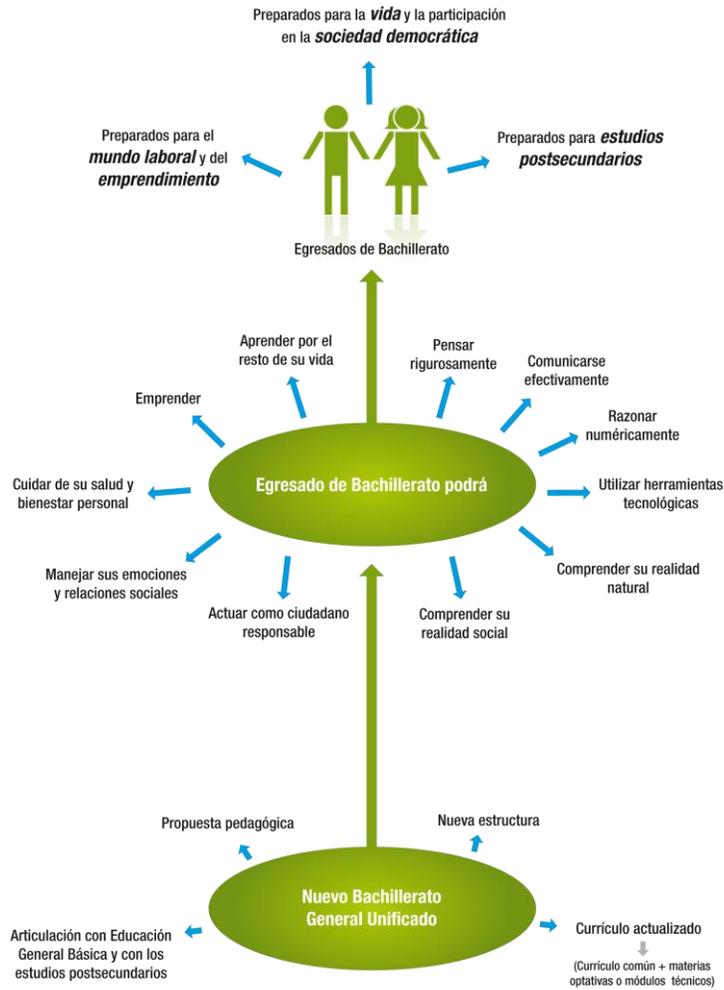
Tabla 1. Figuras Profesionales

EDUCACION PARA PERSONAS CON ESCOLARIDAD INCONCLUSA
BACHILLERATO
Bachillerato en Ciencias Bachillerato en Ciencias
Área Ciencias
Físico Matemáticas
Químico Biológicas
Ciencias Sociales
Internacional
Otras Área Ciencias
Educador comunitario infantil
Bachillerato Técnico
Área Comercio y Administración
Secretariado en Español
Secretariado Bilingüe
Contabilidad
Administración
Comercialización
Archivología
Computación
Mercadeo
Turismo
Bibliotecología
Otros Área Comercio y Administración
Área Técnico Industrial
Mecánica General
Mecánica Industrial
Mecánica Automotriz y Diesel
Metalmecánica

Electromecánica
Motores de Aviación
Matricería
Electricidad
Electrónica
Refrigeración y Aire Acondicionado
Técnico Petroquímica
Técnico Pesquera
Construcción Naval
Topografía
Industria de la Construcción.
Carpintería y Ebanistería
Industria del Vestido
Educación para el Hogar
Pequeñas Industrias
Diseño y Decoración de Interiores
Artes Manuales
Otros Área Técnico Industriales
Área Agropecuaria
Agrícola
Pecuaria
Agroindustria de los Alimentos
Mecánica Agrícola
Forestal
Administración de Granjas
Agronomía
Riego y Drenaje
Piscicultura
Acuicultura
Agrimensura
Agropecuaria
Otras Área Agropecuaria

Fuente: documentos Ministerio de Educación

Figura 3. Estructura del Tronco Común BGU



Fuente: documentos Ministerio de Educación

Tabla 2. Red Curricular del tronco común del BGU

Asignatura	Número de horas semanales		
	Primer año	Segundo año	Tercer año
Física	4		
Química	4		
Físico-Química		4	
Biología		4	
Historia y Ciencias Sociales	4	4	
Lengua y Literatura	4	4	4
Matemática	4	4	4
Lengua Extranjera	5	5	5
Emprendimiento y Gestión		2	2
Desarrollo del Pensamiento Filosófico	4		
Educación para la Ciudadanía		4	3
Educación Física	2	2	2
Educación Artística	2	2	
Informática Aplicada a la Educación	2		
Total horas comunes obligatorias	35	35	20

Fuente: documentos Ministerio de Educación

Tabla 3. Figuras Profesionales del Bachillerato Técnico

Figuras Agropecuarias:
Cultivo de peces, moluscos y crustáceos
Producción agropecuaria
Transformados y elaborados lácteos
Transformados y elaborados cárnicos
Conservería
Figuras Industriales:
Aplicaciones y proyectos de construcción
Instalaciones eléctricas
Electrónica de consumo
Industria de la confección
Calzado y Marroquinería
Fabricación
Electromecánica Automotriz
Chapistería y Pintura
Construcciones Metálicas
Climatización
Mecánica de aviación
Mecatrónica
Cerámica
Diseño Gráfico

Fuente: documentos Ministerio de Educación

Dentro de los logros

Inicio de la afiliación a la Organización de Bachillerato Internacional de 22 colegios fiscales.

Insertando al Ecuador en el panorama educativo internacional, se firmó del Memorando de Compromisos Mutuos y Entendimiento entre Ecuador y Organización del Bachillerato Internacional (OBI). 22 planteles fueron escogidos y se encuentran en la primera fase de capacitación para la implementación del programa. La fase de implementación del programa es de dos años, por lo cual las primeras generaciones BI de colegios fiscales deberán incorporarse como bachilleres en el año 2010.

Figura 4. Bachillerato Internacional en Colegios Públicos

- Estándares internacionales
- Exámenes estandarizados
- Colegios públicos con B.I. desde 2008: 17
- 9 candidatos en etapa final
- 125 iniciando acreditación este año

Fuente: documentos Ministerio de Educación

Bachillerato técnico productivo

El sistema educativo ecuatoriano ha introducido cambios significativos en su estructura y oferta formativa, entre ellos la creación del Bachillerato Técnico Productivo –BTP-, que se caracteriza por un año de formación optativa, adicional al Bachillerato Técnico, orientado a satisfacer las demandas productivas, fomentar el autoempleo y contribuir al desarrollo nacional, con mayor grado de profesionalización y competencia.

El BTP coadyuvará a promover la cultura del trabajo y la producción, para el desarrollo territorial sustentable del país y sus regiones; será un elemento clave de las estrategias de desarrollo y crecimiento socio productivo y responderá a los requerimientos del contexto socio productivo en el cual se desarrolla, con una mirada integral y prospectiva.

Para su aplicación se ha considerado la Agenda para la Transformación Productiva en la que se define los sectores prioritarios para la economía del país: alimentos frescos y procesados, transporte y logística, tecnología: hardware y software, construcción, energías renovables, productos farmacéuticos y químicos, turismo, confecciones y calzados, cadena forestal y vehículos, automotores, carrocerías y partes.

De la contrastación de los referidos sectores con las figuras profesionales de oferta formativa del bachillerato técnico, y de las demandas expresadas por los sectores productivos en los encuentros de vinculación nacional y zonales realizados en los últimos meses, se han definido alternativas formativas para el BTP, en las áreas industrial, agropecuaria, agroindustrial y servicios.

El programa formativo del BTP se basará en competencias laborales y funcionará como sistema colegio/empresa, y desarrollará en los egresados de bachillerato técnico capacidades y competencias complementarias relacionadas con la gestión, coordinación y supervisión de procesos de producción y/o prestación de servicios, competencias específicas demandadas por el sector productivo, y competencias de emprendimiento para organizar y gestionar una pequeña o mediana empresa. (ME, 2011).

Previo a la construcción de los perfiles profesionales y aplicación del pilotaje de la nueva oferta educativa, el Ministerio de Educación está definiendo las figuras profesionales del BTP a implementarse, con la participación de expertos y representantes de los sectores productivos; así como la selección de los colegios donde se implementará la referida oferta.

A continuación algunas regulaciones que se han dado en el Bachillerato, tomadas del acuerdo publicado en la página del Ministerio de Educación del Ecuador

1.2.1.6 Reformas educativas (LOEI-Reglamento a la LOEI- Plan decenal)

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

La principal estrategia de la reforma es propiciar la sensibilización de la sociedad nacional y de las comunidades locales por la educación. Si la educación no es vista y

sentida como una cuestión que nos atañe a todos muy difícilmente vamos a involucrarnos en los procesos y en las necesarias transformaciones.

Después de todo una de las primeras funciones de la sociedad es la educación de sus miembros. Otras estrategias como el fortalecimiento de la participación social en los centros escolares o la descentralización de la educación hacia los organismos seccionales son concomitantes con la búsqueda de nuevas y mejores condiciones para que todos los niños, niñas y adolescentes aprendan los contenidos, destrezas y actitudes esenciales para sus vidas.

La integralidad de la reforma educativa radica en poner en marcha dentro de un mismo y sostenido proceso a los diversos niveles de la educación: la educación inicial, la educación básica, el bachillerato, junto a la modernización del Ministerio para que retome el liderazgo del sistema nacional de educación.

En este marco, se presenta la propuesta de reforma del bachillerato con base a una dilatada fase de estudios y contrastación con las experiencias en curso. Los puntos de vista del Presidente de la República y de la Ministra de Educación contextualizando la necesidad de emprender con un nuevo bachillerato en el país, constituyen ocasión propicia para retroalimentar las decisiones que en materia de política educativa ha asegurado el presente Gobierno.

Según la Ley Orgánica de Educación Intercultural

Capítulo V de la Estructura del Sistema Nacional de Educación; Art. 43.- Nivel de educación bachillerato expresa:

El bachillerato general unificado comprende tres años de educación obligatoria a continuación de la educación general básica.

Tiene como propósito brindar a las personas una formación general y una preparación interdisciplinaria que las guíe para la elaboración de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios. Desarrolla en los y las

estudiantes capacidades permanentes de aprendizaje y competencias ciudadanas, y los prepara para el trabajo, el emprendimiento, y para el acceso a la educación superior. Los y los estudiantes de bachillerato cursarán un tronco común de asignaturas generales y podrán optar por una de las siguientes opciones:

Bachillerato en ciencias: además de las asignaturas del tronco común, ofrecerá una formación complementaria en áreas científico-humanísticas; y,

b. Bachillerato técnico: además de las asignaturas del tronco común, ofrecerá una formación complementaria en áreas técnicas, artesanales, deportivas o artísticas que permitan a las y los estudiantes ingresar al mercado laboral e iniciar actividades de emprendimiento social o económico. Las instituciones educativas que ofrezcan este tipo de bachillerato podrán constituirse en unidades educativas de producción, donde tanto las y los docentes como las y los estudiantes puedan recibir una bonificación por la actividad productiva de su establecimiento. (p.23)

Capítulo V Bachilleratos Complementarios; Art. 44 expresa lo siguiente:

Bachilleratos complementarios.- Son aquellos que fortalecen la formación obtenida en el bachillerato general unificado. Son de dos tipos:

a. Bachillerato técnico productivo.- Es complementario al bachillerato técnico, es de carácter optativo y dura un año adicional. Tiene como propósito fundamental desarrollar capacidades y competencias específicas adicionales a las del bachillerato técnico.

Puede ofrecerse en los mismos centros educativos donde funcione el bachillerato técnico, los cuales también podrán constituirse en unidades educativas de producción; y,

b. Bachillerato artístico.- Comprende la formación complementaria y especializada en artes; es escolarizada, secuenciada y progresiva, y conlleva a la obtención de un título de Bachiller en Artes en su especialidad que habilitará exclusivamente para su incorporación en la vida laboral y productiva así como para continuar con estudios

artísticos de tercer nivel. Su régimen y estructura responden a estándares y currículos definidos por la Autoridad Educativa Nacional. (p.24)

Capítulo V de la Estructura del Sistema Nacional de Educación; Art. 45 señala lo siguiente “Todos los títulos de bachillerato emitidos por la Autoridad Educativa Nacional, están homologados y habilitan para las diferentes carreras que ofrece la educación superior”.

Según el Reglamento de la LOEI

Capítulo IV del Bachillerato expresa los siguientes artículos:

Art. 28.-Ámbito. El bachillerato es el nivel educativo terminal del sistema nacional de educación, y el y el último nivel de educación obligatoria. Para el ingreso a este nivel, es requisito haber culminado la educación general básica. Tras la aprobación de este nivel, se obtiene el título de Bachiller.

Art. 29.- Malla curricular. El nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional define la malla curricular oficial del Bachillerato, que contiene el número de horas por asignatura que se consideran pedagógicamente adecuadas.

Art. 30 Tronco Común. Durante los tres (3) años de duración del nivel de Bachillerato, todos los estudiantes deben cursar el grupo de asignaturas generales conocidas como [Tronco Común [que está definido en el currículo nacional obligatorio.

Las asignaturas del tronco común tienen una carga horaria de treinta y cinco (35) periodos académicos semanales en el primer curso treinta y cinco, periodos académicos semanales en segundo curso y veinte (20) periodos académicos semanales en tercer curso.

Art. 31.- Horas adicionales a discreción de cada centro educativo. Las instituciones educativas que ofrece el Bachillerato en Ciencias tienen un mínimo de cinco horas (5), por

cada uno de los tres años de Bachillerato, en las que pueden incluir asignaturas que consideren pertinentes de acuerdo a su proyecto educativo Institucional.

Art. 32.- Asignaturas optativas. En tercer año de Bachillerato, las instituciones educativas que ofertan Bachillerato en Ciencias tienen que ofrecer un mínimo de quince (15) horas de asignaturas optativas, a elección de los estudiantes, de acuerdo a la normativa emitida por el nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

Art. 33.- Bachillerato Técnico,. Los estudiantes que aprueben el primero o segundo curso de Bachillerato Técnico pueden cambiar en Ciencias para el curso siguiente. Sin embargo los estudiantes que se encuentran inscritos en Bachillerato en Ciencias no pueden cambiar su opción de estudios a Bachillerato Técnico. En lo demás, deben regirse por la normativa que exige la Autoridad Educativa Nacional.

Art. 34. Formación Complementaria en Bachillerato Técnico.- La Formación complementaria adicional al tronco común es de un mínimo de diez (10) periodos semanales en primer curso, diez (10) periodos semanales, diez (10), periodos semanales en tercer curso.

Art. 35.- Figuras profesionales. Las instituciones educativas que ofrecen Bachillerato Técnico deben incluir en las horas determinadas para el efecto, la formación correspondiente a cada uno de las figuras profesionales definidas por el nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

Art. 36. Formación Laboral en Centros de Trabajo.- Como parte esencial de su formación técnica, los estudiantes de Bachillerato Tecno deben realizar procesos de formación laboral en centros de trabajo seleccionados por la institución educativa.

Art. 37.- Unidades Educativas de Producción. Las instituciones educativas que oferten Bachillerato Técnico pueden funcionar como unidades educativas la producción de bienes y servicios que sean destinados a la comercialización, siempre y cuando cumplan con toda la normativa legal vigente para el ejercicio de las actividades productivas que realicen. Los estudiantes que trabajen directamente en las actividades productivas pueden recibir una

bonificación por ese concepto. Los beneficios obtenidos a través de las unidades educativas deben ser reinvertidos como recurso de auto gestión en la propia institución educativa.

Art. 38.- Bachillerato con reconocimiento internacional. Las instituciones educativas que ofrezcan programas internacionales de Bachillerato, aprobados por el Ministerio de Educación, pueden modificar la carga horaria de sus mallas curriculares, con la condición de que garanticen el cumplimiento de los estándares de aprendizaje y mantengan las asignaturas apropiadas al contexto nacional. (p. 6-7)

Plan Decenal corresponde a la Política 3 cuyo objetivo de formar jóvenes competentes, con enfoque intercultural inclusivo y equitativo, que les posibiliten continuar con los estudios superiores e incorporarse a la vida productiva, consientes de su identidad nacional, con enfoque pluricultural y multiétnico, en el marco de respeto a los derechos humanos y colectivos, la naturaleza y la vida.

1.2.2 Análisis de la persona

La persona como el recurso más importante en la Institución Educativa debe estar dentro de un clima de confianza, de una buena comunicación que le permita percibir que es partícipe de algo que va finalmente a beneficiarle, para ello es importante definir sus necesidades reales, identificar las tareas a realizar, condiciones del empleo que se refiere a normativa salarial, habilidades y competencias, intereses, preferencias y motivaciones, dominio del entorno para adaptarse y tener visión de perspectiva todo lo que ayude a su formación y desarrollo personal y profesional. (Fernández, 2012).

1.2.2.1 Formación profesional.

Imbernón (1994) señala que La conceptualización de profesionalismo es inherente al rol social en un contexto determinado que se asigna al profesorado. Para un análisis más detallado utilizemos, adaptándola, la clasificación de Mitchell y Kerchner (1983):

- a. El profesor como trabajador. Concibe a la escuela como un sistema jerárquico del cual es el gerente o director quien decide qué, cuándo y cómo debe enseñar el profesor. Así, las tareas de concepción y planificación están separadas de las de ejecución.
- b. El profesor como artesano. Se atribuye una mayor responsabilidad al docente para seleccionar y aplicar las estrategias de enseñanza. En los programas formativos se prioriza la adquisición de los “trucos del oficio” por encima de la teoría y la reflexión.
- c. El profesor como profesional. El trabajo profesional, por naturaleza, no es propenso a la mecanización. El docente está comprometido con la autorreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado, y asume importantes cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares que se comparten.

Otro análisis es el de Carry Kemmis (1988), quienes analizan las profesiones desde tres criterios fundamentales:

- 1. La existencia de un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación científica y de la elaboración teórica.
- 2. La asunción de un compromiso ético de la profesión respecto a sus clientes.
- 3. Regirse por una normativa interna de autocontrol por parte del colectivo profesional (quizá sea éste el elemento más problemático en nuestro contexto)

Sea un análisis u otro, la profesionalización o desarrollo de una cultura profesional tienen que ver en el profesorado con los conocimientos existentes y la concepción o función docente, con las orientaciones conceptuales o visiones sobre su función, con los procesos de la formación inicial (selección de los candidatos, contenidos, orientaciones educativas, etc.), con los requisitos de acceso a la profesión, con el status y las condiciones de trabajo, con otras secuencias de su itinerario profesional o carrera docente, y con otros procesos paralelos (política educativa y curricular, organización escolar, etc.) que afectan igualmente al desarrollo de la cultura profesional del profesorado y, consecuentemente, al proceso de innovación y cambio en la escuela.

Algunas investigaciones realizadas en los últimos años en nuestro país y en el extranjero han sido auspiciadas por diversos organismos públicos o privados dedicados total o parcialmente al estudio de cuestiones educativas, entre las cuales destaca la UNESCO, que ya en 1975 definía la formación permanente de los docentes como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos. (Imbernón, 1994).

En todo el país se manifiesta sin duda un interés creciente por la profesión y formación de los docentes a través de la Rendición de Cuentas que exige el Estado a través del Ministerio de Educación pese a esto en lo personal, creo que son todavía necesarios la reflexión y el análisis del propio colectivo y la manifestación de sus opiniones sobre aspectos globales que permitan un mejor análisis de la formación y el desarrollo profesional de los docentes en una nueva cultura profesional. En este sentido, es necesaria una reflexión sobre los siguientes puntos:

- Análisis de los conceptos de educación, formación y profesión.
- Análisis de los cambios sociales y de las necesidades futuras de nuestra sociedad que suponen procesos vertiginosos, anticipando así cual será la función de la educación.
- Análisis de la situación actual de las instituciones de formación
- Análisis de la situación actual de la enseñanza
- Análisis de la situación actual de la profesión docente
- Redefinir las funciones y responsabilidades de los docentes.

1.2.2.1.1 Formación inicial

Si aceptamos que la formación docente es un continuo que ocurre durante toda la vida profesional de un maestro o maestra, entonces la formación inicial docente prepara al futuro

maestro o maestra para que realice un buen trabajo docente al comienzo de su vida profesional.

Esperamos de la formación inicial, que ella ofrezca las condiciones para un aprendizaje que permita al futuro educador o educadora enfrentar con suficientes conocimientos, capacidades y habilidades las demandas de las primeras experiencias de enseñanza; pero que además capacite al joven profesional para emprender con éxito la segunda etapa de su formación, a saber, la que tendrá lugar durante toda su trayectoria profesional.

Si bien los logros de la formación inicial necesariamente son limitados, ello no significa que no deba orientarse por la visión de un educador que cumple en forma cabal su ejercicio profesional. (M.E. Chile, 2001).

1.2.2.1.2 Formación profesional docente

Vaillant (2009) señala lo siguiente:

Muchos docentes requieren apoyo para mejorar la manera en la que enseñan. Es erróneo pensar que los docentes trabajarían con más éxito si tan solo se los remunerara mejor o se les ofrecieran mayores incentivos. En muchas ocasiones los docentes saben qué estudiantes no aprenden y cuáles están aprendiendo bien, pero es también frecuente que los docentes quieran mejorar su desempeño pero no sepan cómo conseguirlo. (p.11)

¿Cómo se aprende a enseñar?. El desarrollo profesional docente es una pieza clave en el complejo proceso de enseñar y de aprender. Son muchos los factores intervinientes aunque estamos convencidos de que los sistemas educativos mejoran cuando se cuentan con docentes con excelente preparación para la tarea de enseñar, y cuando éstos poseen la firme convicción de que sus estudiantes pueden efectivamente aprender. (Vaillant, 2009).

1.2.2.1.3 Formación técnica

En su estudio, Doce Propuestas para Venezuela (2006) señala que “La educación técnica es una educación práctica, que sirve para brindar un medio de vida digno a la

mayoría de la población, ya que la mayoría, que ha de cumplir un papel productor y ejecutor, necesitaría una formación técnica (industrial, artesanal, comercial, asistencial, etc.)".(p. 156)

Los profesores de áreas técnicas, suelen ser más sensibles al mundo de la producción, pero también exigen mayores posibilidades de autodeterminación tanto en lo pedagógico como en lo administrativo. La formación técnica no requiere incorporar en sus programas la última innovación, sino de que proporcione una sólida formación básica y unas actitudes de aprender y disposiciones para el cambio.

Las modalidades de formación profesional y Educación Técnica deben convertirse en una alternativa válida para los jóvenes que deseen alcanzar una calificación técnica especializada para el ingreso al mercado de trabajo al flexibilizar, diversificar y ampliar las oportunidades de inserción de la juventud en el mundo laboral.

1.2.2.2 Formación continua

La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de las propias Instituciones educativas.

En su estudio, Pineda (2007) menciona que:

En realidad, la solicitud de una continua formación y un aprendizaje permanente, que recorren la vida profesional y personal del docente, está vinculada con la práctica pedagógica y de aula que les exige encontrar los recursos, herramientas, estrategias y formas de trabajo que les posibilite desarrollar allí los conocimientos teóricos con que cuentan". (p.5-6)

Si queremos que esta formación sea viva y dinámica (además de útil, por supuesto) debemos unirla a una carrera profesional o estatuto de la función docente que incluya incentivos profesionales y promoción que recompense.

Principalmente debe existir predisposición para que se convierta en una necesidad individual más que la propuesta por políticas de Esta o Instituciones.

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

En su estudio, Castelló, Clariana, Monereo, Palma, y Pérez (2007) mencionan que:

El factor determinante para que un sistema educativo alcance cotas satisfactorias radica en el profesorado. Una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa; capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico, es, pues, necesario plantearse la formación del profesorado como uno de los objetivos prioritarias de la Reforma Educativa, organizándola de forma que exista una continuidad entre la formación inicial y la permanente.

La necesidad de estos cambios en la formación del profesorado responde a una serie de principios básicos que defiende la Reforma educativa, entre los que destaca la necesidad de que el profesor consiga que el alumno sea capaz de aprender a aprender.

Esta perspectiva, que aboga por una responsabilidad compartida del proceso de enseñanza-aprendizaje entre el profesor (que ha de enseñar a aprender) y el alumno (que debe aprender a aprender), debería servir de base para establecer los parámetros a través de los cuales guiar la formación inicial y permanente de los docentes en estrategias de aprendizaje.

Conseguir un perfil de profesor que pueda asumir las responsabilidades que desde esta perspectiva se le asignan, hace necesario pensar en una formación continuada del profesor, en una doble vertiente: como aprendiz, seleccionando, elaborando y organizando la información que ha de aprender, y como enseñante, planificando su acción docente, de manera que ofrezca al alumno un modelo y una guía de cómo utilizar de manera estratégica los procedimientos de aprendizaje. (p. 51-52)

Hemos podido constatar que uno de los retos a los que se enfrenta el profesor es enseñar a sus alumnos a aprender. La intencionalidad del profesor cuando estudia algún texto de la materia que imparte puede jugar un papel fundamental en la preparación de sus clases; por ejemplo, seleccionando y organizando la información en función del nivel de conocimientos de sus alumnos o analizando cuáles son los procedimientos de aprendizaje más adecuados para aprender ese contenido y cuál sería la mejor manera de que sus alumnos aprendiesen esos procedimientos.

El profesor como aprendiz, debería obtener conocimiento declarativo (sobre lo que aprende), y, sobre todo, conocimiento condicional (sobre cuándo y con qué finalidad utilizará el contenido aprendido) de su propio proceso de aprendizaje, para poder tomar decisiones más adecuadas en la programación de su materia y en el momento de enseñarla, formando así alumnos estratégicos.

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

Es de importancia fundamental que los docentes reciban una formación profesional de la mejor calidad.

La formación docente debe incluir el conocimiento y el uso de las nuevas tecnologías (TIC'S); es particularmente importante que los docentes aprendan, como parte de su formación inicial y a lo largo de su carrera, a trabajar en equipo con sus colegas y el resto del personal; los conocimientos y las aptitudes que requieren los docentes se pueden identificar en cuatro campos:

1. Conocimientos y aptitudes para enseñar. Formación en la teoría y práctica pedagógica. Formación en las tareas que conforman las aptitudes necesarias para el docente de hoy en día: el trabajo como miembro de un equipo educativo, el contacto con los padres y las instituciones locales, las actividades de investigación activa, la participación en la organización y la conducción de un establecimiento, entre otras;
2. Un conocimiento en profundidad de las asignaturas a enseñar. Los docentes no solo deben conocer bien sus asignaturas sino también saber cómo incorporar información nueva y adicional.

3. La formación en una amplia gama de actitudes, conocimientos y habilidades que no forman parte directamente de las materias a enseñar pero que son parte necesaria e integral de toda educación.

El uso adecuado de las ciencias de la computación y las tecnologías modernas de la comunicación; los derechos humanos; la igualdad entre los géneros; las condiciones socioeconómicas y de pobreza; la integración del discapacitado; el multiculturalismo; las acciones en contra de las drogas; la información sobre el SIDA; la discriminación; los problemas del medio ambiente; la ética profesional; las relaciones internacionales.

4. El conocimiento del desarrollo fisiológico y psicológico del niño, el adolescente y el adulto de ambos sexos, el conocimiento en las ciencias educativas, por ejemplo la pedagogía, la psicología y la sociología educativas así como legislación educativa.

5. Establecer sistemas de evaluación que permitan la reelaboración de las ideas enseñadas y no sólo su réplica. Distintos estudios (por ejemplo, Selmes, 1987) han mostrado que la manera de plantear la evaluación de lo aprendido condiciona en buena medida la forma y la calidad del estudio y del aprendizaje de los alumnos. De este modo, las pruebas objetivas parecen favorecer un aprendizaje más mecánico y repetitivo, mientras que las evaluaciones basadas en la resolución de problemas o el análisis de casos facilitan un aprendizaje más significativo y comprensivo del material estudiado.

La situación de examen debería concebirse como una oportunidad especial de aprender sobre la materia, a partir de la aplicación autónoma de las estrategias que ha aprendido, más que como el “punto y final” de una serie de temas que han sido liberados y sobre los que, presumiblemente, el alumno no volverá a estudiar. (Castelló, Clariana, Monereo, Palma, y Pérez, 2007).

1.2.2.5 Características de un buen docente

Zarzar (2000) señala que Las cinco características fundamentales que debe poseer un buen profesor y a las que debería, por lo tanto, estar orientados los programas de formación docente.

1. Un buen profesor es experto en su materia y está actualizado en los últimos avances del conocimiento en su disciplina. Para poder enseñar algo, uno debe conocerlo y dominarlo a la perfección, para lo que se debe incluir la actualización, especialización y profundización en las diferentes disciplinas científicas.
2. Un buen profesor sabe cómo “enseñar” su materia, sabe cómo transmitir y presentar la información, como mostrarla y explicarla de tal forma que sus alumnos la entiendan. Para poder enseñar, se requiere que el profesor planee la secuencia y estructura de los contenidos, que tenga claro lo que espera de sus alumnos a lo largo del curso y en cada clase; que utilice un lenguaje claro, sencillo y al alcance de sus alumnos; y que haga uso de todos esos recursos didácticos: pizarrón, portafolio, retroproyector de acetatos, filminas, láminas, maquetas, modelos reales o a escala, etc., con el fin de lograr que sus alumnos entiendan la información que les está transmitiendo.
3. Un buen profesor sabe cómo propiciar en sus alumnos aprendizajes significativos. Además de enseñar bien, sabe cómo lograr que ellos aprendan. Para que el alumno aprenda de manera significativa, es decir, para que asimile los conocimientos de tal forma que no se le olviden un mes después del examen, se requieren cuatro condiciones: que el alumno quiera aprender, que esté interesado en la materia (motivación); que vaya entendiendo los temas tratados (comprensión); que trabaje activamente sobre la información recibida (participación); y que la pueda aplicar, la pueda poner en práctica, la utilice en la realización de alguna actividad (aplicación).

El profesor bien formado debe incluir elementos teóricos y prácticos sobre teorías del aprendizaje, didáctica general, didácticas especiales, diseño de estrategias y actividades de aprendizaje, etc. Estos aspectos están centrados en la figura del alumno, en la función de aprender. El profesor debe saber cómo se aprende en general, y cómo se

aprende determinada materia en particular; ya que de este conocimiento dependerá la manera como él les ayude a sus alumnos a aprender las materias que les está impartiendo.

4. Un buen profesor no es el que ya llegó a ser buen profesor, ya que esto nunca se alcanza. La docencia no es una ciencia exacta, sino un arte, que depende de un gran número de circunstancias o variables. Y como todo arte, no basta con saber ciertas técnicas y dominar ciertos conceptos, sino hay que poner en juego la imaginación, la creatividad, el ingenio y, sobre todo, el amor a la vocación.

De esta forma, un buen profesor se preocupa por mejorar continuamente su labor docente; para lograrlo, lee, estudia, investiga, asiste a cursos de formación y actualización didáctico-pedagógica.

5. Un buen profesor tiene claridad en cuanto a su proyecto académico-político.

La actividad del profesor se realiza dentro de una estructura institucional, que, a su vez, está inserta dentro de un Sistema Educativo Nacional, el cual está condicionado por la situación económica, política y social del País.

El buen profesor participa activa y responsablemente en las actividades de tipo académico, político y administrativo de la institución de la que forma parte. Es decir, participa en la vida institucional.

1.2.2.6 Profesionalización de la enseñanza

Tardif (2004) señala que, el movimiento de profesionalización trata de renovar los fundamentos epistemológicos del oficio docente, constituye, por tanto, un movimiento casi internacional y, al mismo tiempo, un horizonte común hacia el que convergen los dirigentes políticos del área de la educación, las reformas de las Instituciones educativas y las nuevas ideologías de la formación y de la enseñanza (Tardif, Lessard y Gauthier, 1998; Lessard y cols., 1999).

La profesionalización es un proceso que se da en la sociedad, en diferentes agencias educativas: la escuela, la comunidad, la familia y en la entidad empleadora.

El fin de la profesionalización desde posiciones humanistas es formar profesionales competentes, capaces de insertarse en el mundo del trabajo, innovar y racionalizar los procesos profesionales en que participan, a partir de usar la ciencia y la técnica, consciente de las implicaciones sociológicas que el uso de la ciencia y la tecnología conlleva, como medio de enfrentamiento a la globalización neoliberal, así facilitar a que la enseñanza deje de ser un oficio para convertirse en una verdadera profesión, a semejanza de la profesión de médico o la profesiones de ingeniero y de abogado

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

Las transformaciones del sistema de Formación Docente en los diferentes niveles formativos deberá estar articulada, tanto con los cambios institucionales - curriculares que se están operando en los Institutos de Formación Docente para la educación inicial, General Básica, Bachillerato y Superior, como con los que se operan en el sistema educativo para la educación común y la especial.

Dentro de todos los programas de capacitación, introducir con carácter obligatorio el estudio de la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales dentro de la estructura curricular de la formación del docente de nivel inicial, Básico, Bachillerato y Superior, para crear las siguientes fortalezas en cada nivel formativo y así aportar al desarrollo educativo.

Educación Inicial con el propósito de potencializar su desarrollo integral, (entendiendo al desarrollo como un proceso integral que estudia la percepción, pensamiento, lengua, entre otros del ser humano y lo ve como una interrelación entre unidades), en un ambiente educativo y afectivo, que le permitirá al niño adquirir una cultura (habilidades, hábitos, valores), así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social, estimular el desarrollo integral de los educandos por medio de procesos pedagógicos que tomen en cuenta su naturaleza psicomotora, afectiva y social.

Fortalecer la identidad y la autoestima en sus espacios vitales, familia, escuela y comunidad. Desarrollar las especialidades básicas de los educandos para garantizar su adecuada preparación e incorporación en la Educación Básica.

Educación Básica para que los estudiantes puedan responder a las necesidades básicas de aprendizaje, tanto generales (universales) como particulares (de los individuos en su contexto socioeconómico y cultural); ambas orientadas al mejoramiento de la calidad de vida de la persona y de su comunidad. Enfatiza en el desarrollo de las estructuras y habilidades intelectuales que permiten el aprendizaje continuo, más que en la adquisición de información. (MINED, 1999).

Promueve el desarrollo de la personalidad y de los valores básicos para la realización e identidad personal y social.

Según el Art. 23 de la Ley General de Educación, la Educación Media tiene los objetivos siguientes:

- a) Fortalecer la formación integral de la personalidad del educando para que participe en activa y creadora en el desarrollo de la comunidad, como padre de familia y ciudadano.
- b) Contribuir a la formación integral del educando, en razón de sus inclinaciones vocacionales y las necesidades del desarrollo socioeconómico del país. (Martínez, 2011)

Educación Superior para brindar una formación de profesionales en todas las áreas con el fin de contribuir desarrollo y crecimiento económico, cultural y social, a través de la ciencia y la tecnología orientadas al mejoramiento de la calidad de vida de la población. (O.E.A., 2005).

La educación, de acuerdo con el “Informe Delors” de la UNESCO (1996), tiene como fundamento cuatro grandes pilares o aprendizajes:

1. Aprender a conocer
2. Aprender a hacer

3. Aprender a convivir con los demás
4. Aprender a ser

1.2.3.6 Las Tecnologías de la Información y la Comunicación-TIC, en los procesos formativos

Los últimos avances de la sociedad actual se han precipitado, entre otros aspectos, por el surgimiento y expansión de las Tecnologías en general y, en particular, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), debido a su directa aplicación a un amplio espectro de ámbitos sociales y laborales. Los profesores se deben formar para incorporar las TIC a su docencia, porque es beneficioso para que sigan formándose y actualizándose.

Sin embargo en el mundo educativo existen barreras que obstaculizan la eficacia de este tipo de formación, pues aún hay en la actualidad muchos profesionales que se niegan a cambiar su metodología de enseñanza para utilizar los nuevos recursos existentes, para lo cual se debe cambiar de concepción partiendo de la idea de que el internet es una herramienta, un medio que se les pone a su disposición para enriquecer su metodología de enseñanza. (Tello, 2009).

Partiendo de la idea de que la sociedad del conocimiento, requiere nuevas competencias de las nuevas generaciones, es lógico que demande profesionales que conozcan los últimos avances y, lo que es más ineludible aún, que sepan utilizarlos bien. Como señalan Echevarría, Irujo y Sarasola (1999).

1.2.3 Análisis de la tarea educativa

La educación es una tarea conjunta entre padres y profesores. En realidad, intervienen muchos más elementos: familiares, entorno, medios de comunicación, etc. También es una tarea inacabada, dura toda la vida. (Aplicaciones Educativas, 2008).

Fundamental la tarea de los padres, a que no tiren la toalla, en su loable labor, de la misma forma no está de más recordar que la mayor responsabilidad dentro del sistema

educativo, la tiene la administración. Se debe considerar como las principales características que es obligatoria y gratuita. Afortunadamente, hoy la situación ha cambiado, y las Instituciones Educativas disponen de medios mucho más avanzados.

Es de destacar y elogiar, la apuesta por el futuro, que la administración educativa (Estado) está realizando por modernizar tecnológicamente a las Instituciones Educativas Fiscales. Buena prueba de ello, son las Unidades Educativas del milenio, que en general suponen una notable mejora significativa.

1.2.3.1 La función del gestor educativo

Es el actor fundamental para el desarrollo institucional y a través de su gestión en las esferas estratégica, operativa y política se convierte en creador de valor público en la institución. En este sentido, el gestor educativo:

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

- verifica el desarrollo e los procesos y realiza retroalimentación para los ajustes o cambios requeridos.

Esto exige a los gestores educativos desarrollar una visión sistémica de la organización, lo cual implica concebir la gestión como un proceso holístico e integral, que comprende el todo y las partes y las diversas interrelaciones entre la áreas de gestión mencionadas. (Correa y Álvarez, 2005).

El avance logrado en este sentido es concebir la institución como un sistema abierto y complejo, que desborda la función administrativa tradicional, y por ende el rol del gestor educativo como un mero administrador de recursos, para transitar en el siglo XXI, hacia un gestor que direcciona, lidera y administra la institución y sus procesos.

Es decir, un gestor educativo con capacidad para liderar instituciones y organizaciones educativas en proceso de transformación, y de apertura al cambio y a la innovación en la gestión, a los avances de la ciencia y la tecnología y a la formación de un ser humano integral, capaz de interactuar en un mundo cada vez más complejo.

Un gestor con capacidades para entablar alianzas y convenios entre la institución, las autoridades locales y regionales, los dirigentes políticos y empresariales, donde se favorezcan los esfuerzos compartidos y se pueda armonizar las voluntades para disminuir las divergencias”.

1.2.3.2 La función del docente

El profesor debe actuar como guía, pero siempre propiciando que sean los alumnos los protagonistas de la construcción de su propio aprendizaje, así éste será significativo. Profesor y alumno deben estar en un continuo intercambio, alimentando el feed back y la mutua retroalimentación. (Arenal, 2011).

El profesor es un agente mediador, debe proporcionar seguridad al alumno y permitirle que éste se apropie de su propio conocimiento y lo transfiera al resto del grupo, agregar contribuciones propias de interés general, motivar, construir confianza y propósito, sostener

la discusión, resumir, reiterar el desafío, monitor en la comprensión y equivocación, dar feedback.

Según la ley de Educación Intercultural, Capítulo IV señala que:

Art. 11.- Obligaciones.- las y los docentes tienen las siguientes obligaciones:

- a. Cumplir con las disposiciones de la Constitución de la República, la ley y sus reglamentos inherentes a la educación;
- b. Ser actores fundamentales en una educación pertinente, de calidad y calidez con las y los estudiantes a su cargo;
- c. Laborar durante la jornada completa de acuerdo con la Constitución de la República, la Ley y sus Reglamentos;
- d. Elaborar su planificación académica y presentarla oportunamente a las autoridades de la institución educativa y a sus estudiantes;
- e. Respetar el derecho de las y los estudiantes y de los miembros de la comunidad educativa, a expresar sus opiniones fundamentales y promover la convivencia armónica y la resolución pacífica de los conflictos;
- f. Fomentar una actitud constructiva en sus relaciones interpersonales en la institución educativa;
- g. Ser evaluados íntegra y permanentemente de acuerdo con la Constitución de la República, la Ley y sus Reglamentos;
- h. Atender y evaluar a las y los estudiantes de acuerdo con su diversidad cultural y lingüística y las diferencias individuales y comunicarles oportunamente, presentando argumentos pedagógicos sobre el resultado de las evaluaciones;

- i. Dar apoyo y seguimiento pedagógico a las y los estudiantes, para superar el rezago y dificultades en los aprendizajes y en el desarrollo de competencias, capacidades, habilidades y destrezas;
- j. Elaborar y ejecutar, en coordinación con la instancia competente de la Autoridad Educativa Nacional, la malla curricular específica, adaptada a las condiciones y capacidades de las y los estudiantes con discapacidad a fin de garantizar su inclusión y permanencia en el aula;
- k. Procurar una formación académica continua y permanente a lo largo de su vida, aprovechando las oportunidades de desarrollo profesional existentes;
- l. Promover en los espacios educativos una cultura de respeto a la diversidad y de erradicación de concepciones y prácticas de las distintas manifestaciones de discriminación así como de violencia contra cualquiera de los actores de la comunidad educativa, preservando además el interés de quienes aprenden sus intereses particulares;
- m. Cumplir las normas internas de convivencia de las instituciones educativas;
- n. Cuidar la privacidad e intimidad propias y respetar la de sus estudiantes y de los demás actores de la comunidad educativa;
- o. Mantener el servicio educativo en funcionamiento de acuerdo con la Constitución y la normativa vigente;
- p. Vincular la gestión educativa al desarrollo de la comunidad, asumiendo y promoviendo el liderazgo social que demandan las comunidades y la sociedad en general;
- q. Promover la interculturalidad y la pluralidad en los procesos educativos;

- r. Difundir el conocimiento de los derechos y garantías constitucionales de los niños, niñas, adolescentes y demás actores del sistema; y,
- s. Respetar y proteger la integridad física, psicológica y sexual de las y los estudiantes, y denunciar cualquier afectación ante las autoridades judiciales y administrativas competentes. (p. 15-16)

1.2.3.3 La función del entorno familiar

La familia es la institución a la que pertenece el estudiante y donde se inicia su proceso educativo a través de las experiencias que comparte con los miembros del grupo familiar. Los aspectos más destacados de la familia en su función educativa son:

Como grupo primario, por ser el primero ejerce la influencia más decisiva sobre él. Construyen su identidad, conviven con otras personas, etc; a partir de ese entorno se conectan con la sociedad.

Como transmisora de valores y normas, influye en la asimilación de valores y normas, que aprende en la convivencia y a través de las actitudes que observa en la familia.

Como agente socializador, Es el primer espacio en donde el ser humano percibe a los demás como individuos y se integra en comunidad. Si su socialización en la familia es satisfactoria tendrá más probabilidades de socializar con éxito en otros entornos.

Como agente formador, el estudiante lleva a cabo sus primeros logros y consolida los principales hábitos. Inicia la conquista de su autonomía que le permitirá convertirse en un ser independiente.

Como reducto de seguridad y confianza, facilitar a sus miembros un espacio de seguridad en el cual desarrollar sus potencialidades. En un espacio seguro, el menor se comunicará más fácilmente y no tendrá miedo a expresar sus temores, por lo tanto será más fácil prevenir situaciones de riesgo.

Como modelo de comportamiento, Son los modelos que tienden a imitar. Con la imitación interiorizan conceptos, normas, reglas y valores. Para que los aprendizajes sean satisfactorios, deberá existir una coherencia entre lo que los padres piensan, dicen y hacen.

Como modelo de relación, el afecto o amor promueve la acción educativa familiar. El afecto no está reñido con la exigencia. Las madres y padres, deberán guiarlos de manera razonada, pero no permisiva, para progresar en estos aprendizajes cada familia tiene su propio estilo educativo.

Según la ley de Educación Intercultural Sección VII de los padres de familia o representantes legales de los estudiantes establece las siguientes obligaciones:

1. Ejercer por elección de entre sus pares, la representación ante el Gobierno Escolar de cada uno de los establecimientos Públicos del Sistema Educativo Nacional;
2. Ejercer la veeduría del respeto de los derechos de los estudiantes del establecimiento;
3. Ejercer la veeduría del cumplimiento de las políticas educativas públicas;
4. Fomentar la participación de la comunidad educativa en las actividades del establecimientos;
5. Colaborar con las autoridades y personal docente del establecimiento en el desarrollo de las actividades educativas;

Participar en las comisiones designadas por los directivos del establecimiento; y,

6. Las demás funciones establecidas en el Código de Convivencia del establecimiento.
- (p. 16)

1.2.3.4 La función del estudiante

La función del estudiante ha cambiado mucho en las nuevas concepciones pedagógicas, ya que pasó a ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, pues se necesitaba que estuviera motivado, que prestara atención, que estudiara; pues nadie puede aprender si no quiere o no se esfuerza en ello; pero actualmente el alumno investiga, descubre, cuestiona, argumenta, teniendo al docente como guía, y no como instructor.

Cada estudiante actuará en el grupo con sus características individuales propias, que hay que respetar, pues hay diferentes clases de alumnos, debiendo el docente identificarlo con sus fortalezas y debilidades, para desarrollar las primeras y ayudar en la superación de las segundas, tratando de extraer todo lo mejor que de cada uno pueda lograrse.

El estudiante marca el ritmo de su propio aprendizaje y organiza su tiempo dedicando una parte de él a la formación.

El artículo No. 8 de la Ley de Educación Intercultural Capítulo III de las obligaciones de los estudiantes establece lo siguiente:

- a. Asistir regularmente a clases y cumplir con las tareas y obligaciones derivadas del proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con la reglamentación correspondiente y de conformidad con la modalidad educativa, salvo los casos de situación de vulnerabilidad en los cuales se puede reconocer horarios flexibles;
- b. Participar en la evaluación de manera permanente, a través de procesos internos y externos que validen la calidad de la educación y el inter aprendizaje;
- c. Procurar la excelencia educativa y mostrar integridad y honestidad académica en el cumplimiento de las tareas y obligaciones;
- d. Comprometerse con el cuidado y buen uso, mantenimiento y mejoramiento de las instalaciones físicas, bienes y servicios de las instituciones educativas, sin que ello implique egresos económicos;

- e. Tratar con dignidad, respeto y sin discriminación alguna a los miembros de la comunidad educativa;
- f. Participar en los procesos de elección del gobierno escolar, gobierno estudiantil, de los consejos de curso, consejo estudiantil, de las directivas de grado y de los demás órganos de participación de la comunidad educativa, bajo principios democráticos y en caso de ser electos, ejercer la dignidad de manera activa y responsable;
- g. Fundamentar debidamente sus opiniones y respetar las de los demás;
- h. Respetar y cumplir los códigos de convivencia armónica y promover la resolución pacífica de los conflictos;
- i. Hacer buen uso de becas y materiales que recibe;
- j. Respetar y cumplir con la Constitución, las leyes, reglamentos y demás normas que regulen al Sistema Nacional de Educación en general y a las instituciones educativas en particular;
- k. Cuidar la privacidad e intimidad de los demás miembros de la comunidad educativa;
- l. Denunciar ante las autoridades e instituciones competentes todo acto de violación de sus derechos y actos de corrupción, cometidos por y en contra de un miembro de la comunidad educativa. (p. 14)

1.2.3.5 Cómo enseñar y cómo aprender

“Enseñar y aprender es una estrategia que funciona, los estudiante nos han enseñado y nosotros a ellos. Mientras se lucha para ser mejores profesores, a través del desarrollado

de estrategias que creemos que han sido eficaces. Aprender y enseñar son dos reactivos en la combustión de una misma llama, cada uno alimenta al otro.

La relación personal mentor-aprendiz (profesor-alumno) beneficia a ambas partes y ayuda a aprender a ambos. El estudiante admira al profesor y quiere alcanzar el nivel de comprensión del mismo. El profesor ayuda al alumno a navegar por el camino hacia el conocimiento que presenta múltiples etapas aburridas y/o difíciles. El profesor debe enseñar a los estudiantes a aprender. Y los estudiantes deben enseñar al profesor a enseñar mejor.

El aprendizaje progresa a través de etapas y que la memorización es solo una de ellas, una de las primeras. No basta con recordar, hay que comprender, aplicar, analizar, evaluar e incluso crear nuevo conocimiento. Los estudiantes deben ser conscientes de la existencia de estas etapas con objeto de transformarse de meros memorizadores a aprendices autodirigidos.

Cuando se presenta a los estudiantes algunas ideas sobre la metacognición (pensar sobre su propio pensamiento) cambian sus actitudes sobre el aprendizaje y comienzan a aplicar estrategias de estudio más eficaces.

La enseñanza debe favorecer cuatro puntos: La empatía; los estudiantes responden mejor cuando saben que el profesor se preocupa por ellos y por su aprendizaje. El aprendizaje activo; ya que la participación de los estudiantes facilita el aprendizaje. La interacción juicioso de grupos e individuos; el aprendizaje es una actividad solitaria, sin embargo, se puede mejorar gracias al trabajo en grupo. Y la potenciación del ego; hay que animar a los estudiantes a sentir que son responsables de sus propios éxitos en el aprendizaje. (Hoffmann y McGuire, 2009).

En la educación del siglo xxi, surge el término "competencia", aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente, hoy en día difícilmente se puede encontrar una propuesta de desarrollo y formación profesional que no esté estructurada en torno a las competencias. En base a esta evolución educativa es preciso centrar la pregunta sobre cómo enseñar y como aprender con competencias.

Enseñar, implica centrarse en las competencias para utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad y ayudas contingentes según las características diferenciales del alumnado. La escuela debe participar activamente en el desarrollo de la persona en los ámbitos social, interpersonal, personal y profesional.

Para Aprender, primero descartar el aprendizaje mecánico, para direccionarnos a un aprendizaje que implica mayor grado de significatividad y funcionalidad posible, como es el desarrollar las competencias propias y potenciales. (Zabala, 2007).

1.3 Cursos de formación

Con el objetivo de responder a necesidades, mejorar la actitud, conocimiento, habilidades o conductas personales. Los cursos de formación buscan perfeccionar al colaborador en su puesto de trabajo, en función de las necesidades de la institución educativa, en un proceso estructurado con metas bien definidas.

La necesidad de cursos de formación surge cuando hay diferencia entre lo que una persona debería saber para desempeñar una tarea, y lo que sabe realmente

1.3.1 Definición e importancia en la capacitación docente

La capacitación docente nos lleva a plantear algunos interrogantes y reflexiones; ya que ella asume un rol protagónico como forma de solucionar gran parte de los males por los que atraviesa la educación. (Devalle y Vega, 1995).

La capacitación docente supone el aprendizaje de un adulto, que necesariamente debe transcurrir en el tiempo y requiere de esfuerzo y deseos de cambio, con la pretensión de mejorar la calidad de la educación, la eficacia docente y en definitiva el rendimiento de los alumnos. Se tiene la certeza de que dotando al docente de herramientas metodológico-didácticos es posible garantizar que los alumnos aprendan más y mejor.

1.3.2 Ventajas e inconvenientes

¹La modalidad del curso será un elemento fundamental que determinará el éxito o fracaso de una acción formativa, dependiendo del perfil del alumno (docente que quiere perfeccionarse), su destreza en el manejo de las TIC y su pretensión profesional.

A continuación se detalla las modalidades de curso que se sugiere para una acción formativa:

Presencial

La más aconsejable para el aprendizaje de áreas relacionadas con la atención directa de personas en situación de dependencia. Imprescindible para mejorar habilidades.

• Ventajas

- Contacto directo entre profesor y alumnos.
- Es la más interactiva, lo que ayuda a una mejor y más rápida asimilación de los conocimientos.
- Recomendable para aquellas personas que no tienen hábito de lectura ni de estudio.
- La resolución de dudas es más rápida y efectiva. El profesor siempre está disponible.

• Inconvenientes

- Suele ser más costosa que otras modalidades.
- Escasa flexibilidad: tiene una clara limitación geográfica y horaria.
- El ritmo de trabajo lo impone el profesor.

¹ Modalidades de Formación (n.d.)

A distancia

Los alumnos reciben el material didáctico al comienzo del curso, que suele constar de un manual dirigido al autoaprendizaje con ejercicios prácticos, un CD con contenidos interactivos y pruebas de evaluación.

Además, esta modalidad suele facilitar al alumno un tutor que atiende consultas, resuelve dudas, propone ejercicios prácticos y hace un seguimiento del proceso de aprendizaje.

Para facilitar el feedback, se contemplan diferentes vías de comunicación entre profesor y estudiante: teléfono, correo electrónico y web. Y como elemento de apoyo, estos cursos suelen incluir el acceso a un aula virtual de formación que pone a disposición del alumno los siguientes servicios: contenidos interactivos multimedia, biblioteca, archivador electrónico, foros de debate, tablón de anuncios, correo electrónico, etc.

Esta modalidad es muy útil para adquirir conocimientos técnicos o para mejorar la gestión.

• Ventajas

- Los cursos a distancia no requieren la presencia física del alumno en una clase o centro de formación tradicional, lo que permite compatibilizar su formación con otras actividades.
- El alumno puede establecer sus horarios, el ritmo y el lugar de realización del curso.
- Suele ser la modalidad más económica.
- Buena para alumnos autodidactas.

Inconvenientes.- El contacto con el profesor es más limitado: tutorías por teléfono y online. Por consiguiente, la resolución de dudas es más lenta

- Poco aconsejable para personas sin hábitos de lectura o estudio.
- Se necesita un ordenador con conexión a Internet.
- Requiere más autodisciplina.

Online o e-learning. Optimiza al máximo las posibilidades que ofrecen las TICs. Materiales interactivos y actividades, tanto individuales como grupales, se combinan para que el alumno participe de forma activa y sea el protagonista de su proceso formativo.

El estudiante cuenta, además, con un equipo pedagógico especializado: profesores expertos en las diferentes materias resuelven dudas, corrigen y evalúan las actividades prácticas; y asesores pedagógicos motivan y orientan al alumno en su proceso formativo y realizan el seguimiento de su participación. Además, esta modalidad suele ofrecer también un tutor y un aula virtual.

Hay expertos que defienden que, cuando se generalice la implantación de la realidad virtual, la formación online se convertirá en la más solicitada. Sin embargo, actualmente no es viable para aquellas acciones formativas que requieran la interacción entre personas. De hecho, esta modalidad es la más difícil de implementar porque demanda una participación más activa, tanto de los estudiantes como de los docentes, y una tecnología más avanzada que no siempre es dominada por el alumno.

• **Ventajas**

- Mismas ventajas que los cursos a distancia en cuanto a que no requieren la presencia física del alumno, sin limitación geográfica ni horaria.
- Al emplear diferentes soportes y medios, el alumno tiene más recursos que ayudan a la asimilación de los contenidos.

- Algunos cursos online incluyen clases presenciales.

- El tutor guía al alumno en el proceso de aprendizaje. Perfecto para alumnos autodidactas.

- Interacción con otros alumnos a través de foros, chat, videoconferencia, etc. Además, las actividades que se proponen suelen ser simulaciones que preparan mejor al alumno para el análisis y resolución de conflictos en situaciones reales.

- Gran variedad de materiales disponibles, que se pueden adaptar y actualizar.

- **Inconvenientes**

- El contacto con el profesor para resolver dudas es más limitado: tutorías por teléfono y/o online. La resolución de dudas es más lenta.

- Poco aconsejable para personas sin hábitos de lectura o estudio.

- El alumno necesita ordenador y conexión a Internet. Asimismo, requiere de un mayor conocimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

- Es la modalidad que más autodisciplina demanda.

- Hay quien no se siente cómodo con la interacción virtual. Si la comunicación no es efectiva, el alumno puede sentirse aislado.

Mixta o semipresencial

Combina la modalidad presencial y online, especialmente recomendada para cursos de larga duración. También se conoce con el nombre de Blended Learning o B-Learning. Suele ser la formación más efectiva, ya que suma las ventajas de ambas modalidades.

En cualquier caso, es sumamente importante la formación profesional independientemente de la modalidad a escoger.

1.3.3 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos

Ante los vertiginosos cambios a los que se enfrenta el sistema educativo, como un referente de conocimiento y un ejemplo a seguir es concebido el docente, quién necesita más formación y ser polivalente para adaptarse a exigencias metodológicas y didácticas, pero que a la vez permitan mayor satisfacción “Aprender es el camino hacia las organizaciones inteligentes y para aprender, la clave está en la gestión del conocimiento”.

Para ello, será imprescindible una adecuada formación de base, una sólida formación profesional y una serie de actitudes personales y profesionales que faciliten el proceso de construcción del propio itinerario formativo y profesional, todo ello requiere una oferta formativa mucho más amplia, más flexible y asequible.

Diseño

Como entidad encargada de este nivel es el Estado que a través del Ministerio de Educación que en una rueda de prensa publicada en la página del ministerio de educación dio a conocer la ministra de Educación, Gloria Vidal, que se ha trabajado conjuntamente con la Senescyt en una propuesta que tiene como finalidad capacitar permanentemente a los maestros para que puedan desarrollar en los estudiantes las herramientas y habilidades necesarias para superar las pruebas para ingresar a la educación superior.

La Senescyt al momento trabaja en el diseño de una herramienta en línea con ejemplos de ENES en la página web del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión -SNNA-, así como la capacitación se hace a través del Sistema de Desarrollo Profesional Docente - SíProfe- Este programa incluye la generación de un banco de preguntas para el ENES las que van a ser diseñadas conjuntamente por docentes de bachillerato y por el Instituto Nacional de Evaluación -Ineval-.

Comprende de cuatro niveles diferenciados de planificación. Éstos poseen algunas diferencias en cuanto a las fases y elementos que la componen.

Nivel Estratégico ----- Plan de Formación

Nivel de gestión -----Programas de Formación

Nivel Técnico -----Acciones de Formación

Nivel Formativo -----Sesiones Formativas

Planificación de cursos formativos

²Puesta en marcha de acciones para la capacitación de docentes además del Estado a través del Ministerio de Educación el Senescyt otro ente encargado de la formación es La Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo del Ministerio de Educación, con su programa Sistema Integral de Desarrollo Profesional para Educadores –SÍPROFE–, busca mejorar y potencializar la educación del país, por medio de acciones estratégicas para la coordinación y articulación de diversos actores, así como para el cumplimiento de objetivos comunes.

De acuerdo con esto, SÍPROFE trabaja por la formación continua de docentes y directivos de las instituciones educativas del país. Desde 2008, el Sí Profe organiza, en convenio con universidades y desde 2011 también con institutos pedagógicos, cursos de formación continua sobre temas que las pruebas SER han señalado como debilidad.

Los cursos tienen estas características:

A nivel de los instructores que proponen las universidades e institutos pedagógicos:

Se preseleccionan los candidatos a instructores por medio de pruebas.

² Pag. Web. Ministerio de Educación. Ecuador

Se los forma en cursos con igual número de horas al que impartirán a docentes y directivos.

Se certifica sólo a los instructores que aprueben el curso.

A nivel de los docentes que toman los cursos:

Como requisito indispensable después del proceso de formación es requerido que se aplique en el aula lo aprendido en los cursos.

Los cursos se aprueban promediando una evaluación objetiva final y las calificaciones de trabajos hechos durante el mismo.

Intervienen cuatro niveles de intervención en la planificación de la formación; cada uno de los cuales atiende diferentes niveles jerárquicos y a unas fases o estructura específicas. Además, su diseño compete a diferentes agentes implicados en la formación (Instituciones Públicas, organizaciones, políticos, gestores de formación, técnicos de formación, formadores)

Nivel estratégico: la política de formación

Es el nivel de planificación más elevado y corresponde, normalmente al Estado a través del Ministerio de Educación. Consiste en una serie de directrices y pautas generales de acción que se diseñan en función de un programa ideológico o económico; los cuales se utilizan para establecer prioridades y las consiguientes asignaciones específicas de recursos.

Nivel de gestión: planificación de programas de formación

Determina los agentes que deberán desarrollar programas de formación, proporciona los recursos y establece los grandes plazos o etapas. Normalmente cuenta con órganos, servicios, equipos o personas, dentro o fuera de su estructura, a quienes encargará el desarrollo y gestión de aquellas políticas. Este nivel lo suelen desempeñar los gestores y técnicos de formación, concierne a las competencias de un formador

Nivel Técnico: diseño de formación

Se recogen todas aquellas especificaciones (objetivos, prioridades, plazos, recursos, etc), que se proporcionan desde los dos niveles anteriores. Esta planificación suele estar en manos de personas especialistas, profesionales de formación, que aportan sus capacidades al proceso.

Nivel Formativo

Corresponderá directamente al formador, quien es el que diseña y aplica las acciones formativas más específicas en cada contexto concreto y en las que, además, suelen intervenir directamente desarrollándolas.

Aunque se distingan claramente estos cuatro niveles de planificación de la formación, las personas e instituciones responsables de cada uno de ellos deben actuar interactiva e interdependientemente.

Recursos formativos

Es necesario que el Ministerio de Educación a la par con los organismos responsables de la formación como es la Senescyt, Ineval entre otros Institutos avalizados como formadores estimen prevean cuáles van a ser los recursos humanos y materiales que se van a necesitar para llevar a cabo los distintos programas o acciones de formación.

1.3.4 Importancia en la formación del profesional de la docencia

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

En este sentido, es importante que los docentes que laboran en las instituciones educativas en el siglo XXI, realicen una juiciosa reflexión acerca de sí sus capacidades pueden o no responder a las expectativas de las demandas de un sector heterogéneo y

crítico que requiere de respuestas para describir y explicar la complejidad de esta nueva sociedad donde lo constante es el cambio.

En tal sentido, Tedesco (1998), afirma que: “Todos los programas de formación del docente ya sea inicial o permanente, tratan de introducir cambios en sus actitudes y valores, predisposiciones y expectativas con el fin de cambiar el modo de hacer las cosas en el aula y de esta manera cambiar los principios estructuradores del oficio”.

a. Reclutamiento de los docentes: atraer jóvenes más competentes para ejercer la profesión docente.

b. Formación inicial: mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora, creativa y productiva.

c. Formación en servicio: pertenecía con la institución.

d. Participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación: autonomía y responsabilidad.

e. Los docentes y otros actores sociales asociados en el proceso educativo: la educación es responsabilidad de todos.

f. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación al servicio del mejoramiento del personal y la calidad de la educación.

g. La promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar la situación laboral de los docentes.

h. Promover la sinergia y empatía entre los docentes.

i. La Colaboración de entes regionales e internacional como instrumento para promover la movilidad y la competencia de los docentes ante los retos del siglo XXI.

La importancia de todos estos elementos citados anteriormente, plantean a nuestro modo de comprender la necesidad de una nueva dinámica educativa en la cultura formativa, cultura de calidad y evaluación, cultura de pertinencia, cultura informática, cultura de gestión estratégica eficaz y cultura al compromiso con el país.

La formación docente no solo incluye el saber dar clase, sino el poder discernir entre el que está instruido y el que no.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

Medición y valoración del “ Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Técnico Sucre”

2.1 Contexto

Colegio Técnico Sucre es una institución fiscal, cuenta con jóvenes estudiantes que responden a estereotipo del alumno activo de ideas fijas y con un cuerpo docente con características de instructor, revolucionario e intelectualizado, padres de familia colaboradores e involucrados en las actividades que se deben realizar como comunidad educativa, la institución se encuentra ubicada en la avenida Pedro Vicente Maldonado, a la altura del cuartel Eplicachima al sur de la Ciudad de Quito, el mismo que pertenece a un estrato social medio, al contar con bachillerato técnico se involucra con la comunidad a nivel industrial a través de pasantías en fábricas e industrias y así aportar al desarrollo productivo.

DATOS INSTITUCIONALES

Tabla 4. Tipo de Institución

	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Fiscal	36	100%
2	Fisco misional	0	0%
3	Municipal	0	0%
4	Particular	0	0%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 5. Tipo de Institución



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Según la LOEI (Capítulo séptimo; Art. 54) “Las instituciones educativas públicas son: fiscales o municipales, de fuerzas armadas o policiales. La educación impartida por estas instituciones es gratuita, por lo tanto no tiene costo para los beneficiarios” (p. 25)

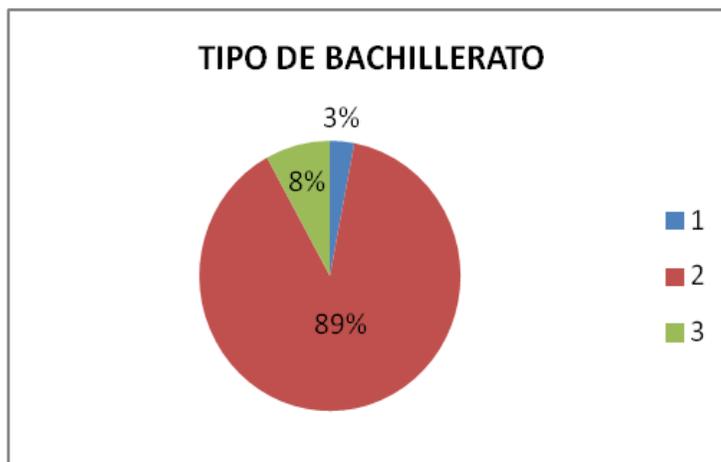
El Colegio Técnico Sucre es Institución Educativa Fiscal, la misma que goza de recursos y beneficios (capacitación a través del Sí Profe para docentes, gratuidad en servicios educativos, etc.), propios del Estado es decir es una entidad pública sin fines de lucro.

Tabla 5. Tipo de Bachillerato que ofrece

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Bachillerato en Ciencias	1	3%
2	Bachillerato Técnico	32	89%
3	No contesta	3	8%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 6. Tipo de Bachillerato



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Según la LOEI (capítulo quinto; Art. 43; literal b) señala lo siguiente:

Bachillerato Técnico: además de las asignaturas del tronco común, ofrecerá una formación complementaria en áreas técnicas, artesanales, deportivas o artísticas que permitan a las y los estudiantes ingresar al mercado laboral e iniciar actividades de emprendimiento social o económico. Las instituciones educativas que ofrezcan este tipo de bachillerato podrán constituirse en unidades educativas de producción, donde tanto las y los docentes como las y los estudiantes puedan recibir una bonificación por la actividad productiva de su establecimiento. (p. 23)

Responde a bachillerato Técnico es decir cuenta con las siguientes especialidades (ver tabla no. 3).

Lo cual es muy potencial para el lugar en donde se encuentra ya que es un sector industrial y en varias fábricas o empresas los estudiantes realizan prácticas pre-profesionales.

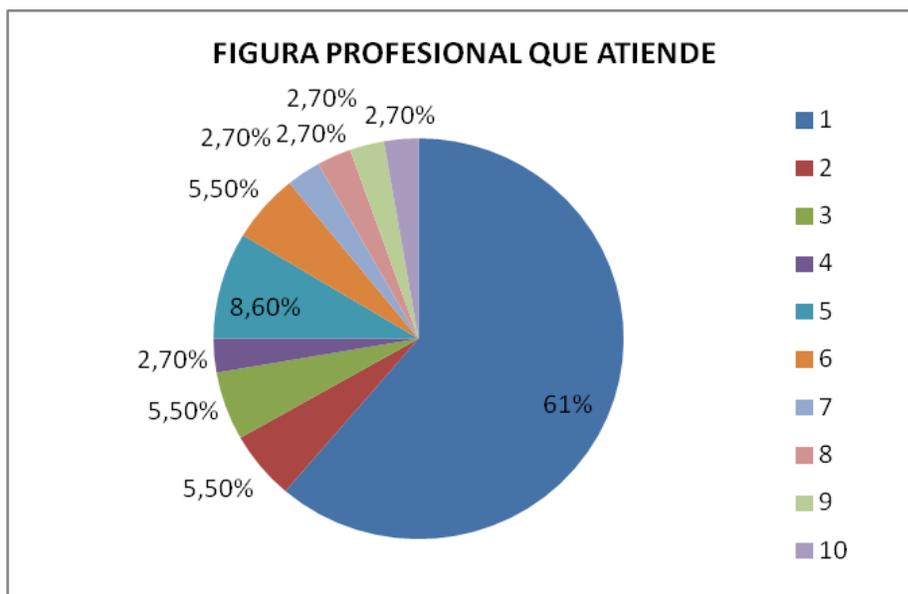
Tabla 6. Figura Profesional que atiende el Bachillerato Técnico

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Instalaciones, equipos y máquinas eléctricas ,Electrónica de consumo y Electromecánica automotriz	22	61%
2	Electrónica de consumo e Industria de la confección	2	5,5%
3	Electrónica de consumo y Climatización	2	5,5%
4	Climatización	1	2,7%
5	Industria de la confección	3	8,6%
6	Electrónica de consumo	2	5,5%
7	Mercado y construcciones metálicas, Climatización	1	2,7%
8	Industria de la confección e Informática	1	2,7%
9	Electrónica de consumo e Informática	1	2,7%
10	Industria de la confección y Climatización	1	2,7%
	TOTAL	35	99%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

NOTA: Existe un elemento de la muestra que está en el análisis cualitativo al mencionar la figura profesional "Industrial" además de Electrónica de Consumo, Industria y Climatización.

Figura 7. Figura Profesional que atiende



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

La figura profesional Bachillerato Técnico Industrial conformado por Instalaciones, equipos y máquinas eléctricas, Electrónica de consumo y Electromecánica automotriz.

Los estudiantes del Colegio Técnico Sucre pueden realizar prácticas pre-profesionales en empresas como: Plywood Ecuatoriana S.A., Mavesa, Confiteca, Edesa, entre otras para las áreas industriales.

2.2 Participantes

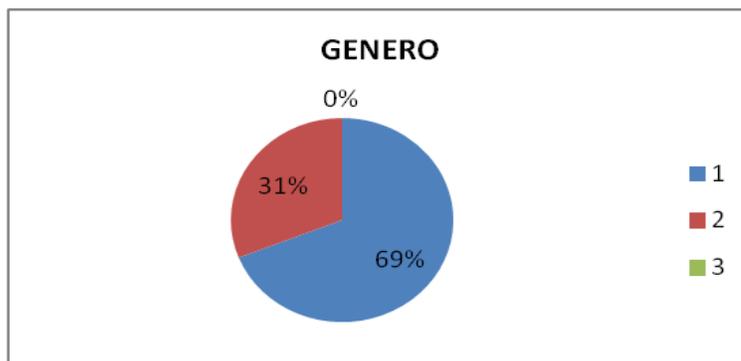
INFORMACION GENERAL DEL INVESTIGADO

Tabla 7. Género

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Masculino	25	69%
2	Femenino	11	31%
3	No contesta	0	0%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 8. Género



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Según el Ministerio de Educación del Ecuador su misión “Garantizar el acceso y calidad de la educación inicial, básica y bachillerato a los y las habitantes del territorio nacional, mediante la formación integral, holística e inclusiva de niños, niñas, jóvenes y adultos, tomando en cuenta la interculturalidad, la plurinacionalidad, las lenguas ancestrales y género desde un enfoque de derechos y deberes para fortalecer el desarrollo social, económico y cultural, el ejercicio de la ciudadanía y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana”.

Fiske (2012) menciona lo siguiente:

Hacer realidad la igualdad de género es uno de los seis objetivos de la campaña mundial de Educación para Todos que encabeza la UNESCO. Iniciada en 2000. La igualdad de género no solo es indispensable para proteger derechos humanos y libertades fundamentales que revisten carácter universal, sino que constituye además un poderoso catalizador del desarrollo. (p. 1)

- a) Dr. Gonzalo Remache Rector del Colegio Técnico Sucre, quien autorizó el ingreso al centro educativo para realizar la recolección de datos.
- b) Lic. Claudio Quezada Vicerrector del Colegio Técnico Sucre, autorizado para coordinar el proceso de recolección de datos.

- i. Personal Docente constituido por 36 profesores quienes fueron los encuestados desglosado por 25 hombres y 11 mujeres cuyo estado civil responde a 9 solteros 26 casados y 1 divorciado (ver tabla No. 6).

c) Ing. Diana Cevallos, investigador del proyecto.

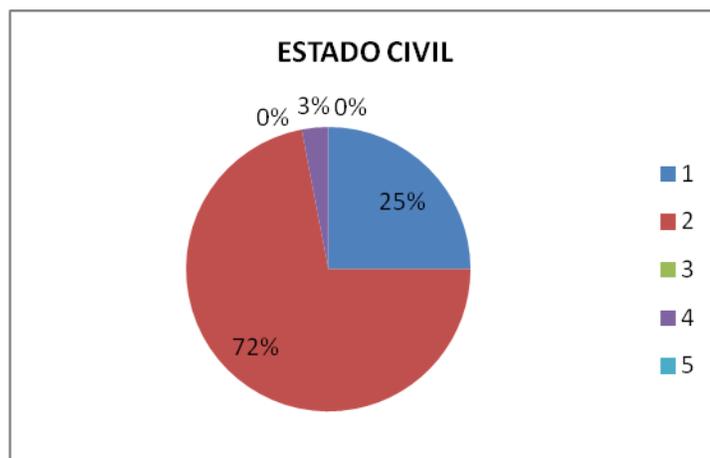
Es importante considerar que la inclusión no solo concierne a la interculturalidad, plurinacionalidad, las lenguas ancestrales sino principalmente al género todo esto para propender un sistema educativo de calidad con igualdad de oportunidades para todos sin distinción alguna dentro del marco del Buen Vivir.

Tabla 8. Estado Civil

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Soltero	9	25%
2	Casado	26	72%
3	Viudo	0	0%
4	Divorciado	1	3%
5	No contesta	0	0%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 9. Estado Civil



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

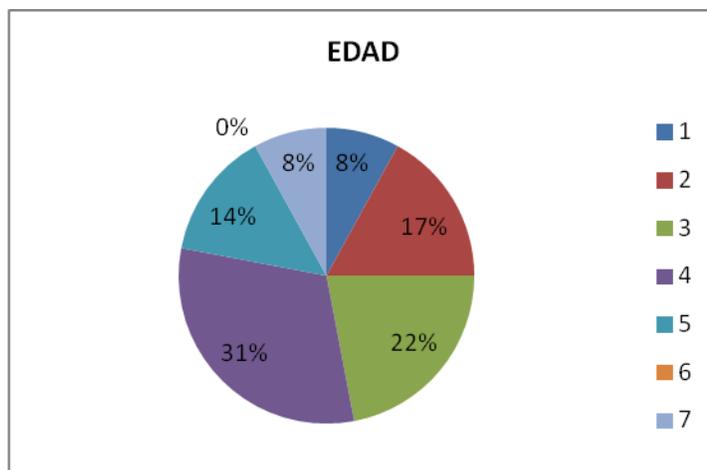
Los datos reflejados no influyen en el desempeño profesional docente por lo que se considerará como información complementaria que aporta para definir las características del encuestado dentro del desarrollo de la investigación.

Tabla 9. Edad

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	20-30 años	3	8%
2	31-40 años	6	17%
3	41-50 años	8	22%
4	51-60 años	11	31%
5	61-70 años	5	14%
6	Más de 71 años	0	0%
7	No contesta	3	8%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 10. Edad



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

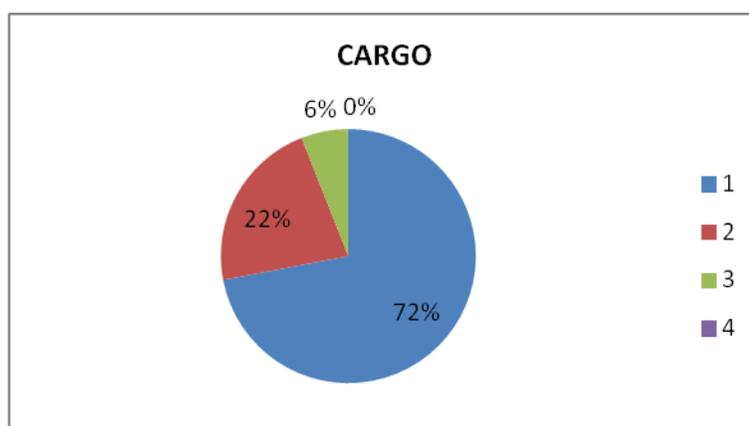
El mayor porcentaje responde a edades comprendidas entre 41 a 60 años lo que significa que el Personal Docente es adulto y por lo tanto se puede determinar que son profesionales con experiencia.

Tabla 10. Cargo que desempeña

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Docente	26	72%
2	Técnico docente	8	22%
3	Docente con funciones administrativas	2	6%
4	No contesta	0	0%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 11. Cargo



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Según la LOEI (Art. 102) señala lo siguiente:

Para calificación de méritos se tendrán en cuenta los títulos reconocidos para ingresar a la carrera educativa pública, la experiencia docente; y, las investigaciones, publicaciones, obras y aportes a la ciencia y la cultura en general; procesos de capacitación y cursos de profesionalización relacionados con la materia para la cual se concursa. (p. 34)

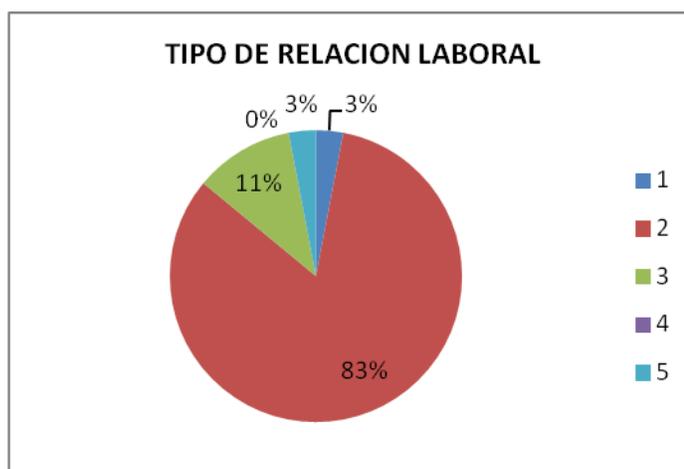
Dentro de la Institución Educativa los porcentajes representativos fueron que el 72% corresponde a Docentes y el 22% a Técnicos Docentes lo que significa que el Colegio Técnico Sucre cuenta con profesionales de cátedra y técnicos principalmente en el área industrial ya que cuentan con laboratorios lo que facilita tener clases prácticas lo que diferencia a un colegio técnico de los demás ya que pueden los estudiantes involucrarse en el ámbito laboral a corto plazo.

Tabla 11. Tipo de Relación Laboral

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Contratación Indefinida	1	3%
2	Nombramiento	30	83%
3	Contratación Ocasional	4	11%
4	Reemplazo	0	0%
5	No contesta	1	3%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 12. Tipo de Relación Laboral



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Según la LOEI (Capítulo cuarto; Art. 110; literal e) expresa “Gozar de estabilidad y del pleno reconocimiento y satisfacción de sus derechos laborales, con sujeción al cumplimiento de sus deberes y obligaciones”. (p. 35)

El Personal Docente es de planta en un 83% lo cual responde a que son servidores públicos con nombramiento del Ministerio de Educación, este grupo de docentes puede gozar plenamente del derecho anteriormente mencionado que es muy importante además para efectos de la investigación ya que como parte de sus deberes está el desempeño

profesional docente que exige constante capacitación para propender a una educación de calidad

Tabla 12. Tiempo de dedicación

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Tiempo Completo	35	97%
2	Medio tiempo	1	3%
3	Por horas	0	0%
4	No contesta	0	0%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 13. Tiempo de dedicación



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Según Acuerdo Ministerial N. 135 establece, entre varios de sus puntos, el cumplimiento de las 8 horas laborales del docente, el cual aplica tanto para las instituciones matutinas como vespertinas. Como primer punto, se dispone a las autoridades de cada establecimiento educativo que escojan un horario de entre las opciones propuestas y que notifiquen en la Dirección Provincial respectiva el modelo de jornada que se ajuste a sus necesidades.

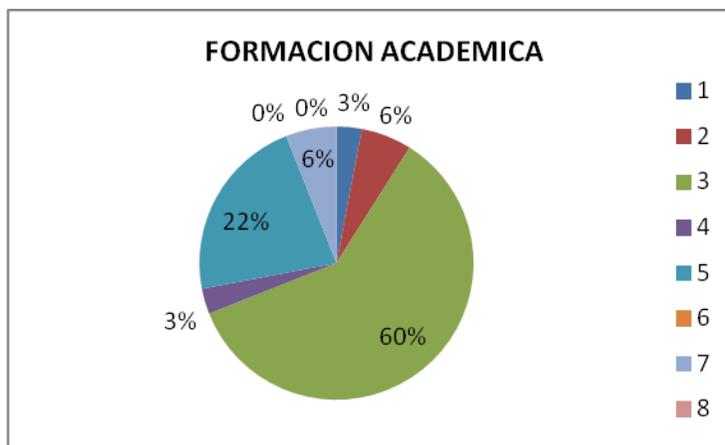
El Colegio Técnico Sucre exige una carga horaria completa para el desarrollo de las funciones del Personal Docente así también para dar cumplimiento a las 8 horas diarias laborales que deben cumplir como funcionarios públicos

Tabla 13. Nivel más alto de formación académica que posee

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Bachillerato	1	3%
2	Nivel Técnico o Tecnológico	2	6%
3	Lic. Ing. Eco. Arq. (3er nivel.)	22	60%
4	Especialista	1	3%
5	Maestría	8	22%
6	Ph. D	0	0%
7	Otros especifique	2	6%
8	No contesta	0	0%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 14. Formación Académica



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Según la LOEI (Título V, De la Carrera Educativa; Art. 96) Títulos reconocidos.- Para ingresar a la carrera educativa pública, se reconocerán los títulos de:

- a. Profesional docente en sus distintas tipologías y especialidades;

- b. Psicólogo educativo o infantil;
- c. Profesional o tecnólogo del área de educación especial;
- d. Profesional con conocimientos en un área de interés para el sector educativo, de modo preferente cuando el aspirante tenga un título de postgrado relacionado a la docencia. Estos conocimientos se acreditarán mediante los respectivos exámenes; y,
- e. Profesional de otras disciplinas siempre que estuvieren acompañados de certificados emitidos por instituciones legalmente constituidas que acrediten la respectiva experticia, para áreas en las que no existe el número suficiente de docentes para cubrir las necesidades del Sistema Nacional de Educación.

El Reglamento a la presente Ley, determinará la escala ascendente de calificación de los títulos en correspondencia al nivel y la especialidad de la vacante.

Los profesionales relacionados con el literal “e” del presente artículo, que ingresen a la carrera educativa pública deberán aprobar programas de capacitación en pedagogía, didáctica y profesionalización docente de acuerdo al Reglamento de la presente Ley. (p. 33)

Como profesionales de la educación su formación académica responde a un 60% con título de tercer nivel y un 22% con título de cuarto nivel; esta estadística pretende cambiar ya que como política de estado el gobierno para ascenso de categoría motiva a mejorar la formación académica de lo cual el Personal Docente es consciente y no descarta como opción a corto plazo, destacando a los profesores que todavía pretenden continuar en la carrera educativa ya que un porcentaje del 30% se acogerá a la jubilación por tiempo de servicio.

2.3 Diseño y métodos de 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).

2.3.1 Diseño de la investigación

La investigación 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, en dónde, se observa y luego a través de un cuestionario aplicado a los docentes investigados se obtienen datos relevantes para el estudio.
- 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. (Hernández, 2006).

2.3.2 Métodos de investigación

Se eligió para la investigación el método descriptivo en la modalidad de estudios tipo encuesta considerando que su pregunta está dirigida a diagnosticar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato técnico del Colegio Técnico Sucre, tomando en

cuenta también que el objetivo de estudio (propuesto como ejemplo) es elaborar un diagnóstico de dichas necesidades.

- Método analítico es un proceso cognoscitivo, que consiste en descomponer un objeto de estudio separando cada una de las partes del todo para estudiarlas en forma individual.
- Método sintético consiste en integrar los componentes dispersos de un objeto de estudio para estudiarlos en su totalidad. (Bernal, 2006).
- Método deductivo a través de los datos recolectados conduce a diagnosticar las necesidades formativas del docente y por ende a identificar qué programas, cursos, seminarios o estudios superiores y en cuanto a que temas o especialidad son requeridos.
- Estadístico, porque se recogió información cualitativa y cuantitativa para obtener datos exactos confiables que servían de soporte para las conclusiones.

2.4 Técnicas e instrumentos de investigación

El análisis realizado determinó que la técnica a utilizar es la encuesta y el instrumento el cuestionario, por ser uno de los que mayores ventajas reporta, como se puede observar en el siguiente listado:

- Es relativamente simple y barato.
- Permite la entrada e interacción de un conjunto de individuos, cada uno con sus propias perspectivas sobre las necesidades del área, grupo, etc, establece líneas de comunicación entre los participantes del proceso.
- Son una fuente excelente de información para descubrir y clarificar necesidades normativas.

- Proporcionan información actual.
- Están disponibles fácilmente y son aptos para ser revisados por el grupo de clientes.
- Permite la síntesis de diferentes puntos de vista inmediatamente.
- Se basa en las percepciones de aquellos que tienden a ver las necesidades de formación desde su propia perspectiva individual u organizacional.

2.4.1 Técnicas de investigación

2.4.1.1 La Encuesta

La encuesta que facilita el análisis del tema de investigación sobre el diagnóstico de necesidades de formación de los docentes.

2.4.2 Instrumentos de investigación

2.4.2.1 El Cuestionario

Para la aplicación de los cuestionarios fue elegido el colegio Técnico Sucre como Institución a analizar. El universo quedó configurado por un total de 36 docentes que imparten clase al bachillerato técnico en la sección matutina.

Para fines de esta investigación se utilizó como instrumento de medición el cuestionario. El cuestionario es una técnica estructurada para recopilar datos, que consiste en una serie de preguntas, escritas y orales, que debe responder un entrevistado.

El cuestionario que se utilizó para la recolección de información de este estudio consta de los siguientes bloques en determinación de su contenido.

Cada uno de los bloques, están dirigidos a conocer aspectos de las variables objeto de estudio así por ejemplo a continuación se detalla la interpretación del resultado de cada una de las tablas estadísticas.

Datos Institucionales.- El Colegio Técnico Sucre es una Institución Educativa fiscal, ofrece Bachillerato Técnico que atiende a las figuras profesionales de Instalaciones, equipos y maquinarias eléctricas, Electrónica de consumo y Electromecánica automotriz.

Información General del Investigado. – cuenta con 36 docentes de los cuales 25 son hombres y 11 son mujeres con edades comprendidas entre 20-70 años quienes en su mayoría cuentan con nombramiento y trabajan a tiempo completo

Formación Docente. – La formación académica que poseen los docentes en general es de tercer nivel, a la mitad del personal (53%), le resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel.

Cursos y Capacitaciones. – un 67% del personal docente si ha asistido a cursos de capacitación los últimos dos años, en su mayoría por cuenta propia.

El 88% del personal docente considera que es importante seguirse capacitando en temas educativos en la modalidad presencial y semi presencial, los fines de semana como preferencia de la mayoría, en temáticas que tengan que ver a las materias a su cargo, evaluación del aprendizaje y de especialidad.

Como obstáculos para capacitarse los docentes resaltan: falta de tiempo, altos costos, falta de temas y no existe apoyo de las autoridades, como los principales.

Los docentes perciben que la capacitación se imparte por necesidades de capacitación continua y por aparición de nuevas tecnologías básicamente y en lo personal ellos asistirían por la relación del curso con su actividad docente y por el gusto de capacitarse.

Los aspectos de mayor importancia considerados dentro de la capacitación por los docentes son los teóricos, técnicos y prácticos.

Respecto de su Institución Educativa. – Según la percepción del personal docente la institución un 72% refleja que si ha propiciado cursos en los últimos dos años, pero actualmente las autoridades del Colegio no están ofreciendo o elaborando/cursos/seminarios de capacitación así también rara vez o a veces los directivos de la Institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven la formación permanente.

En lo relacionado a su práctica pedagógica. – El personal docente En cuanto a la tare a organizacional, educativa y personal en su mayoría escogieron las escalas 4 y 5 las mismas que corresponden a la opción máxima de cumplimiento.

2.5 Recursos

2.5.1 Talento Humano

Según su estudio Chiavenato (1994) plantea lo siguiente:

La prosperidad de las naciones ya no depende del dominio de una gran extensión territorial, ni de recursos abundantes encontrados en ellas. En esta época de cambio la prosperidad depende de la capacitación de las personas, median te inversiones en educación o profesionalización. Atendiendo a las personas lograremos los resultados deseados. Las personas constituyen la clave del proceso de desarrollo de un país. Hacia el tercer milenio, afirma Chiavenato, el ser humano será el mayor generador de riquezas a través de la creación intelectual. La necesidad de autorrealización será la necesidad humana más buscada y el saber será la habilidad humana más importante.

Las personas constituyen recurso eminentemente dinámico presenta una increíble actitud para desarrollar nuevas habilidades, obtener nuevos conocimientos y modificar aptitudes y comportamientos. (p. 170)

Como se ve el talento no solo es conocimiento o destrezas, es también compromiso y capacidad, es la suma de varias competencias. En resumen el talento es una mezcla de “sé hacer, quiero hacerlo y puedo hacerlo”.

Para llevar con éxito el proyecto de investigación el investigador debe ser:

Sistemático: a partir de la formulación de una hipótesis u objetivo de trabajo, se recogen datos según un plan preestablecido que, una vez analizados e interpretados, modificará o añadirá nuevos conocimientos a los ya existentes, iniciándose entonces un nuevo ciclo de investigación.

Organizado: debe conocer lo que debe hacer durante todo el estudio, Para conseguirlo, es imprescindible seguir un esquema de investigación donde se especifiquen todos los detalles relacionados con el estudio.

Objetivo: las conclusiones obtenidas del estudio no se basan en impresiones subjetivas, sino en hechos que se han observado y medido, y que en su interpretación se evita cualquier prejuicio que como responsable del estudio pudiera tener.

2.5.2 Materiales

Para la puesta en marcha del proyecto se utilizó los siguientes materiales:

- ✓ Cámara fotográfica

- ✓ Teléfono

- ✓ Laptop

- ✓ Material de oficina

- ✓ Internet

- ✓ Manuales, folletos, etc.

2.5.3 Económicos

Se detallan los rubros utilizados para poder realizar el proyecto de investigación.

Tabla 14. Rubros

Actividad	costo total
servicio de internet	40
Transporte	15
material de papelería	80
Impresiones	200
Total	335

Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

2.6 Procedimiento

Determinación de la Población

Para este proyecto de investigación se seleccionó a todo el personal docente del Colegio Técnico Sucre sección matutina que dictan clase al Bachillerato Técnico en las especialidades de Instalaciones, equipos y máquinas eléctricas, electrónica de consumo y Electromecánica Automotriz.

Proceso de Recolección de datos

Información de campo

La recolección de datos se hizo a través de visitas realizadas al Colegio coordinadas por el Lic. Claudio Vinueza Vicerrector del establecimiento quien organizó un cronograma para la aplicación de las encuestas según las horas designadas a atención a padres de familia que tenía cada profesor.

Las personas encuestadas fueron en su totalidad docentes de bachillerato técnico.

Problemas y percepciones de la investigación de campo

Uno de los principales problemas en este estudio fue la falta de tiempo por parte de las personas entrevistadas, por lo que se tuvo que recurrir a una alternativa como la de desarrollar un cronograma de participación de cada uno.

La actitud de los participantes no fue la mejor ya que en principio se mostraron reacios a la colaboración porque la encuesta les tomaba al menos veinte minutos desarrollarla

Tabulación

La información obtenida mediante los cuestionarios fue concentrada en una matriz de resultados, la cual fue emitida por parte del equipo de planificación de la Universidad Técnica Particular de Loja en Microsoft Excel, lo cual facilitó el análisis de los resultados, de tal manera que su interpretación y manejo de la información resultara más sencilla para la posterior realización de las tablas estadísticas en base a la información obtenida.

Elaboración del curso de formación/capacitación docente en base a los resultados arrojados de la investigación realizada a los docentes de bachillerato Técnico del Colegio Sucre.

CAPÍTULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1 Necesidades formativas

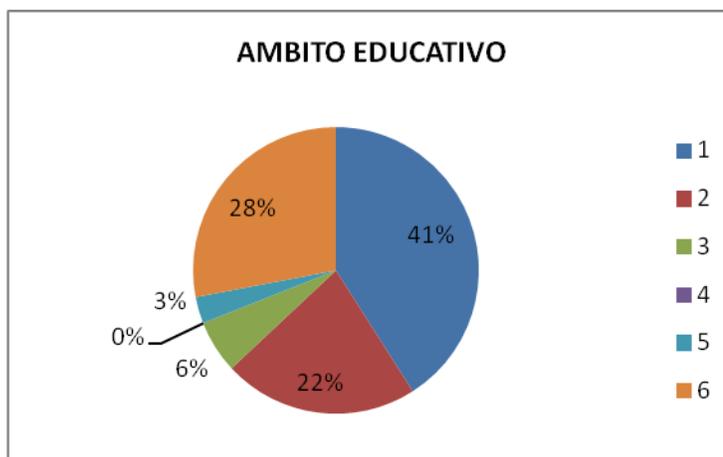
Tabla 15. Su titulación en pregrado tiene relación con:

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Lic. En Educación	15	41%
2	Dr. En Educación	8	22%
3	Psicólogo Educativo	2	6%
4	Psicopedagogo	0	0%
5	Otros	1	3%
6	No contesta	10	28%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Nota: Dentro de la tabulación cualitativa en la alternativa otros, existe un elemento de la muestra que especifica Tecnólogo en Mecánica Automotriz.

Figura 15. Ámbito Educativo



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Según la LOEI (Capítulo uno; Art. 93) manifiesta lo siguiente:

La carrera educativa incluye a los profesionales de la educación en cualquiera de sus funciones. Además, formarán parte de la carrera educativa los docentes que tengan

nombramientos y los que laboren bajo cualquier forma y modalidad en los establecimientos públicos y fisco misionales. Los docentes del sector privado estarán amparados por el Código de Trabajo. (p. 32)

En un 69% tiene relación la profesión del Personal Docente en la rama de educación, el porcentaje resultante sugiere a otras ramas lo cual es un aspecto equilibrado ya que al ser un Colegio Técnico se requiere de profesionales que fortalezcan la formación de los estudiantes en la práctica.

Dando cumplimiento a la normativa los docentes deben tener un título relacionado en educación ya que deben ser profesionales entendiéndose de que ellos depende la calidad en el sistema educativo.

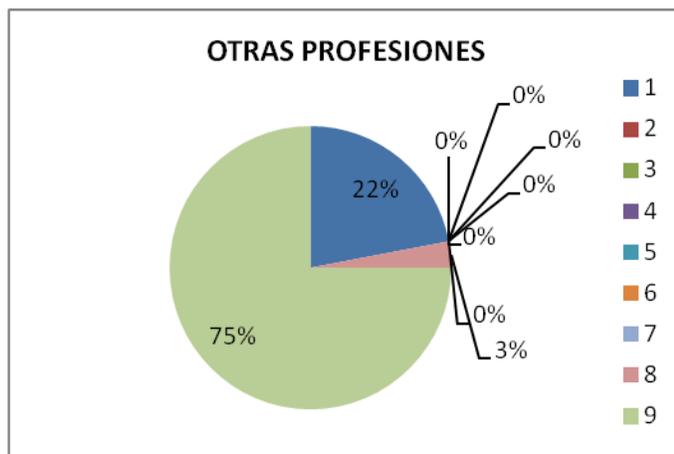
Tabla 16. Otras Profesiones

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Ingeniero	8	22%
2	Arquitecto	0	0%
3	Contador	0	0%
4	Abogado	0	0%
5	Economista	0	0%
6	Médico	0	0%
7	Veterinario	0	0%
8	Otras	1	3%
9	No contesta	27	75%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Nota: Dentro de la tabulación cualitativa existe un elemento de la muestra que especifica “Matemático”.

Figura 16. Otras profesiones



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Según Capítulo VI. Titulaciones para las carreras de Formación Docente del Consejo Federal de Argentina (2008) menciona que “Los títulos docentes, otorgados en el marco del Sistema Educativo Nacional por las distintas jurisdicciones, habilitan para el ejercicio profesional, y por ello tienen una alta repercusión en las posibilidades de desarrollo de la docencia y en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las escuelas”. (p. 3)

Un 75% del Personal Docente no contestó ya que consideró irrelevante la pregunta tomando en cuenta que su profesión está directamente relacionada con la educación y el 22% refleja ser ingenieros en su mayoría de la rama técnico industrial, que se debería considerar como una fortaleza por la experiencia requerida para el desarrollo integral de los estudiantes.

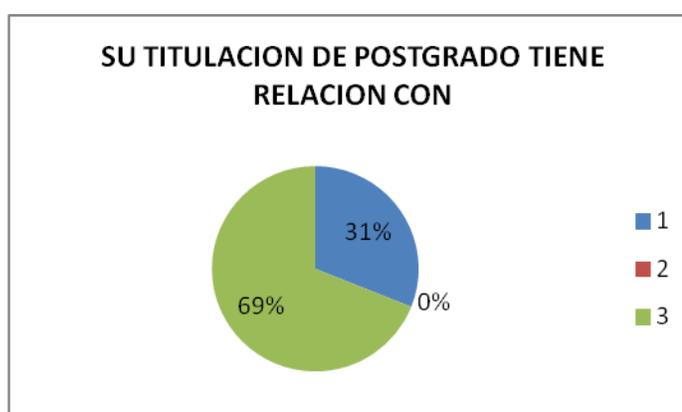
Es fundamental que los docentes cuenten con una profesión a fin al ámbito educativo ya que es una de las características que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los conocimientos que como profesionales deben tener para apuntar a una educación de calidad.

Tabla 17. Si posee titulación de postgrado (4º. nivel), este tiene relación con:

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	El ámbito educativo	11	31%
2	Otros ámbitos	0	0%
3	No contesta	25	69%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 17. Título de Postgrado tiene relación con



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

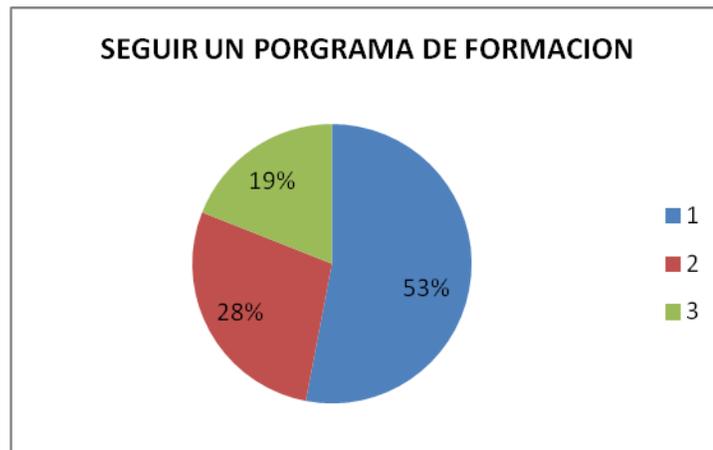
El Personal Docente que cuenta con título de cuarto nivel refleja que tiene relación con el ámbito educativo esto debido a la exigencia por su trabajo como catedráticos.

Tabla 18. ¿Le resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel?

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SI	19	53%
2	NO	10	28%
3	No contesta	7	19%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 18. Seguir un Programa de Formación



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Según la LOEI (capítulo Tercero; Art. 112) señala lo siguiente:

Del 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. (p.35).

La capacitación docente nos lleva a plantear algunos interrogantes y reflexiones ya que ella asume un rol protagónico como forma de solucionar gran parte de los males por los que atraviesa la educación. (Devalle y Vega, 1995).

El 53% del Personal Docente respondió que le gustaría seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel, este porcentaje corresponde a los profesores que no se acogerán a corto plazo a la jubilación así como a quienes piensan hacer carrera en el ámbito educativo, considerando que están dentro del sistema educativo

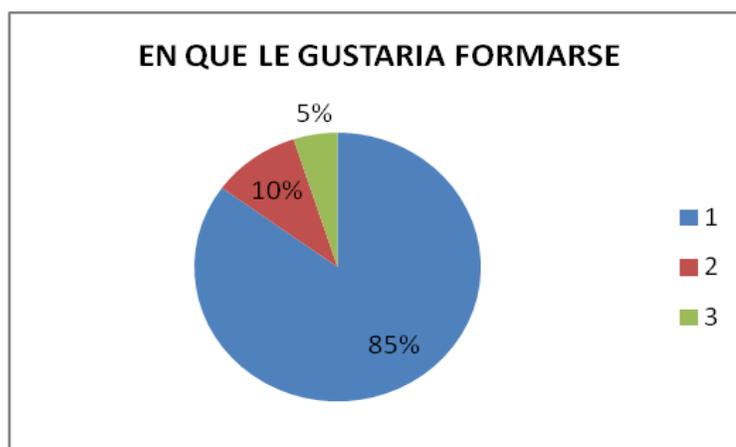
y con la normativa el desarrollo profesional es parte de las obligaciones que tiene el docente.

Tabla 19. Si la respuesta es positiva ¿En qué le gustaría formarse?

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Maestría	16	85%
2	Ph. D	2	10%
3	No contesta	1	5%
	TOTAL	19	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 19. En que le gustaría formarse



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Jiménez y Jiménez (1999) menciona que La persona que ocupa un puesto de trabajo debe ser consciente de que su formación inicial o la poseída en ese momento no es permanente, la caducidad de los aprendizajes es cada vez más inmediata, por lo tanto, lo aprendido o lo que se aprende cada vez es menos perdurable.

En la tabulación cualitativa se describen los siguientes intereses de formación:
Maestría nueve encuestado respondieron de lo siguiente respectivamente:

- a) Educación Técnica

- b) Maestría en Matemática Aplicada
- c) Proyectos Educativos
- d) Maestría en Telecomunicaciones
- e) Producción y Procesos Industriales
- f) Administración
- g) Gerencia y Liderazgo
- h) Gerencia y Gestión Educativa
- i) PHD tres encuestados respondieron lo siguiente respectivamente:
- j) Biología de la conservación
- k) Problemas de Aprendizaje
- l) Elaboración de Recursos Didácticos, Telecomunicaciones

En base a los resultados de la encuesta realizada al Personal Docente del Colegio Técnico Sucre en resumen podemos decir que el 85% del Personal Docente tiene expectativas de seguir una maestría en educación lo que a futuro significaría un ascenso de categoría, una mejora salarial y así también ser competitivo para brindar una educación de alto nivel, según los requisitos para ascenso de categoría el Reglamento de carrera y escalafón docente

Tabla 20. ¿Es importante seguirse capacitando en temas educativos?

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SI	32	88%
2	NO	2	6%
3	No contesta	2	6%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 20. Es importante seguirse capacitando



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Uno de los objetivos estratégicos del Ministerio de Educación menciona “Incrementar las capacidades y el desempeño de calidad del talento humano especializado en educación”.

Existe una aceptación del 88% del Personal Docente por seguirse capacitando en temas educativas lo que refleja una pre factibilidad para el presente proyecto ya que se cuenta con la posible predisposición para que accedan a un curso de formación, se considera a la capacitación como una herramienta eficaz por permitir que se incremente la productividad y calidad del trabajo, promueve la comunicación en la institución, mejora el conocimiento de las diferentes áreas y, por lo tanto, el desempeño.

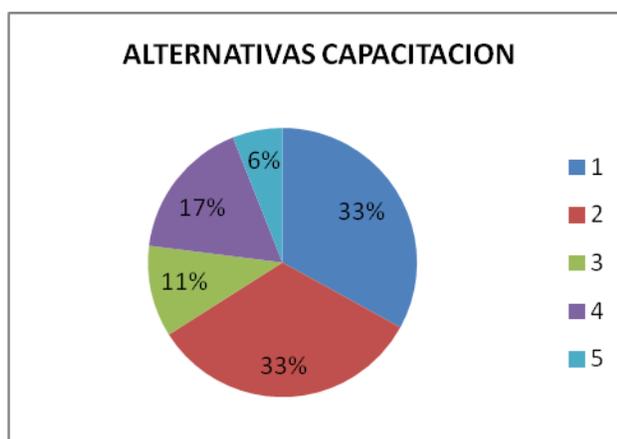
Actualmente el Sistema Educativo está atravesando cambios importantes en donde la formación profesional permanente es el camino a seguir por parte de los actores educativos si quieren ser competitivos desarrollar destrezas, aptitudes y mejorar las áreas del saber para así ser parte de una educación de calidad.

Tabla 21. ¿Cómo le gustaría recibir la capacitación?

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Presencial	12	33%
2	Semi presencial	12	33%
3	A distancia	4	11%
4	Virtual	6	17%
5	No contesta	2	6%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 21. Modalidades de capacitación



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Para el cumplimiento de la misión institucional se realiza una capacitación docente según las modalidades requeridas, reflejadas en el estudio realizado. (Peralta, 2006).

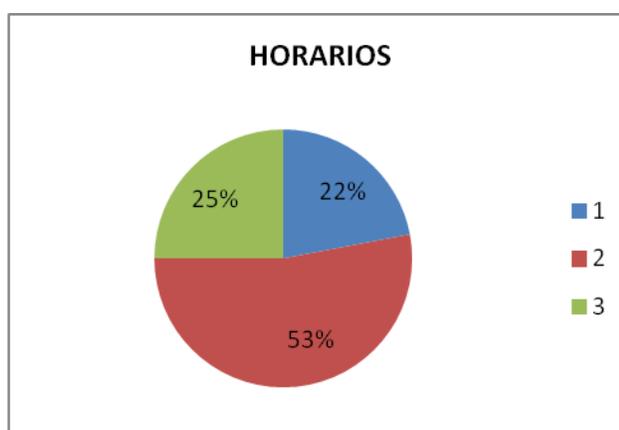
Existen varias tendencias sobre la modalidad del curso o capacitación a seguir las más opcionadas son con un 33% presencial, 33% semi-presencial, lo que significa que se tomaría la decisión dichos resultados sirvieron de base para elaborar la estructura del curso formativo en la Evaluación del Aprendizaje, específicamente en el tema de Evaluación de destrezas con criterio de desempeño, con la modalidad de estudios semi-presencial.

Tabla 22. Horario para los cursos presenciales o semipresenciales

	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Lunes-Viernes	8	22%
2	Fines de semana	19	53%
3	No contesta	9	25%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 22. Horarios



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Según la LOEI (Capítulo cuarto; Art. 10; literal a) Derecho de las y los docentes expresa lo siguiente “Acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación”. (p. 14)

El 53% corresponde al horario de fines de semana en cursos presenciales o semipresenciales como alternativa escogida por el Personal Docente, la misma que será tomada en cuenta en el curso formativo a desarrollarse.

Considerando la normativa sobre el derecho que tienen los docentes para capacitarse ellos pueden asistir a cursos en la modalidad, horarios y demás características según sean estructurados y abalizados por el Ministerio de Educación.

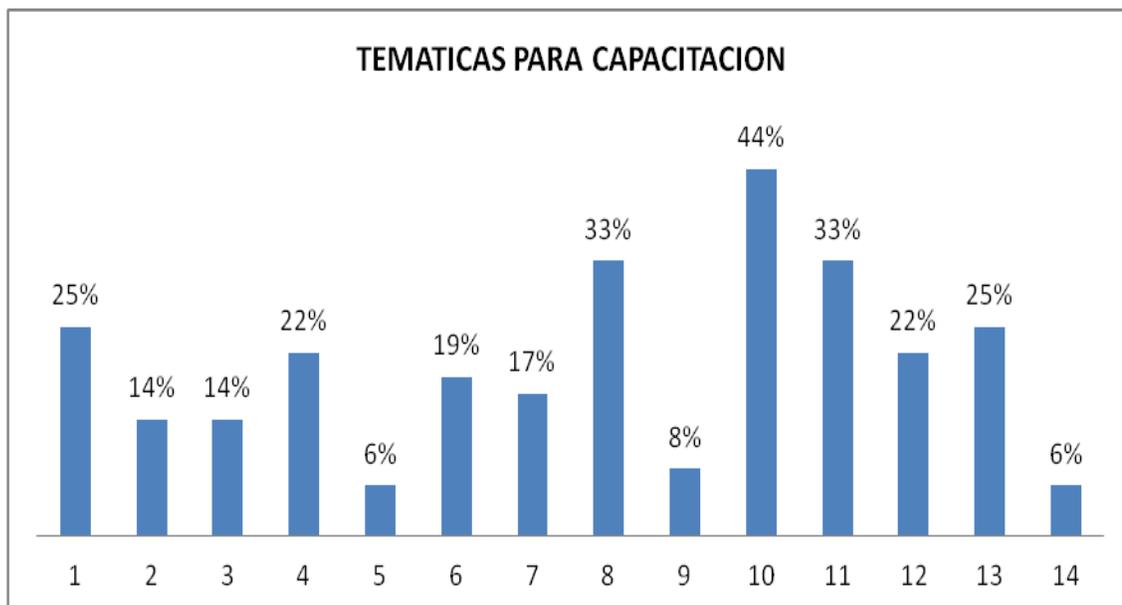
Tabla 23. ¿En Qué temáticas le gustaría capacitarse?

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	MUESTRA	% FRECUENCIA VS MUESTRA
1	Pedagogía Educativa	9	36	25%
2	Teorías del A.	5	36	14%
3	Valores y Educación	5	36	14%
4	Gerencia Educativa	8	36	22%
5	Psicopedagogía	2	36	6%
6	Métodos y recursos	7	36	19%
7	Diseño y planificación	6	36	17%
8	Evaluación del A.	12	36	33%
9	Políticas Educativas	3	36	8%
10	Materias a su cargo	16	36	44%
11	Especialidad	12	36	33%
12	Nuevas tecnologías	8	36	22%
13	Evaluación de Pr.	9	36	25%
14	No contesta	2	36	6%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Nota: Para tomar en cuenta las respuestas múltiples de la encuesta se hace la tabla en base a la elección vs el total de la muestra así entendemos que 9 de 36 escogieron la primera alternativa, y así sucesivamente.

Figura 23. Temáticas para capacitación



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Dirección General de Educación y Cultura (2003) señala que “La formación puede estar orientada hacia una variedad de necesidades, que abarca desde las prioridades nacionales a las necesidades particulares de los centros educativos o de los profesores y puede adaptar varias formas”. (p. 127)

Con respecto a las temáticas en que temáticas les gustaría capacitarse las principales se consideraron las siguientes:

- Materias a su cargo
- Especialidad
- Evaluación del Aprendizaje
- Pedagogía Educativa
- Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos

Con las temáticas más opcionadas se podrá determinar cuál es la mejor alternativa considerando el tiempo, factibilidad, presupuesto, etc.

El compromiso del Personal Docente al pertenecer al Magisterio es tener esa predisposición para capacitarse en diferentes áreas, temas o especialidades que sean requeridas para propender a su perfeccionamiento profesional y así mejorar su desempeño en las aulas con un proceso de enseñanza-aprendizaje integral así como pedagogía, métodos, etc., que respondan a necesidades que tienen las nuevas generaciones para ser competitivas.

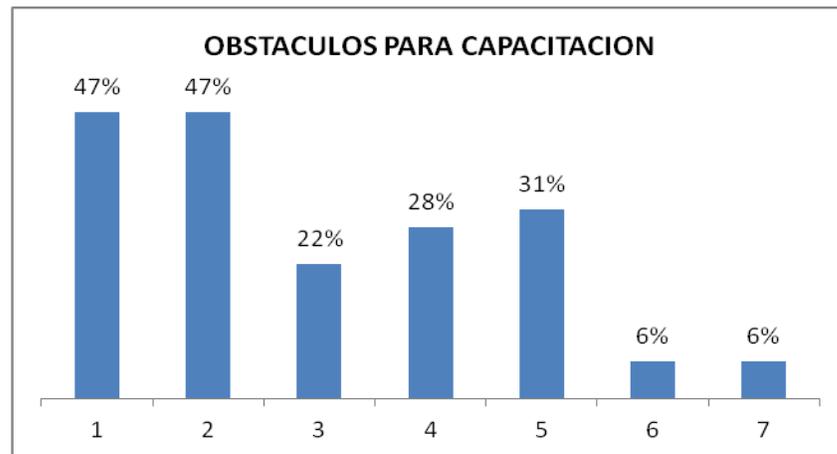
Tabla 24. ¿Cuáles son los obstáculos para que usted no se capacite?

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	MUESTRA	% FRECUENCIA VS MUESTRA
1	Falta de tiempo	17	36	47%
2	Altos costos	17	36	47%
3	Falta de información	8	36	22%
4	No apoyo de la autoridades	10	36	28%
5	Falta de temas	11	36	31%
6	No es de interés profesional	2	36	6%
7	Otros motivos	2	36	6%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Nota: Para tomar en cuenta las respuestas múltiples de la encuesta se hace la tabla en base a la elección vs el total de la muestra así entendemos que 17 de 36 escogieron la primera alternativa, y así sucesivamente.

Figura 24. Obstáculos para capacitación



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Ángulo, Barquín y Pérez (1999) sugirieron que, es paradójico contemplar que muchos de los obstáculos que encuentra la formación del profesorado pueden convertirse fácilmente en coartadas para la resistencia por parte de algún sector del mismo colectivo:

- a) Falta de coordinación, seguimiento y evaluación por parte de las instituciones y servicios implicados en los planes de formación.
- b) El predominio de la improvisación en el sistema de intervención de la formación.
- c) La falta de presupuesto
- d) Los horarios inadecuados, sobrecargando la tarea docente
- e) La formación vista únicamente como incentivo salarial o de promoción.

Dentro de la tabulación cualitativa dos elementos de la muestra exponen dentro de otros motivos los siguientes:

Edad, falta de apoyo de por parte de las instituciones superiores.

Principales obstáculos considerados para no capacitarse

- ✿ Falta de tiempo

- ✿ Altos costos

- ✿ Falta de temas

- ✿ No apoyo de las autoridades

Los obstáculos detectados deben ser mitigados a través de alternativas que favorezcan a la ejecución de un curso o capacitación que se acople no solo a las exigencias y características del Personal Docente sino a sus reales necesidades, romper todas aquellas barreras que impiden el desarrollo de un plan formativo a través de una correcta propuesta que facilite su participación entendiendo sus alcances pero principalmente sus limitaciones.

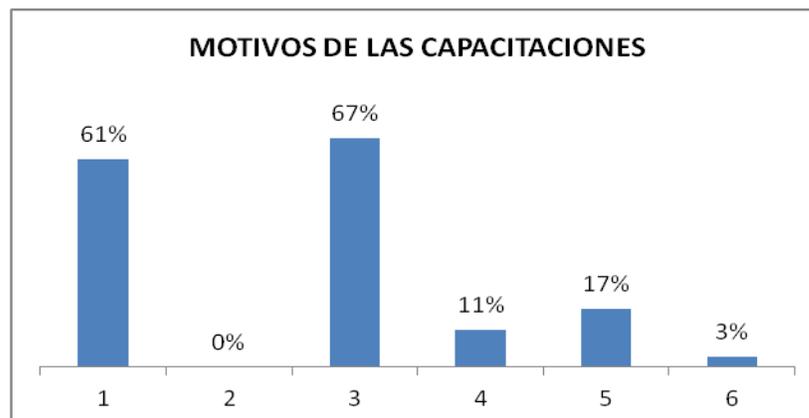
Tabla 25. ¿Cuáles son los motivos por los que se imparten los cursos/capacitaciones?

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	MUESTRA	% FRECUENCIA VS MUESTRA
1	Aparición de nuevas tecnologías	22	36	61%
2	Falta de cualificación profesional	0	36	0%
3	Necesidades de capacitación continua	24	36	67%
4	Actualización de leyes y reglamentos	4	36	11%
5	Requerimientos personales	6	36	17%
6	Otros	1	36	3%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Nota: Para tomar en cuenta las respuestas múltiples de la encuesta se hace la tabla en base a la elección vs el total de la muestra así entendemos que 22 de 36 escogieron la primera alternativa, y así sucesivamente.

Figura 25. Motivo para capacitarse



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

En su estudio Báez (2003) concluye que:

Los niveles de satisfacción requeridos para enfrentar con solvencia los problemas y retos que pone en escena una sociedad contemporánea cambiante y compleja.

En realidad, la solicitud de una continua formación y un aprendizaje permanente, que recorren la vida profesional y personal del docente, está vinculada con la práctica pedagógica y de aula que les exige encontrar los recursos, herramientas, estrategias y formas de trabajo que les posibilite desarrollar allí los conocimientos teóricos con que cuentan. (p. 5-6).

Como los más relevantes motivos que consideró el Personal Docente para impartir cursos/capacitaciones fueron:

- Necesidades de capacitación continua
- Aparición de nuevas tecnologías
- Requerimientos personales

Es importante conocer la percepción que tienen los profesores sobre los motivos de las capacitaciones ya que así de antemano se detecta la conciencia sobre el porqué se deben capacitar entendiendo que el desarrollo no es únicamente profesional sino personal.

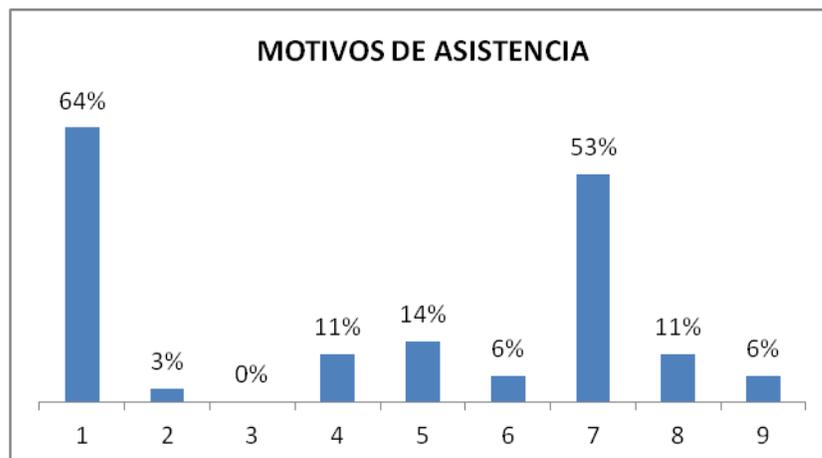
Tabla 26. ¿Cuáles son los motivos por los que asiste a cursos/capacitaciones?

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	MUESTRA	% FRECUENCIA VS MUESTRA
1	La relación del curso con mi actividad docente.	23	36	64%
2	El prestigio del ponente	1	36	3%
3	Obligatoriedad de asistencia	0	36	0%
4	Favorecen mi ascenso profesional	4	36	11%
5	La facilidad de horarios	5	36	14%
6	Lugar donde se realizó el evento	2	36	6%
7	Me gusta capacitarme	19	36	53%
8	Otros	4	36	11%
9	No contestan	2	36	6%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Nota: Para tomar en cuenta las respuestas múltiples de la encuesta se hace la tabla en base a la elección vs el total de la muestra así entendemos que 23 de 36 escogieron la primera alternativa, y así sucesivamente.

Figura 26. Motivos de asistencia



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Un buen profesor es experto en su materia y está actualizado en los últimos avances del conocimiento en su disciplina, sabe cómo “enseñar” su materia, sabe como transmitir y presentar la información, como mostrarla y explicarla de tal forma que sus alumnos la entiendan, sabe como propiciar en sus alumnos aprendizajes significativos, se preocupa por mejorar continuamente su labor docente, tiene claridad en cuanto a su proyecto académico-político, participa activa y responsablemente en las actividades de tipo académico, político y administrativo de la institución de la que forma parte. Es decir, participa en la vida institucional. (Zarzar, 2000).

Los principales motivos de asistencia a cursos/capacitaciones escogidos por el Personal Docente:

- La relación del curso con mi actividad docente
- Me gusta capacitarme
- La facilidad de horarios
- Favorecen mi ascenso profesional

Considerar los motivos significa las motivaciones que como profesores tienen respecto a su perfeccionamiento a través de cursos/capacitaciones, es además uno de

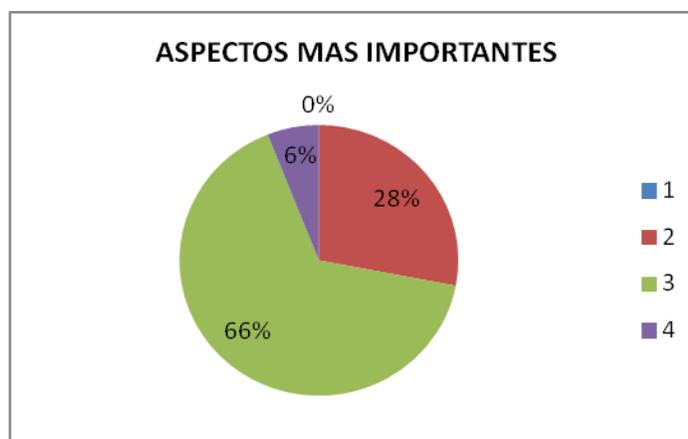
los pilares que permiten determinar la razón de ser de los cursos de formación por lo que es fundamental acoplarles a las características de los mismos. Como pilar fundamental la motivación para que el plan de capacitación llegue a cumplir los objetivos deseados.

Tabla 27. ¿Qué aspectos considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación?

	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Aspectos Teóricos	0	0%
2	Aspectos técnicos/prácticos	10	28%
3	Ambos	24	66%
4	No contesta	2	6%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 27. Aspectos más Importantes



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Alba (2004) concluye que:

Desde la racionalidad técnica, la práctica es una aplicación de la teoría. Es precisamente uno de los puntos más criticables de este enfoque, ya que se caracteriza por la desconexión en teoría y práctica y porque se le atribuye una superioridad de la teoría. Como señala

Montero (1994), este enfoque parte de los supuestos de que la teoría precede e informa a la práctica y se adquiere por recepción de información. Las funciones del teórico y del práctico son totalmente distintas; Las del práctico son eminentemente técnicas e instrumentales.

Desde la racionalidad práctica, la articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos. Los docentes construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción, que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos. (p.122).

Los aspectos considerados de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación fueron:

- Se resume en aspectos tanto teóricos como prácticos

Principalmente porque un aprendizaje no se puede determinar como eficaz si no se lo pone en práctica y fundamentalmente si son profesores que tienen a su cargo estudiantes con perfil para insertarse en plazas de trabajo técnicas a corto plazo.

3.2 Análisis de la formación

Tedesco (1998) afirma que: “Todos los programas de formación del docente ya sea inicial o permanente, tratan de introducir cambios en sus actitudes y valores, predisposiciones y expectativas con el fin de cambiar el modo de hacer las cosas en el aula y de esta manera cambiar los principios estructuradores del oficio”. (p. 9)

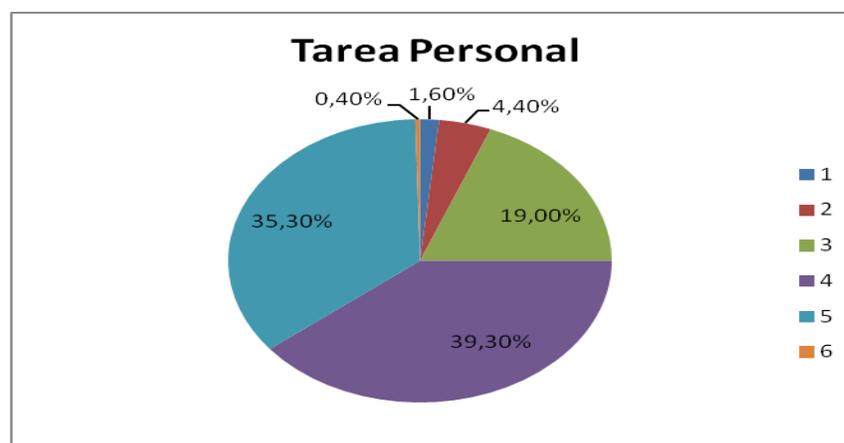
Para poder realizar un análisis general sobre los tres aspectos importantes en el análisis de la formación se ha realizado el siguiente cuadro resumen.

Tabla 28. Análisis de la Formación

análisis de la formación	Resumen Porcentual											
	1		2		3		4		5		No contesta	
	F	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Tarea Personal	4	1.60	11	4.40	48	19.00	99	39.30	89	35.30	1	0.40
Tarea organizacional	13	4.00	30	9.30	76	23.50	119	36.70	85	26.20	1	0.30
Tarea Educativa	16	1.60	65	6.40	179	17.80	378	37.50	359	35.60	11	1.10

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

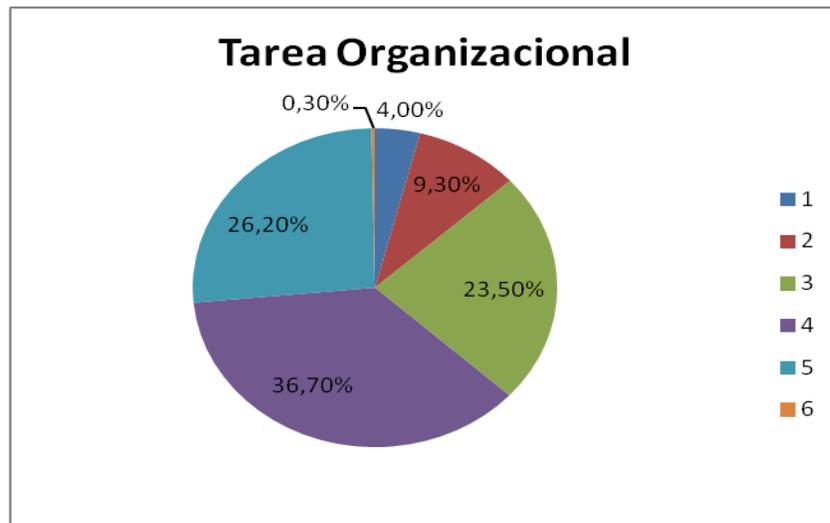
Figura 28. Tarea Personal



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

El Personal Docente del Colegio Técnico Sucre con respecto a la Tarea Personal ha reflejado una calificación mayor del 74,6% (reflejado al seleccionar el indicador 4 y 5) y una calificación menor del 25,4% (indicadores 1,2 y 3) lo que significa que en los aspectos que tienen que ver con su formación académica-profesional así como estrategias, perfil y competencias se identifican en un porcentaje representativo en general lo que sería considerado como fortaleza en este aspecto

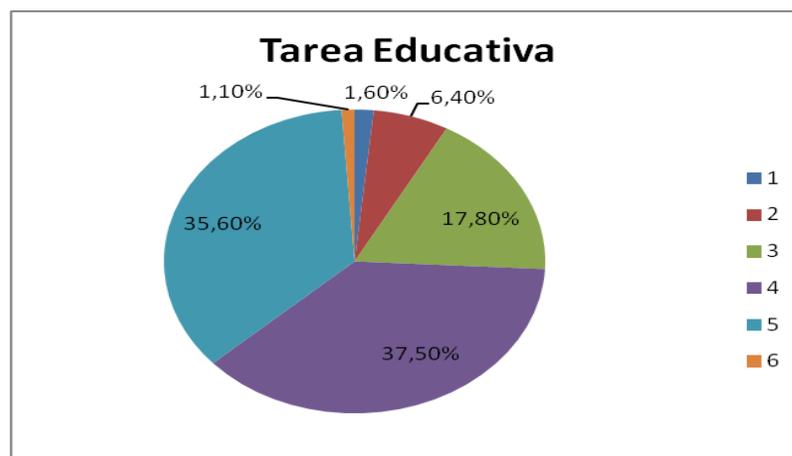
Figura 29. Tarea Organizacional



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

En la Tarea Organizacional indica la mayor calificación en un 62,90% (indicadores 4 y 5) y una calificación menor correspondiente al 37,10% (indicadores 1, 2 y 3) el Personal Docente con respecto a los aspectos institucionales como es el clima organizacional, instrumentos a nivel macro como proyectos, percepción sobre los directivos, etc., se identifican medianamente por lo que se debe mitigar ciertas deficiencias y debilidades para que esto no incida de forma negativa en el desarrollo de objetivos y metas institucionales.

Figura 30. Tarea Educativa



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

En la Tarea Educativa se refleja una calificación mayor del 73,10% (indicadores 4 y 5) y una calificación menor correspondiente al 26,90% (indicadores 1, 2 y 3) lo que muestra un porcentaje considerable de aceptación por parte del Personal Docente en aspectos como el proceso de enseñanza-aprendizaje, calidad de la enseñanza en el bachillerato, técnicas, estrategias posibilidades didácticas informáticas, desarrollo de TIC'S, planificación micro y macro curricular, proceso evaluativo, etc., sin embargo al ser un contexto directamente relacionado con el trabajo del docente debe mejorar las limitaciones así como debilidades para mejorar la calificación.

3.2.1 La persona en el contexto formativo

Tabla 28. Tarea Personal

Ítems	1		2		3		4		5		No contesta		Total	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI	0	0	1	3	11	31	11	31	13	36	0	0	36	100
Conoce las funciones y cualidades que debe poseer un profesor	0	0	2	6	10	28	18	50	5	14	1	3	36	100
La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país.	2	6	4	11	9	25	11	31	10	28	0	0	36	100
La formación profesional recibida me permita orientar el aprendizaje de mis estudiantes	0	0	1	3	6	17	10	28	19	53	0	0	36	100
Diseña planes de mejora de su propia práctica docente	0	0	2	6	6	17	16	44	12	33	0	0	36	100
El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente	1	3	1	3	3	8	15	42	16	44	0	0	36	100
Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes	1	3	0	0	3	8	18	50	14	39	0	0	36	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

El Personal Docente consideró los siguientes ítems como los más representativos, los mismos que serán considerados como fortalezas

Tabla 29. Fortalezas

Fortalezas	
<p>La formación profesional recibida me permita orientar el aprendizaje de mis estudiantes.</p>	<p>Al ser el 81% significa que en gran porcentaje los docentes consideran estar preparados en su formación profesional para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje esto resalta la pregunta 3.2.1 en donde se justifica que todos los profesores tienen título ya sea de tercer y cuarto nivel.</p> <p>Ángulo, Barquín y Pérez (1999) señalan que el docente participa activa y críticamente, desde y en su propio contexto, en un proceso dinámico y flexible, en el verdadero proceso de formación e innovación de ahí que La formación ha de contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>Conoce las funciones y cualidades que debe poseer un profesor</p>	<p>Representa el 64% que refleja que existe un conocimiento sobre las funciones y cualidades de un profesor lo cual es razonable ya que son profesionales con vasta experiencia y conocen su perfil así como sus fortalezas y debilidades, todo esto reflejado por su tiempo de servicio en el magisterio según la encuesta realizada.</p>
<p>Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes</p>	<p>Es el 64% que refleja que los docentes si diseñan estrategias para fortalecer la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Sánchez (2013) señala que la estrategia didáctica hace alusión a una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, lleva implícito una gama de decisiones que el profesor debe tomar, de manera</p>

	<p>consciente y reflexiva, con relación a las cuatro técnicas y actividades que puede utilizar para alcanzar los objetivos del aprendizaje, es decir que en sus planificaciones y proceso de enseñanza-aprendizaje trabajan con talleres, materiales e instrumentos didácticos que promueven lo anteriormente expuesto.</p>
<p>Diseña planes de mejora de su propia práctica docente</p>	<p>El 77% refleja que los docentes si diseñan planes de mejora sobre su propia práctica docente según las observaciones que realizaron a esta pregunta se refirieron al feed back de su desempeño, para tomar los correctivos pertinentes este punto también es importante considerar que el auto-informe constituye un proceso por el que el profesor efectúa juicios acerca de la adecuación y de la efectividad de su propia actividad, con el objeto de establecer las bases que faciliten la mejora.</p> <p>En estos procesos de autor reflexión es el propio profesor el que debe seleccionar, recoger, interpretar y juzgar la información referida a su propia práctica, así como lo señala Mateo (2000) cuando se refiere a que es una actividad que permite focalizar el desarrollo profesional y la mejora al nivel del aula y del centro, ámbitos donde realmente el profesor es un gran experto, y facilita a que sea consciente respecto de las fortalezas y debilidades de su propia práctica.</p>
<p>El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi</p>	<p>Con un 86% se identifica que el Personal</p>

práctica docente	Docente utiliza problemas reales a través del razonamiento lógico los que son una constante en la práctica docente, al ser un colegio técnico permite que en los talleres prácticos se maneje resolución de problemas que permita la eficiencia y aporte representativo por parte de los estudiantes y así formarse para un mundo competitivo, como uno de los objetivos del Colegio Técnico Sucre.
------------------	---

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

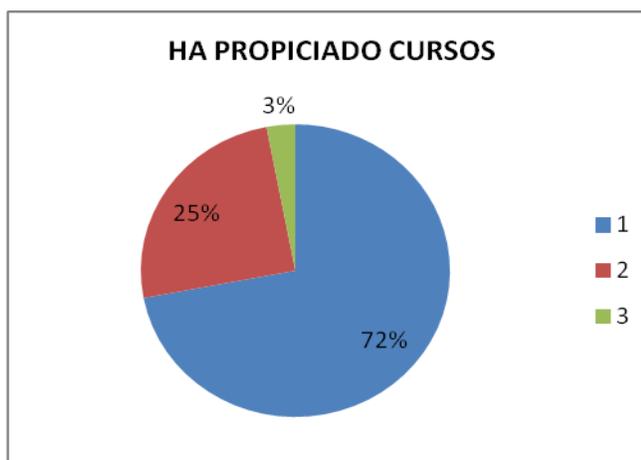
3.2.2 La organización y la formación

Tabla 30. ¿La Institución en la que labora ha propiciado cursos en los últimos años?

	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SI	26	72%
2	NO	9	25%
3	No contesta	1	3%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 31. Ha propiciado cursos



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Según La LOEI; Art. 59.- Cursos de refuerzo de la enseñanza.- menciona que “Las instituciones educativas públicas, privadas, municipales y fisco misionales implementarán cursos de refuerzo de la enseñanza, en educación básica y bachillerato, con carácter gratuito”. (p. 27)

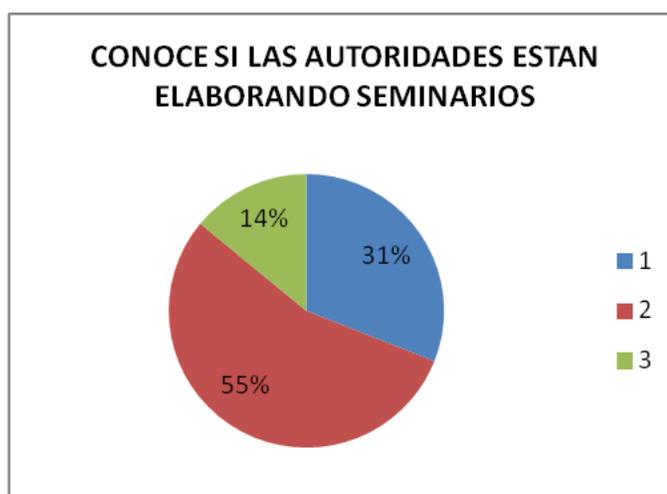
Como aspecto positivo se ha reflejado el 75% que indica que el Colegio Técnico Sucre ha propiciado cursos en los últimos dos años, éste antecedente favorece al proyecto de investigación ya que el Personal Docente tiene tendencia a la aceptación a este tipo de actividades formativas lo cual se aprovechará como fortaleza, además de que la Institución educativa da cumplimiento a la normativa sobre los cursos de refuerzo de la enseñanza.

Tabla 31. ¿Conoce si sus autoridades están ofreciendo o elaborando proyectos/cursos/ seminarios?

	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SI	11	31%
2	NO	20	55%
3	No contesta	5	14%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 32. Autoridades elaboran proyectos/cursos/ seminarios



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

El 55% muestra desconocer si las autoridades de la institución están ofreciendo o elaborando proyectos/cursos/seminarios de capacitación el 31% si tiene conocimiento y el 14% no contesta este ítem, estos porcentajes indican la diversa óptica que tiene el Personal Docente sobre el tema, lo que motiva a crear una cultura sobre el involucramiento de los objetivos e intereses que tienen las autoridades sobre la Institución, como punto de partida se sugerirá “hablar el mismo idioma” para fomentar el trabajo en equipo, al mismo tiempo el considerar las ventajas de la capacitación como propone Menezes, (2005), se refiere a la capacitación como un desafío sobre generar en los docentes-estudiantes un aprendizaje autónomo que tenga efectos en la autoestima y en su profesionalización más integral.

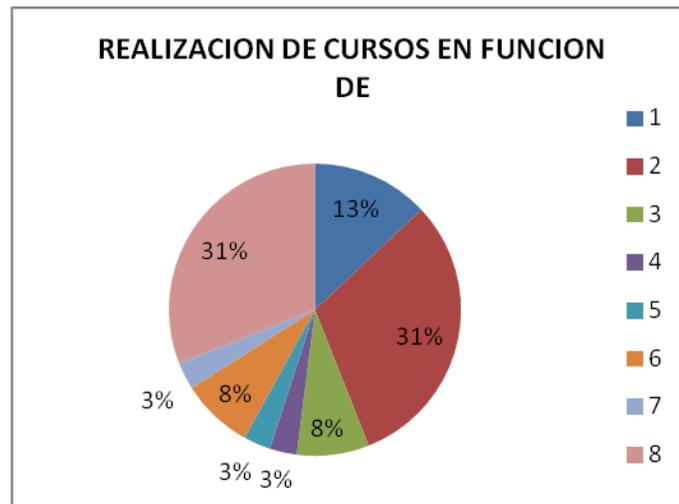
Tabla 32. Cursos se realizan en función de:

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Áreas del conocimiento	5	13%
2	Necesidades de actualización curricular	11	31%
3	Leyes y reglamentos	3	8%
4	Asignaturas que usted imparte	1	3%
5	Reforma curricular	1	3%
6	Planificación y Programación curricular	3	8%
7	Otras	1	3%
8	No contesta	11	31%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Nota: Dentro de la tabulación cualitativa un elemento de la muestra específica: Unidades Educativas productivas.

Figura 33. Realización de cursos en función de



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

El Personal Docente ha destacado las siguientes áreas del conocimiento en función de las cuales se desarrollan los cursos:

- Necesidades de actualización curricular
- No contesta
- Áreas del conocimiento

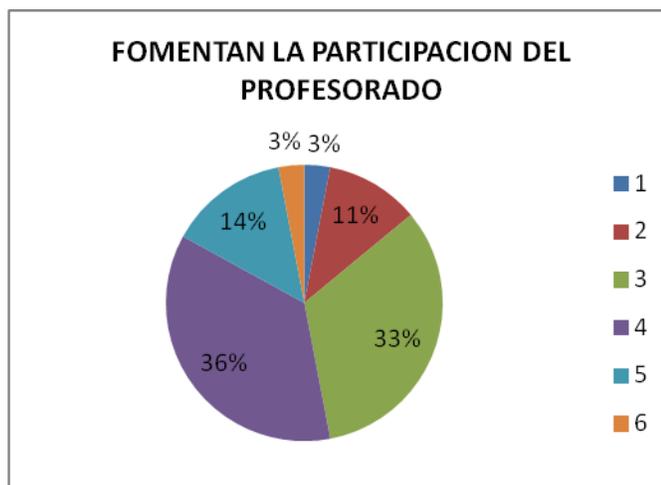
VARIABLES QUE MUESTRAN EN PRIMERA INSTANCIA QUE UN GRUPO DEL 31% SON CONSCIENTES DE QUE SU FORMACIÓN PERMANENTE ES PARTE DE LAS HERRAMIENTAS REQUERIDAS PARA SU EXITOSO DESEMPEÑO DOCENTE, OTRO 31% REFLEJA EL DESINTERÉS SOBRE EL TEMA SIENDO UN PUNTO QUE HAY QUE MITIGARLO A TRAVÉS DE UNA PROPUESTA MOTIVADORA Y EFICAZ SOBRE OFERTA DE CURSOS DE FORMACIÓN Y EL 13% INDICA QUE LOS CURSOS SE DESARROLLAN A TRAVÉS DE ÁREAS DEL CONOCIMIENTO, SIENDO ÉSTA DIRECTAMENTE RELACIONADA A LOS CURSOS DEL PROGRAMA SI PROFE QUE OFERTA EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y AL CUAL ESTÁN FAMILIARIZADOS.

Tabla 33. Los directivos fomentan la participación del profesorado en cursos de formación permanente

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Siempre	1	3%
2	Casi Siempre	4	11%
3	A veces	12	33%
4	Rara vez	13	36%
5	Nunca	5	14%
6	No contesta	1	3%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 34. Directivos fomentan la participación del profesorado



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Según el Ministerio de Educación considera que “los Estándares de Desempeño establecen las características y desempeños generales y básicos que deben realizar los docentes para desarrollar un proceso de enseñanza–aprendizaje de calidad. Favorecen el desarrollo profesional de todos los actores educativos, y vigilan el cumplimiento de los lineamientos y disposiciones”.

La percepción que tiene el Personal Docente sobre si los directivos fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente se muestra en el siguiente orden:

- ☼ Rara vez 36%
- ☼ A veces 33%
- ☼ Nunca 14%

Estas variables consideradas las más representativas indican que existe falta de apoyo por parte de los directivos en cuanto a la formación permanente del Personal Docente por lo que se debe trabajar en la motivación institucional desde la cabeza para propender a la salud emocional de todo el personal y así en la consecución de los objetivos trazados, Stoll y Fink señalan que los directivos deben como primer paso establecer un amplio proceso democrático para desarrollar un plan estratégico en el cual el sistema identificará unas cuantas prioridades clave, y centrará su atención y recursos en actividades que comportaran una considerable ventaja siendo prioritaria la formación permanente es decir el desarrollo del personal -para atraer, seleccionar, desarrollar y retener a un personal de alta calidad”.

Tabla 34. Tarea Organizacional

Ítems	1		2		3		4		5		No contesta		Total	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	F	%
Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato	3	8	1	3	5	14	16	44	11	31	0	0	36	100
Analiza el clima organizacional de la estructura institucional	1	3	0	0	4	11	16	44	15	42	0	0	36	100
Conoce el tipo de liderazgo ejercido por el/los directivos de la institución educativa	3	8	6	17	8	22	13	36	5	14	1	3	36	100
Conoce las herramientas utilizadas por los directores para planificar las actividades en la institución educativa	1	3	7	19	9	25	16	44	3	8	0	0	36	100

Plantea, ejecuta y hace seguimiento de proyectos educativos	1	3	5	14	14	39	10	28	6	17	0	0	36	100
Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos	1	3	6	17	12	33	10	28	7	19	0	0	36	100
Realiza la planificación macro y micro curricular	0	0	2	6	6	17	8	22	20	56	0	0	36	100
Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas	1	3	1	3	6	17	16	44	12	33	0	0	36	100
Analiza la estructura organizativa institucional	2	6	2	6	12	33	14	39	6	12	0	0	36	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Según los porcentajes obtenidos se ha determinado los más representativos como fortalezas y los ítems con menor calificación como debilidades obteniendo lo siguiente:

Tabla 35. Fortalezas de la Tarea Organizacional

Fortalezas	
Analiza el clima organizacional de la estructura institucional	El personal docente toma en cuenta el clima organizacional lo que permite determinar que existe una cultura de "equipo". Clima entendido como cultura del centro (Deal y Kennedy, 2000).
Realiza la planificación macro y micro curricular	Como parte de los instrumentos educativos, realizan la planificación macro y micro curricular diseñan programas de asignatura de las unidades didácticas y analizan los elementos del currículo propuesto para el bachillerato para direccionar con éxito el proceso de enseñanza- aprendizaje. Kaufman (1978), señala que la planificación curricular se ocupa de determinar que debe hacerse, a fin de que posteriormente puedan tomarse
Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas	
Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato	

	decisiones prácticas para su implantación, siendo un proceso para determinar "adonde ir" y establecer los requisitos para llegar a ese punto de la manera más eficiente y eficaz posible" .
--	---

Tabla 36. Debilidades de la Tarea Organizacional

Debilidades	
Plantea, ejecuta y hace seguimiento de proyectos educativos	Según resultados de la encuesta el personal docente del Colegio Técnico Sucre no se involucra de manera considerable a nivel de instrumentos macro que se refieren a los proyectos institucionales, para lo que se hace mención a ser considerado, sobre el criterio de Álvarez García Isaías (2004), señala que el docente como participante de la organización es parte de un equipo de trabajo comprometido a elaborar proyectos a participar en el diseño y selección de las mejores estrategias para su ejecución en bien de la Institución
Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos	
Conoce el tipo de liderazgo ejercido por el/los directivos de la institución educativa	Como resultado de la encuesta refleja una falta de involucramiento por parte de los docentes sobre la percepción del tipo de liderazgo de los directivos así como el hecho de analizar la estructura organizativa institucional. Bass (1985), señala que liderazgo transformacional en su significado esencial está en hacer de los colaboradores verdaderos líderes, como eje central reflexionar sobre el liderazgo en la organización educativa y su relación con la mejora de la eficacia escolar.
Analiza la estructura organizativa institucional	

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

3.2.3 La tarea educativa

Tabla 37. ¿Las materias que imparte, tienen relación con su formación personal?

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SI	34	94%
2	NO	2	6%
3	No contesta	0	0%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 35. Las materias que imparten tienen relación con su formación profesional



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

El factor determinante para que un sistema educativo alcance cotas satisfactorias radica en el profesorado. Una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa; capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico. Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. MEC. (p. 165-166.).

El Personal Docente refleja el 94% que las materias que imparte tienen relación con su formación personal es decir van acorde a la especialidad siendo una fortaleza en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que está en sus manos la formación adecuada de los futuros profesionales, a la vez de vital importancia considerar la responsabilidad académica que

doten de bases sólidas para que puedan insertarse a corto plazo en el mercado laboral como característica del Bachillerato Técnico.

Tabla 38. ¿Años de Bachillerato en los que imparte asignaturas?

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	1°	4	11%
2	2°	5	14%
3	3°	10	28%
4	No contesta	5	14%
5	1° y 3°	3	8%
6	2° y 3°	4	11%
7	1°, 2° y 3°	3	8%
8	1° y 2°	2	6%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 36. Años de Bachillerato en el que imparte la asignatura



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Al ser docentes de bachillerato se considera los tres últimos años de educación secundaria a los que se refleja los siguientes porcentajes en cada año:

• Primer año 11%

• Segundo año 14%

• Tercer año 28%

Lo que significa que la mayor parte dicta cátedra al tercer año de bachillerato y al ser un colegio técnico muestra la participación de un grupo considerable de profesores, quienes tienen relación con la especialización en área industrial lo cual favorece con el aporte de profesionales de educación así como de otras ramas para el desarrollo teórico así como práctico de los estudiantes.

Tabla 39. Tarea Educativa

Ítems	1		2		3		4		5		No contesta		Total	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar...)	0	0	1	3	5	14	16	44	14	39	0	0	36	100
Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato	1	3	0	0	8	22	17	47	10	28	0	0	36	100
Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula	0	0	1	3	8	22	17	47	10	28	0	0	36	100
Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal	0	0	2	6	7	19	15	42	11	31	1	3	36	100
Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente	0	0	4	11	11	31	11	31	9	25	1	3	36	100
Desarrolla estrategias para la motivación del estudiante	1	3	3	8	2	6	16	44	14	39	0	0	36	100
Conoce aspectos	1	3	2	6	13	36	9	25	10	28	1	3	36	100

relacionados con la psicología del estudiante															
Conoce la incidencia de la interacción profesor – estudiante en la comunicación didáctica	0	0	3	8	9	25	12	33	12	33	0	0	36	100	
La formación que tengo en TIC, permite un manejo adecuado de herramientas tecnológicas, además puedo acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes	0	0	5	14	12	33	9	25	9	25	0	0	36	100	

Ítems	1		2		3		4		5		No contesta		Total	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Percibe con facilidad problemas de los estudiantes	0	0	1	3	12	33	11	31	12	33	0	0	36	100
La expresión oral y escrita que manejo es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida	0	0	1	3	3	8	15	42	17	47	0	0	36	100
Cuando se presentan problemas de los estudiantes me es fácil comprender y ayudarles en su solución	1	3	2	6	2	6	19	53	11	31	1	3	36	100
La planificación que realizo siempre toma en cuenta las experiencias y	0	0	1	3	3	8	10	28	22	61	0	0	36	100

conocimientos adquiridos de mis estudiantes														
El proceso evaluativo que lleva a cabo incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa	0	0	1	3	3	8	10	28	22	61	0	0	36	100
Como docente evalué las destrezas con criterios de desempeño propuestas en mis asignaturas	2	6	2	6	3	8	12	33	17	47	0	0	36	100
Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales	0	0	3	8	7	19	13	36	12	33	1	3	36	100
Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, la planificación que realizo está acorde con requerimientos de una educación especial e inclusiva	1	3	5	14	10	28	12	33	8	22	0	0	36	100
El trabajo docente que realizo promueve para que los estudiantes sean los creadores de su propio aprendizaje	1	3	4	11	4	11	12	33	15	42	0	0	36	100
Describe las principales	1	3	0	0	3	8	13	36	18	50	1	3	36	100

tareas del profesor del aula														
Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes	1	3	3	8	1	3	9	25	22	61	0	0	36	100
Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico	1	3	4	11	12	33	6	17	13	36	0	0	36	100
Aplica técnicas para ofrecer asesoría a los estudiantes	1	3	3	8	11	30	15	42	6	17	0	0	36	100
Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas o prácticas de laboratorio y taller	2	6	2	6	6	17	20	55	3	8	3	8	36	100
Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente	1	3	4	11	7	19	17	47	6	17	1	3	36	100
Utiliza adecuadamente la técnica expositiva	0	0	3	8	5	14	15	42	12	33	1	3	36	100
Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura	0	0	2	6	5	14	16	44	13	36	0	0	36	100
Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos del aprendizaje	0	0	3	8	3	8	15	42	15	42	0	0	36	100
Planteo objetivos	1	3	0	0	4	11	16	44	15	42	0	0	36	100

específicos de aprendizaje para cada planificación																			
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
 Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Se ha considerado las cinco mejores calificaciones de los ítems así como las cinco menores calificaciones para realizar un análisis que permita de manera resumida y práctica entender ciertas características detectadas en el Personal Docente con respecto a la tarea educativa.

Tabla 40. Ítems con mayor calificación de la Tarea Educativa

Items con mayor calificación	
La expresión oral y escrita que manejo es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida	El 89% del Personal Docente refleja que la comunicación entre profesor y alumno es buena lo que significa que el proceso de enseñanza – aprendizaje se realiza de una manera óptima. Cassany Daniel (1990), se refiere a La expresión oral y escrita son importantes e imprescindibles para el éxito de la comunicación. Contar con la diversidad, sus experiencias previas sus conocimientos
La planificación que realizo siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos adquiridos de mis estudiantes	El 89% del Personal Docente manifiesta que los pre requisitos son fundamentales dentro de las herramientas para el trabajo educativo, aquí es importante citar la teoría del constructivismo que según Merrill, (1991), El Aprendizaje es un proceso activo en el cual el significado se desarrolla sobre la base de la experiencia así mismo de los conocimientos adquiridos
El proceso evaluativo que lleva a cabo incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa	El 89% de los profesores indica que cumplen con los tres tipos de evaluación lo que significa que el proceso evaluativo es completo. La evaluación genera una cultura evaluativa y reconstruye la realidad generando cambios en profundidad (Mateo,

	2000; House, 1994).
Describe las principales tareas del profesor del aula	El 86% de los docentes manifiesta tener claro sus responsabilidades-obligaciones dentro del aula. Y como principales es importante tener presente lo que Fullan, Michael (1995), señala que para que las escuelas como organizaciones para el aprendizaje no sean un sueño lejano, los maestros tienen que ampliar sus ideas de la enseñanza en el contexto del refuerzo de capacidades y del examen de la acción. Los cambios de la práctica docente solo se producen cuando hay claridad y coherencia en la mente de los maestros
Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos del aprendizaje	El 84% del Personal Docente refleja utilizar material concreto lo cual es fundamental considerando el Bachillerato Técnico que ofrece el Colegio. Sangrá, (2005), señala que el material debe contener y poner al alcance del estudiante la información necesaria para el aprendizaje.

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Tabla 41. Ítems con menor calificación de la Tarea Educativa

Ítems con menor calificación	
La formación que tengo en TIC, permite un manejo adecuado de herramientas tecnológicas, además puedo acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes	Considerando que la edad del personal docente oscila entre 41 y 60 años como se refleja en la pregunta 2.2 del cuestionario se puede ratificar esta desventaja ya que la formación de las TIC'S es limitada, aspecto que afecta a la tarea educativa como plantea, Echeverría, (2000), señala que las TIC'S posibilitan nuevos procesos de

	aprendizaje y transmisión del conocimiento.
Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante	Al ser una especialidad complementaria para el docente no se ha profundizado en el tema y principalmente porque el Colegio Técnico Sucre cuenta con un profesional específico en psicología para dar soporte al desarrollo integral del estudiante
Utiliza adecuadamente la técnica expositiva	Según resultados de la encuesta El Personal Docente por lo general no Utiliza adecuadamente la técnica expositiva, por lo que es importante tener presente el argumento de: Castro, (2000), señala que la exposición es una estrategia de enseñanza muy conocida, Si bien la cantidad de alumnos es una limitante para la utilización de algunas estrategias de enseñanza, la selección de la misma debería estar determinada por los objetivos a lograr antes que por las limitaciones del contexto y de los recursos.
Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, la planificación que realizo está acorde con requerimientos de una educación especial e inclusiva	Los profesores del Colegio Técnico Sucre casi no han tenido casos de estudiantes con necesidades educativas especiales, según observaciones realizadas en la encuesta, por lo que un reajuste en la planificación no ha sido requerido.
Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea	Considerando el mismo caso sobre el

docente	uso de las TIC'S las posibilidades didácticas de la informática es un tema que requiere dominio por la característica general que tiene el Personal Docente, según resultados de la tabla No. 7 referente a la pregunta 2.2 de la encuesta
---------	--

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

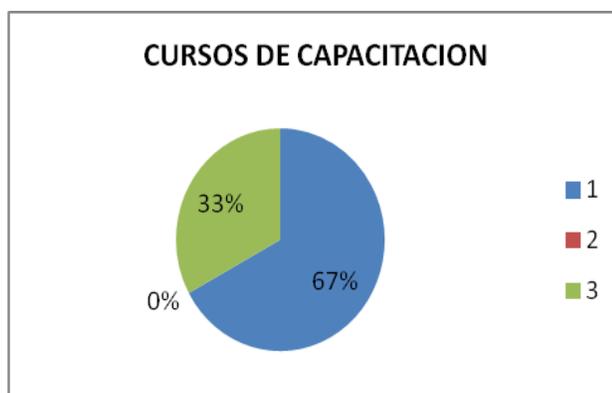
3.3 Los cursos de formación

Tabla 42. Ha asistido a cursos de formación o de capacitación en los dos últimos años

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SI	24	67%
2	NO	0	0%
3	No contesta	12	33%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 37. Cursos de capacitación



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Según la LOEI (Capítulo cuarto; Art. 11; literal k) menciona que “Procurar una formación académica continua y permanente a lo largo de su vida, aprovechando las oportunidades de desarrollo profesional existentes”. (p. 15-16)

El personal Docente respecto a esta pregunta refleja el 67% indicando que si ha realizado cursos los últimos dos años y un 33% no contesta sobre lo cual se trabajará en la necesidad que tienen actualmente los profesores de capacitación continua con el tema de Evaluación del Aprendizaje, específicamente en la temática Evaluación de las destrezas con criterio de desempeño según resultados de la encuesta.

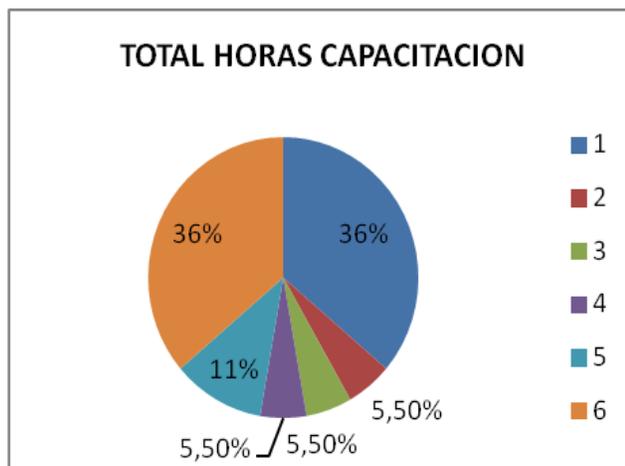
Y como parte de las obligaciones que tienen los docentes la capacitación continua para desempeñar sus funciones de la mejor forma posible con calidad y eficiencia.

Tabla 43. Totalización en horas

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	No contesta	13	36%
2	0-25 HORAS	2	5,3%
3	26-50	2	5,3%
4	51-75	2	5,3%
5	76-100	4	11%
6	Más de 100	13	36%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 38. Totalización de Horas



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

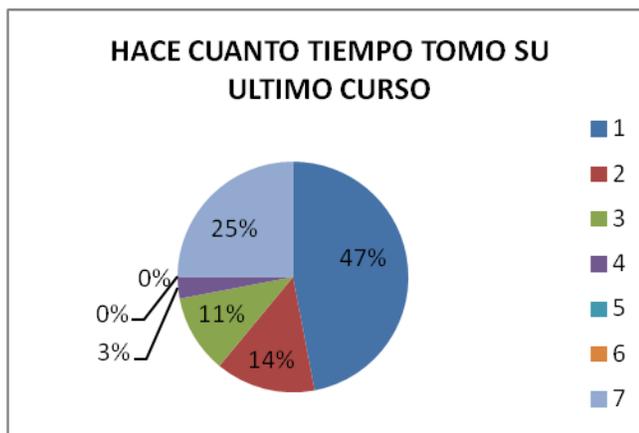
Sobre las horas que han cumplido los docentes en cursos un 36% manifiesta que fue más de 100, el mismo porcentaje indica que no se ha contestado esta pregunta y las demás variables responden a porcentajes mínimos. Este resultado nos da la pauta para entender que los profesores que han seguido cursos lo han realizado por un número importante de horas es decir que si existe predisposición para este tipo de actividades.

Tabla 44. ¿Hace que tiempo realizó su último curso?

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	0-5 meses	17	47%
2	6-10 meses	5	14%
3	11-15 meses	4	11%
4	16-20 meses	1	3%
5	21-24 meses	0	0%
6	Más de 25 meses	0	0%
7	No contesta	9	25%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 39. Hace cuánto tiempo tomó su último curso



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Según la LOEI (Capítulo tercero; Art. 113) señala que “Categorías escalafonarias y requisitos para el ascenso de categoría.- El escalafón se divide en las siguientes diez (10) categorías, cuyos detalles y requisitos son los siguientes:

Hayan aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente”. (p. 35)

Como lo más representativo que el Personal Docente indica en la pregunta sobre hace cuánto tiempo tomo su último curso es el 47% de 0-5 meses, el 25% no contesta, el 14% de 6 a 10 meses y el 11% de 11 a 15 meses, lo que refleja que las capacitaciones realizadas han sido llevadas a cabo en menos de 2 años, dicha situación es favorable ya que los profesores consideran importantes los cursos formativos.

Al ser la mayor parte del Personal Docente funcionarios con nombramiento, para ascenso de categoría deben cumplir además de otros requisitos que rige la ley, realizar cursos de formación requeridos durante su carrera docente.

¿Cómo se llamó el curso/capacitación?

- De las 36 personas contestaron únicamente 13:

- Técnicas del Boxeo
- Capacitación para la Evaluación Externa
- Introducción al Nuevo Bachillerato
- Desarrollo del Pensamiento
- Evaluación
- Cisco, CCNA, Security
- Clavemat; Proyecto; Senescyt
- Resolución de Problemas
- Desarrollo del Punto Crítico, Planificación
- Programación
- Aplicaciones de RM – TAC
- Pedagogía
- Capacitación para Evaluación Externa

Tabla 45. Lo hizo con el auspicio de

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Gobierno	5	14%
2	De la institución	10	28%
3	Beca	0	0%
4	Por cuenta propia	13	36%
5	No contesta	8	22%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 40. Con auspicio de



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Antes de atravesar un proceso de cambio para el sistema educativo la mirada que se tenía en Ecuador sobre educación era muy crítica y poco positiva, en su estudio Paladines (2000) menciona que “Los fondos para capacitación docente, son casi inexistentes. El presupuesto educativo se ha transformado en un rol de pagos de gran magnitud”. (p. 78)

Los auspicios para los cursos que el Personal Docente ha realizado fueron los siguientes por cuenta propia el 36%, De la Institución el 28%, y por parte del Gobierno el 14%, este aspecto se podría considerar como oportunidad para direccionar de forma adecuada las capacitaciones que sean requeridas.

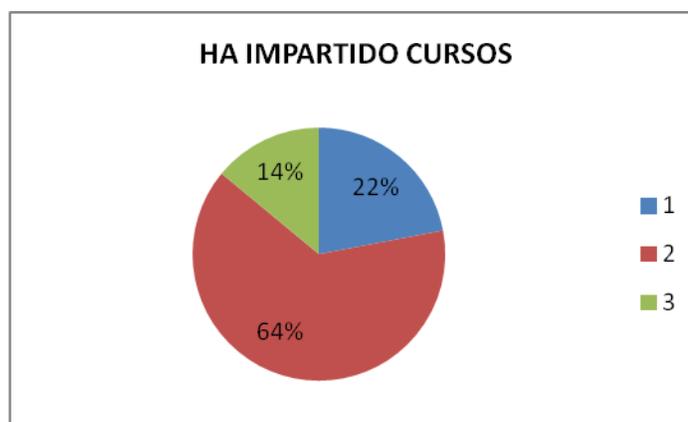
Los Docentes que realizaron cursos de formación con presupuesto propio al no poder acceder a cursos auspiciados por el gobierno decidieron invertir en su perfeccionamiento como parte de su necesidad profesional.

Tabla 46. ¿Usted ha impartido cursos de capacitación en los últimos dos años?

	ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SI	8	22%
2	NO	23	64%
3	No contesta	5	14%
	TOTAL	36	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

Figura 41. Ha impartido cursos



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Bachillerato del Colegio Técnico Sucre
Elaborado por: Ing. Diana Elizabeth Cevallos Benavides

La política que orienta la investigación en la UNAE para que se constituya en un eje organizador y dinamizador de la formación es poner énfasis en el estudio de las diferentes problemáticas del sistema educativo ecuatoriano y contribuir, a través de la producción de conocimiento científico, humanista y tecnológico, a la formulación de nuevas políticas y ajustes de las existentes, así como aportar con alternativas de innovación pedagógica para elevar la calidad de los resultados del aprendizaje y de la formación de talento humano. (Ministerio de Educación, 2014).

El 22% si ha impartido cursos de capacitación en los últimos dos años frente a un 64% que no lo ha realizado, con estos resultados podemos justificar plenamente la necesidad del

Ministerio de Educación por crear una Universidad de formación de formadores para propender a la excelencia en el sistema educativo.

¿Cuál fue la temática del último curso que impartió?

De los ocho que impartieron cursos contestaron únicamente 5 y los temas fueron:

- Motivación
- LOEI
- Acceso a las WAN
- Resolución de Problemas
- Estándar de Gestión

CAPÍTULO 4: CURSO DE FORMACIÓN

Introducción

Existe, sin duda, un renovado interés por el papel que juega la evaluación del profesorado en la mejora de la Institución Educativa. De hecho, las comunidades educativas no pueden sustraerse a la creciente preocupación social en torno a cómo introducir en todos sus ámbitos los modelos de gestión de la calidad y es evidente que existe la convicción de que detrás de cualquier mejora significativa en la escuela subyace la actividad del profesorado.

Por todo ello, establecer la conexión racional entre los vértices del triángulo: evaluación de la docencia-mejora y desarrollo profesional del profesorado-mejora de la calidad de la escuela, es fundamental para introducir acciones sustantivas de gestión de la calidad en cualquier institución educativa. (Mateo, 2000).

El curso de formación responderá a las dificultades/necesidades que presentaron los docentes encuestados del Colegio Técnico Sucre, el mismo que tiene por objeto dar respuesta al tema sobre el que les gustaría capacitarse producto del diagnóstico realizado “Evaluación del Aprendizaje”, específicamente en la temática evaluación de las destrezas con criterio de desempeño.

Programa de varias fases

Antes de compartir una nueva propuesta didáctica con sus colegas, los profesores guías necesitan oportunidades para conocer las nuevas propuestas, aplicarlas en sus propias aulas y luego sistematizar su comprensión de estas propuestas.

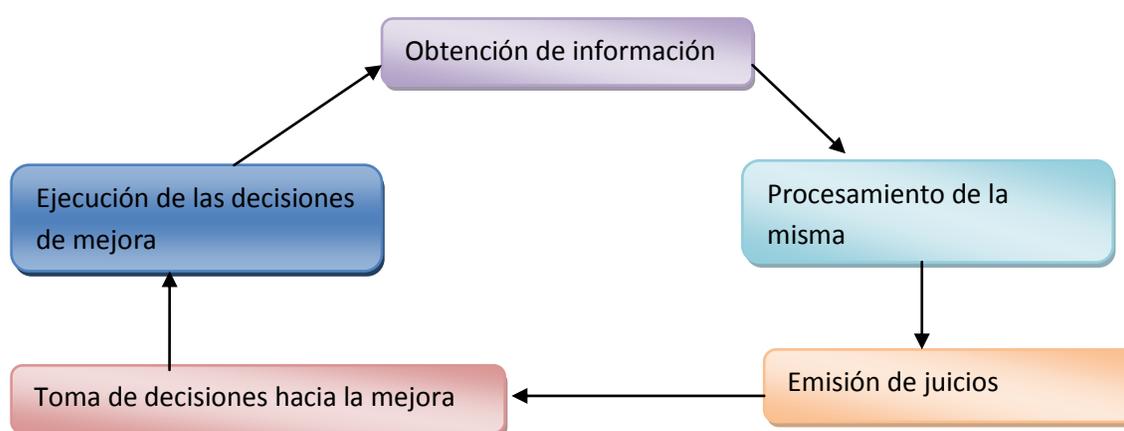
Esto supone un programa de capacitación de varias fases que incorpora instancias de monitoreo y retroalimentación. Los profesores participan en talleres, luego aplican lo aprendido en los talleres, para posteriormente reunirse a analizar las respuestas de sus alumnos a las actividades de aprendizaje, profundizando así su comprensión. Durante su propio proceso de aprendizaje, los profesores guías incorporan la reflexión como una herramienta y actitud para construir un nuevo conocimiento profesional que va integrando teoría y práctica en colaboración con los otros profesores guías.

El planteamiento del curso deberá responder a la siguiente estructura:

4.1 Tema del curso

Evaluación de las destrezas con criterio de desempeño orientado al personal docente del Colegio Técnico Sucre de la Provincia de Pichincha en la ciudad de Quito

Figura 42. La Evaluación



Elaborado por: Ing. Diana Cevallos

4.1.1 Justificación

3La educación como uno de los pilares fundamentales en el desarrollo social y cultural, debe estar orientada como un servicio con calidad prestado por las instituciones educativas en todos los niveles que la ley orgánica de educación intercultural (LOEI) consagra.

La nueva visión de la docencia exige un esfuerzo orientado hacia el diseño y desarrollo de los procesos de formación integral permanente de la persona, los procesos de producción, socialización, y apropiación crítica del conocimiento y los procesos de servicio a

³ Proyecto de Formación Docente. Recuperado de http://www.joseacevedoygomez.edu.co/documentos/FORMACION_DOCENTE.pdf

la comunidad; es decir, la renovación de la docencia implica, la renovación de los enfoques y diseños curriculares, metodológicos, pedagógicos y didácticos.

No basta con sólo describir y reflexionar sobre la capacitación docente en temáticas como la “Evaluación de las destrezas con criterio de desempeño” que se manifiesta como herramienta decisiva en la práctica educativa; ahora se demanda el replanteamiento de la función docente en el desarrollo y ejercicio de su profesión.

De esto se desprende una de las razones por las cuales surge la necesidad de hacer la propuesta de capacitación del personal docente, porque los cambios acelerados que está experimentando la sociedad implican la necesidad de desarrollar sistemas de capacitación continua que estén en consonancia con los requerimientos establecidos por el Ministerio de Educación para que los docentes puedan acompañar su proceso pedagógico y en consecuencia brinden un servicio educativo de calidad y con calidez.

El curso de formación se desarrollará en la modalidad semi-presencial: taller, debate, trabajo de análisis de textos, lecturas, dramatizaciones, trabajos de investigación, se utilizan técnicas grupales y role-playing, así mismo se considera la metodología centrada en: métodos expositivos, participativos, reflexivos y de análisis, combinándolos con técnicas de manejo de grupos, dinámicas, juegos lúdicos y ejercicios vinculados al tema bajo tratamiento, todo esto enmarcado dentro del estudio investigativo porque “consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de la propuesta basándose en los resultados de la encuesta realizada para determinar las necesidades formativas. Una vez que el personal docente culmine su capacitación en “Evaluación de las destrezas con criterio de desempeño”, podrán diseñar métodos y estrategias evaluativas durante y en lo posterior del proceso de aprendizaje; todo esto en beneficio del aprendizaje del estudiante así como para calidad en la enseñanza que proyecte el Colegio Técnico Sucre.

4.2 Modalidad de estudios

Semipresencial

Fecha de Inicio: 3 de mayo de 2014

Finalización: 26 de Julio de 2014

4.3 Objetivos

Objetivo General

Diseñar una propuesta de formación en la temática “Evaluación de las destrezas con criterio de desempeño” dirigida al personal docente del Colegio Técnico Sucre de la ciudad de Quito, que permita brindar herramientas de mejoramiento del aprendizaje para todos los estudiantes, conjugando la teoría con la práctica.

Objetivos Específicos

Involucrar a todos los profesores en un proceso de reflexión estratégica acerca de sí mismos y de la organización, con el fin de que interioricen y pongan en práctica la esencia, los postulados y orientaciones de la Evaluación de las destrezas con criterio de desempeño.

Fomentar y enriquecer el espíritu y las competencias investigativas de los docentes; haciendo del medio laboral, el mejor escenario para la formación permanente.

Lograr que la propuesta de formación llegue a ser verdaderamente un instrumento para provocar cambios significativos en las personas y en la organización.

Aportar elementos teóricos, conceptuales, metodológicos y técnicos, en la comprensión y aplicación de la Evaluación del Aprendizaje.

Desarrollar los conocimientos y habilidades necesarias para el diseño y dinámica curricular de las estrategias de la Evaluación de las destrezas con criterio de desempeño.

Ofrecer elementos didácticos alternos de tipo conceptual y herramientas metodológicas para su aplicación en situaciones prácticas de la docencia diaria y como elemento constitutivo para el desarrollo de la formación docente.

Áreas de interés metodológicas

Fundamentación y conceptos sobre el enfoque por competencias

Metodología para planear o diseñar situaciones didácticas

Metodología para evaluar

Mejorar las interacciones y comunicación entre los alumnos integración de equipos de trabajo atmósferas de confianza grupal

Metodología de Adultos

4.4 Dirigido a

4.4.1 Nivel formativo de los destinatarios

Nivel Tres: Este nivel está dirigido a docentes con un nivel de experiencia superior a los 5 años enfocando cursos que permitan desarrollar aspectos especializados como el diseño de material didáctico, programación de cursos de aprendizaje para los estudiantes.

4.4.2 Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios

Recursos necesarios y útiles para la puesta en marcha del curso; se podrían mencionar: computadora, conexión a internet, retroproyector, folletos, materiales de oficina etc.

4.5 Breve descripción del curso

4.5.1 Contenidos del curso

Tabla 47. Contenidos del curso

TUTORÍA	TEMAS	SUBTEMAS	NIVEL DE LOGRO
MODULO I	Fundamentos Teóricos de la Educación La enseñanza	1. Pedagogía 2. El aprendizaje y las características del estudiante (ritmos y estilos de aprendizaje)	cómo entender a sus estudiantes

	centrada en el alumno	3. filósofos tradicionales, modernos y analíticos	
MÓDULO II	Sistematización de la enseñanza y evaluación	<p>1. Definición, elementos y propiedades de un sistema de la enseñanza</p> <p>2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje</p> <p>3. Las cuatro etapas de la enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Planeación <input type="checkbox"/> Ejecución <input type="checkbox"/> Evaluación <input type="checkbox"/> Retroalimentación <p>3. Modelos de sistematización de la enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El Modelo de W. James Popham <input type="checkbox"/> El Modelo de Bela H. Banathy <input type="checkbox"/> El Modelo Richard C. Anderson y Gerald W. Faust <p>4. Objetivos y Evaluación Final</p>	<p>actividades de muestra e identificarán mejores prácticas para el uso de cada actividad de manera exitosa</p>
MÓDULO III	Teoría de la Evaluación	1. Definición, utilidad, clasificación y sujetos de la evaluación	<p>utilizarán herramientas de valoración para la</p>

	<p>Técnicas e instrumentos de evaluación.</p> <p>Elaboración de instrumentos de evaluación</p>	<p>educativa.</p> <p>2. Evaluación de las destrezas con criterios de desempeño.</p> <p>3. Estrategias de Evaluación.</p> <p><input type="checkbox"/> Evaluación Formal Definición y utilidad. Procedimiento: Revisión de objetivos, Diseño de instrumentos, Recabar información, Comparación e interpretación de la información Emisión del juicio.</p> <p><input type="checkbox"/> Evaluación Informal Definición y utilidad Procedimiento: Revisión de objetivos Recabar información Comparación e interpretación de la información Emisión el juicio</p> <p>3. Elaboración de instrumentos de medición</p> <p><input type="checkbox"/> La medición: definición, utilidad y clasificación</p> <p><input type="checkbox"/> Procedimiento para diseñar instrumentos:</p>	<p>evaluación eficaz de la enseñanza y el aprendizaje</p>
--	--	--	---

		<p>Determinación de la variable</p> <p>Definición de la variable,</p> <p>Determinación de indicadores válidos de la variable</p> <p>Selección de indicadores</p> <p>Estructuración del instrumento</p> <p>Determinación de validez y confiabilidad.</p>	
MÓDULO IV	Estándares de Calidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que son los estándares de calidad 2. Estándar de Desempeño Profesional. 3. Estándar de aprendizaje. 4. Dominios de conocimiento. 	<p>Apropiación de la calidad como una directriz para alcanzar la competitividad en el desempeño de actividades educativas</p>
MÓDULO V	Herramientas Tecnológicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de los recursos tecnológicos del ministerio de educación. 2. Sensibilización de las Herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje 3. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación dentro del proceso 	<p>integrar una herramienta tecnológica para la enseñanza y el aprendizaje eficaces</p>

		de enseñanza. Revisión página web (educarecuador)	
--	--	--	--

Elaborado por: Ing. Diana Cevallos

Desarrollo de Contenidos

Módulo I

Temas:

- Fundamentos Teóricos de la Educación
- La enseñanza centrada en el alumno

Propósito:

Desarrollar una visión global de cómo los diversos contextos sociales han ocasionado diversas influencias hacia la educación.

Objetivos de Aprendizaje:

Al término del curso el participante deberá:

Pedagogía, explicar las principales aportaciones de los filósofos de la educación en las prácticas educativas actuales.

Dirigido a:

Personal Docente Colegio Técnico Sucre

Subtemas:

- Pedagogía
- Aprendizaje y características del estudiante (ritmos y estilos de aprendizaje)
- Filósofos tradicionales, modernos y analíticos

Pedagogía

La educación práctica

4Comprende: a) la habilidad; b) la prudencia; c) la moralidad. En lo que se refiere a la habilidad, se ha de procurar que sea sólida y no fugaz. No hay que adoptar aire de conocer cosas que después no se puedan realizar. Hay que buscar la solidez en la habilidad, y que llegue a ser esto, poco a poco, por hábito en el modo de pensar. Es lo esencial del carácter de un hombre. La habilidad es necesaria para el talento.

Por lo que toca a la prudencia, consiste en el arte de colocar nuestra habilidad en el hombre; es decir, ver cómo puede servirse de los otros para sus intenciones. Requiere esto varias cosas. Propiamente, es lo último en el hombre; pero por su valor merece el segundo lugar.

Si se ha de dejar al estudiante la prudencia, tiene que hacerse disimulado e impenetrable, pero pudiendo examinar cuidadosamente a los otros. Tiene particularmente que ocultarse en lo que se refiere a su carácter. Los modales son el arte de la apariencia exterior, y éste le ha de poseer. Es difícil penetrar en los otros, pero se ha de lograr necesariamente el arte de hacerse impenetrable. Para ello se necesita disimulo; es decir, ocultar sus faltas y su apariencia exterior. El disimulo no es siempre el fingimiento, que se puede permitir a veces, aunque confina con la impureza. El fingimiento es un medio desesperado. La prudencia pide no precipitarse fácilmente, pero no hay que caer tampoco en la indolencia. Valiente, es diferente de violento. Un hombre bravo (strenus) es que el que

⁴ Kant, I. (2003). Pedagogía

goza queriendo. Esto es relativo a la moderación del afecto; la prudencia corresponde al temperamento.

La moralidad concierne al carácter. Sustine et abstine es prepararse a una prudente moderación. Para formar un buen carácter es necesario suprimir las pasiones. Hay que acostumbrar al hombre a que sus inclinaciones no lleguen a ser pasiones, y a pasar sin lo que se le niegue. Sustine, significa: soporta y acostúmbrate a soportar.

Es necesario valor e inclinación para aprender a privarse de algo. Hay que acostumbrarse a las respuestas negativas, a la resistencia, etc.

Figura 43. Estudiantes Colegio Técnico Sucre



Fuente: Recuperado de www.lahora.com.ec

Enseñar exige rigor metódico

5El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben “aproximarse” a los objetos cognoscibles.

⁵ Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa

Enseñar no se agota en el “tratamiento” del objeto o del contenido, hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Y esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. Forma parte de las condiciones en que es posible aprender críticamente la presuposición, por parte de los educandos, de que el educador ya tuvo o continúa teniendo experiencia en la producción de ciertos saberes y que éstos no pueden ser simplemente transferidos a ellos, a los educandos.

Por el contrario, en las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso. Solo así podemos hablar realmente del saber enseñado, en que el objeto enseñado es aprehendido en su razón de ser y, por lo tanto, aprendido por los educandos.

Se percibe, así, la importancia del papel del educador, el mérito de la paz con que viva la certeza de que parte de su tarea docente es no sólo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente. De allí la imposibilidad de que un profesor se vuelva crítico si –mecánicamente memorizador- es mucho más un repetidor cadencioso de frases e ideas inertes que un desafiador.

Figura 44. Aula de Clase Colegio Técnico Sucre



Fuente: Recuperado de www.lahora.com.ec

Sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada. Y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas. Es por eso por lo que pensar acertadamente, siempre al lado de la pureza y necesariamente distante del puritanismo, rigurosamente ético y generador de belleza.

El profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo. Pero, histórico como nosotros, nuestro conocimiento del mundo tiene historicidad. Al ser producido, el nuevo conocimiento supera a otro que fue nuevo antes y envejeció y se “dispone” a ser sobrepasado mañana por otro.

De allí que sea tan importante conocer el conocimiento existente cuando saber que estamos abiertos y aptos para la producción del conocimiento aún no existente. Enseñar, aprender e investigar lidian con esos dos momentos del ciclo gnoseológico: aquel en el que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente. La “didascalia” –docencia-discencia- y la investigación, indivisibles, son así prácticas requeridas por estos momentos del ciclo gnoseológico.

Enseñar exige investigación

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras se enseña se continúa buscando, indagando. La curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que sea metódicamente no riguroso, es la que caracteriza al sentido común. El saber hecho de pura experiencia. Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor, implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando. Implica el compromiso del educador con la conciencia crítica del educando cuya “promoción” desde la ingenuidad no se hace automáticamente.

Figura 45. Características del rol docente y el rol estudiante



Fuente: Recuperado de: www.slideshare.net

La enseñanza centrada en el alumno

Características de los Estudiantes

Algunas de las características del estudiante del siglo XXI son:

- ✓ Protagonista de su aprendizaje
- ✓ Autonomía en el proceso de aprendizaje
- ✓ Capacidad para dialogar y trabajar en equipo
- ✓ Capacidad de participación
- ✓ Motivación y fuerte autoestima
- ✓ Curiosidad e interés por la investigación
- ✓ Interés en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
- ✓ Dominio de las técnicas de estrategias de aprendizaje

Se torna imprescindible el conocimiento cabal que como docentes debemos tener de los estudiantes, no podemos desconocer el rol que desempeña en el aula, pues de lo contrario nuestra labor es inútil y aquellos, aparte de no aprehender los conocimientos que nosotros queremos otorgarles, no valoran la labor educativa como tal, pues simplemente y por razones propias de formación, se fastidian y no logran comprender el fin último de la escuela, esto es: formar personas emocional e intelectualmente capaces de desenvolverse activa y positivamente en la sociedad actual.

Aprendizaje del estudiante

6Las investigaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes tienen dos corrientes como más influyentes: el constructivismo y la fenomenología.

El primero se centra sobre todo en las actividades de los estudiantes adecuadas cuando en enfoque es profundo (aprendizaje para saber y comprender) e inadecuadas cuando conducen a un enfoque superficial (aprendizaje para aprobar). Con el modelo sistémico de 3P (pronóstico, proceso y producto) se estudian las tres premisas básicas: qué son los estudiantes, que hacen los profesores y qué hacen los estudiantes.

El alineamiento constructivo consiste en combinar la teoría constructivista con el aprendizaje de los estudiantes basado en la comprensión.

Con estas premisas nació la taxonomía SOLO (Structure of the Observer Learning Outcome, estructura del resultado observado del aprendizaje), pretende describir cómo aumenta la complejidad de la actuación de un aprendiz cuando domina muchas tareas académicas. En consecuencia el reto de la enseñanza consiste en que el estudiante potencie actividades cognitivas de nivel superior o enfoque profundo. Para ello la intervención que se propone está en el área afectiva: la motivación y el clima de clase institucional.

La motivación tiene dos sentidos: para la iniciación al aprendizaje y para el mantenimiento dentro de él; por su parte el clima es la relación establecida entre el profesor y los estudiantes que puede ser de confianza (aprendizaje comprensivo profundo) o de desconfianza (control, castigos y recompensas, que producen aprendizaje superficial)

⁶ Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid

Figura 46. Pedagogía

¿QUÉ DICE LA PEDAGOGÍA?



Fuente: Recuperado de blanchsmch.blogspot.com

7 Estilos en educación

Si la educación tiene que ver con la personas y si sabemos que las personas son diferentes, entonces la educación es una empresa que tiene que ver con la diversidad humana.

Pero así como aceptamos verbalmente la existencia de la diversidad, en la práctica sin embargo la ignoramos sistemáticamente. Promulgamos reglamentos para todo un colegio suponiendo que todos los alumnos los valorarán e interpretarán de la misma manera. Hablamos con los profesores y estudiantes y suponemos que todos nos han entendido claramente. Buscamos los mejores y más eficaces programas o métodos para ayudar a todos los niños a aprender.

Aquí es, justamente, donde el estudio de los estilos de aprendizaje se hace particularmente importante. Saber que las personas son diferentes nos ayudará a comunicarnos con mayor profundidad. La idea central, pues, de los estilos de aprendizaje es la atención a la diversidad (De la Torre, 1993).

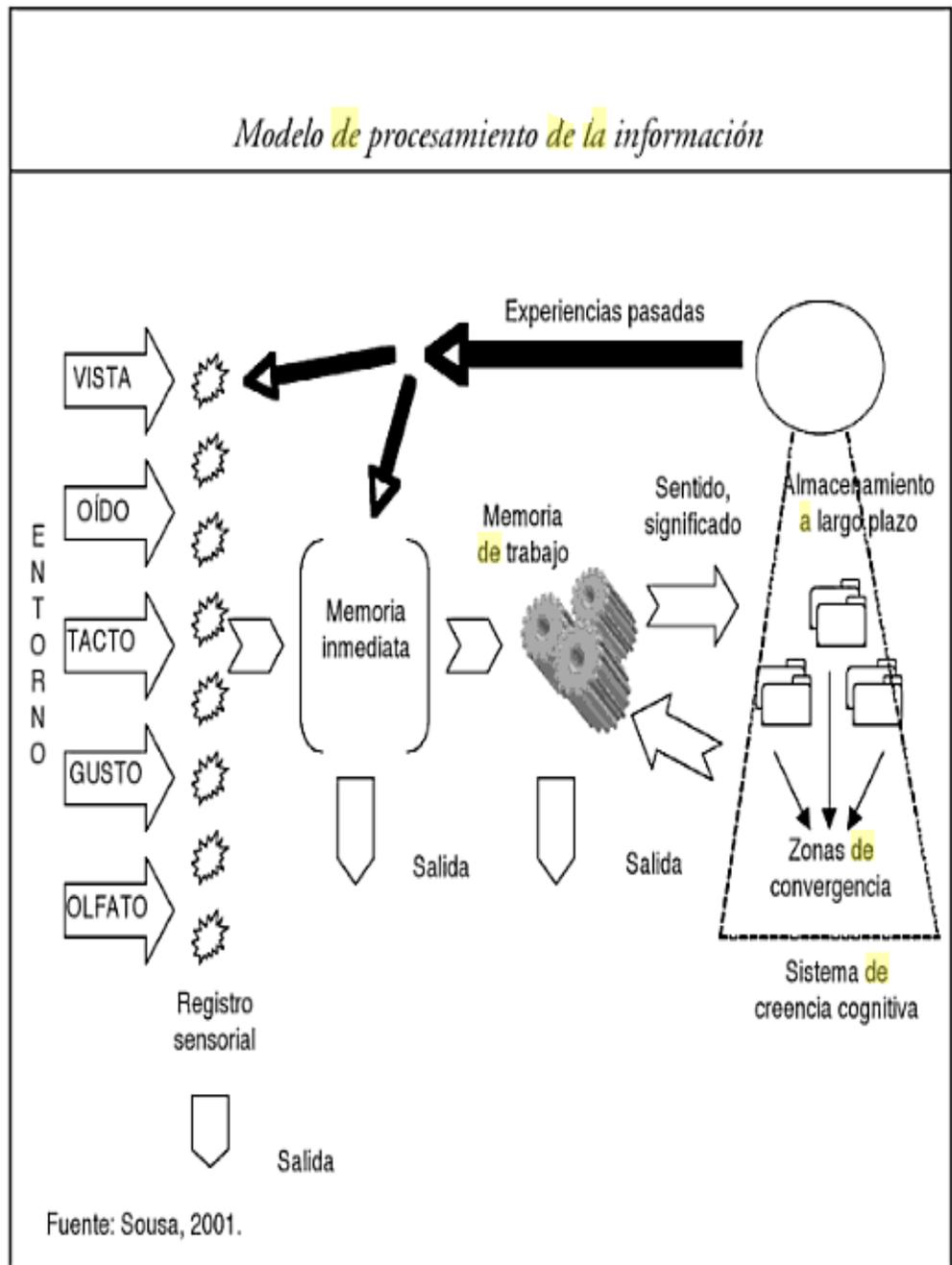
⁷ Salas, E. (2008). Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia

Figura 47. Características de Estilo

<i>Algunos ejemplos de características de estilo:</i>		
Categoría	Características	Investigadores
Cognición Percibir, averiguar, obtener información	Sentidos/intuición	Jung, Myers-Briggs, Mok, Keirsey y Bates
	independencia/ dependencia de campo	Witkin
	abstracto/concreto	Gregorc, Kolb y Mc Carthy
	visual, auditivo, quinesético, táctil	Barbe y Swassing, Dunn y Dunn
Conceptualización Pensamiento, formación de ideas, procesamiento, memoria	extravertido/ introvertido	Jung, Myers-Briggs, Keirsey y Bates
	observación reflexiva/ experimentación activa	Kolb y Mc Carthy
	casual/secuencial	Gregorc
Afecto, Sentimientos, respuesta emocional, motivación, valores, juicios	sentimental/ pensador	Jung, Myers-Briggs, Keirsey y Bates
Conducta Las manifestaciones de todas las características antes mencionadas	efecto de la luz, temperatura, alimentación, hora del día, sonido, diseño	Dunn y Dunn
* Las características separadas por un slash (/) indican rasgos bipolares.		

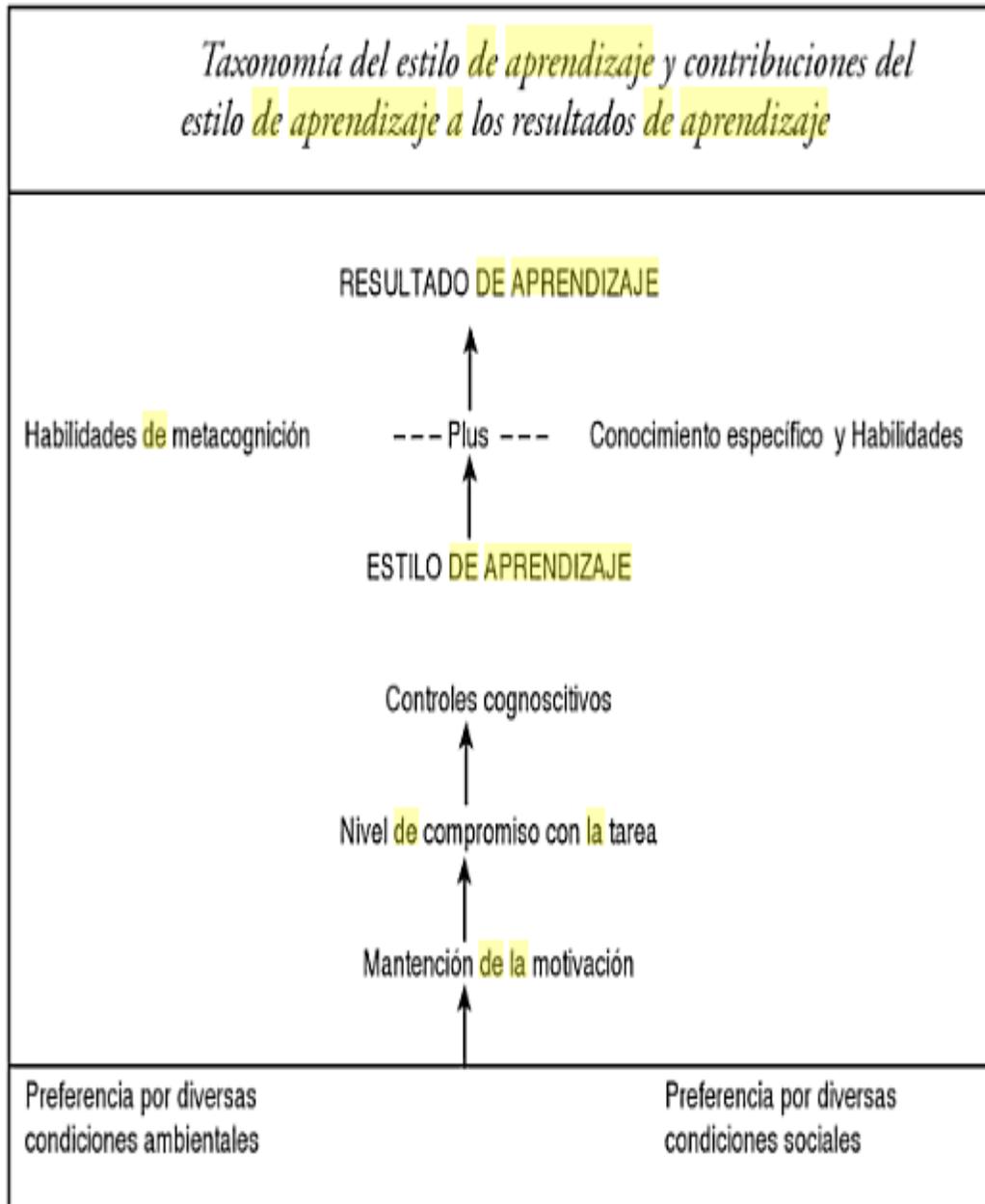
Fuente: Salas, R. (2008). Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia

Figura 48. Modelo Procesamiento de la Información



Fuente: Salas, R. (2008). Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia

Figura 49. Taxonomía de los Estilos de Aprendizaje



Fuente: Salas, R. (2008). Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia

Figura 50. El Cono del Aprendizaje

El cono del aprendizaje de Edgar Dale



Fuente: Joaquín, M. Recuperado de joaquinsevilla.blogspot.com

Figura 51. Familias de modelos de estilos de aprendizaje



Fuente: Revista electrónica de investigación. Recuperado de www.scielo.org.mx

Ritmos y estilos del aprendizaje

Podemos definir los ritmos de aprendizaje como la capacidad que tiene un individuo para aprender de forma rápida o lenta un contenido.

Los ritmos de aprendizaje tienen especial vinculación con los siguientes factores: edad del individuo, madurez psicológica, condición neurológica, motivación, preparación previa, dominio cognitivo de estrategias, uso de inteligencias múltiples, estimulación hemisférica cerebral, nutrición, etcétera.

Un niño con alto ritmo de aprendizaje es capaz de aprender unos contenidos mucho más rápido que el promedio, mientras que aquel con ritmo de aprendizaje bajo le llevará más tiempo para comprender y aprender los mismos conocimientos.

Resulta estratégico para la planificación pedagógica que el docente, al iniciar el año escolar, realice una adecuada evaluación diagnóstica a fin de poder determinar los ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

Para ello el docente puede explorar cuál de los hemisferios cerebrales tiene más desarrollado, investigar cual de las inteligencias múltiples predomina en él, con qué capacidad es capaz de razonar una situación problemática, entre otras.

Partiendo de la información recopilada el docente estará en capacidad de valorar el ritmo de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes.

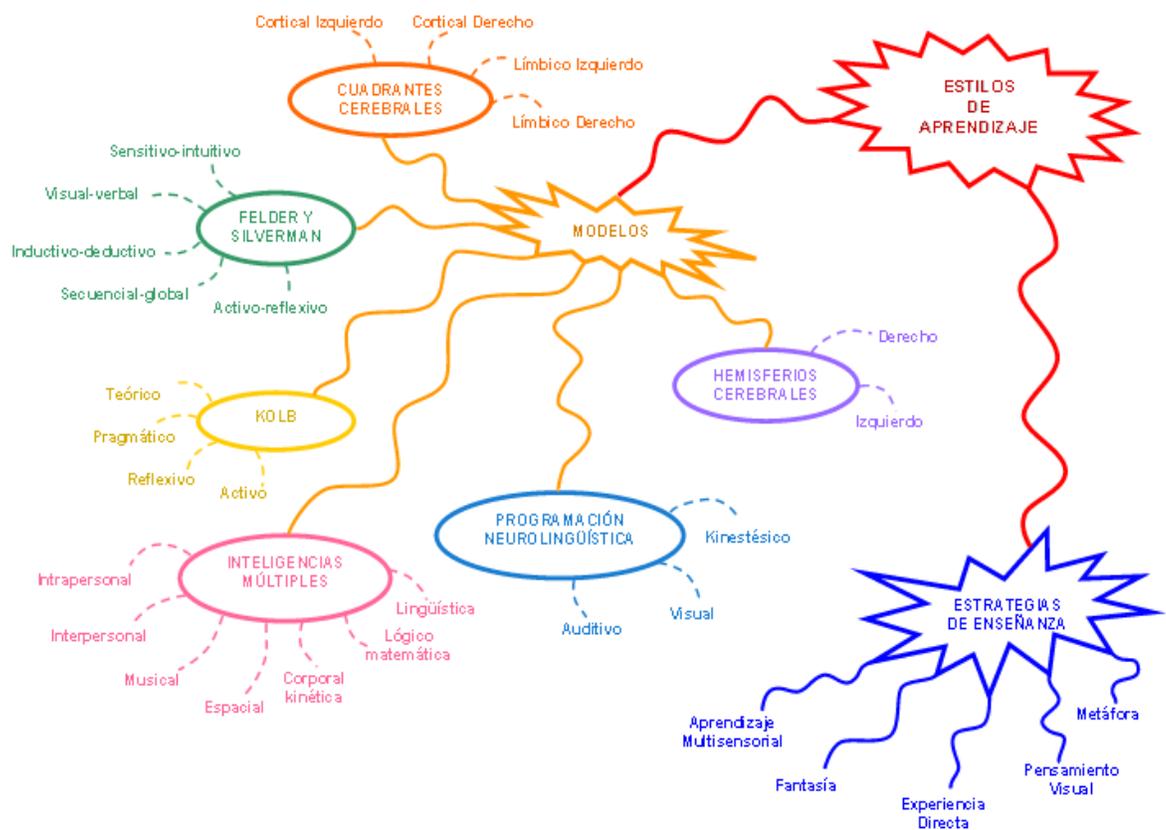
No debemos olvidar un factor determinante en las relaciones escolares como lo es la apreciación y las actitudes de los representantes con respecto al desempeño de su representado. Me refiero concretamente a aquellos representantes que presionan al niño y al docente para que el primero aprenda rápidamente, aún por encima de la capacidad del mismo niño.

Este tipo de representante, estimulado tal vez por algún capricho psicosocial, exige un alto y rápido aprendizaje desconociendo los daños que se le pudieran estar causando al estudiante.

Es aquí donde el papel del docente orientador debe entrar en escena para hacerle comprender a ese representante que lo importante no es la rapidez con la que aprende su representado, sino la efectividad y la calidad del aprendizaje.

En consecuencia, se le debe respetar el ritmo de aprendizaje de cada niño, no se les debe presionar exigiéndoles más de lo que pueden dar en ese momento ya que el riesgo de bloque y de frustración psicológica sería fatal.

Figura 52. Estilos de Aprendizaje



Fuente: Manual de Estilos de aprendizaje. Recuperado de http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf

8Se han desarrollado distintos modelos y teorías sobre estilos de aprendizaje los cuales ofrecen un marco conceptual que permite entender los comportamientos diarios en el aula, cómo se relacionan con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de acción que puede resultar más eficaz en un momento dado.

- 1) Modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann
- 2) Modelo de Felder y Silverman
- 3) Modelo de Kolb
- 4) Modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder
- 5) Modelo de los Hemisferios Cerebrales
- 6) Modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner

Aun cuando estos modelos contienen una clasificación distinta y surgen de diferentes marcos conceptuales, todos ellos tienen puntos en común que permiten establecer estrategias para la enseñanza a partir de los estilos de aprendizaje.

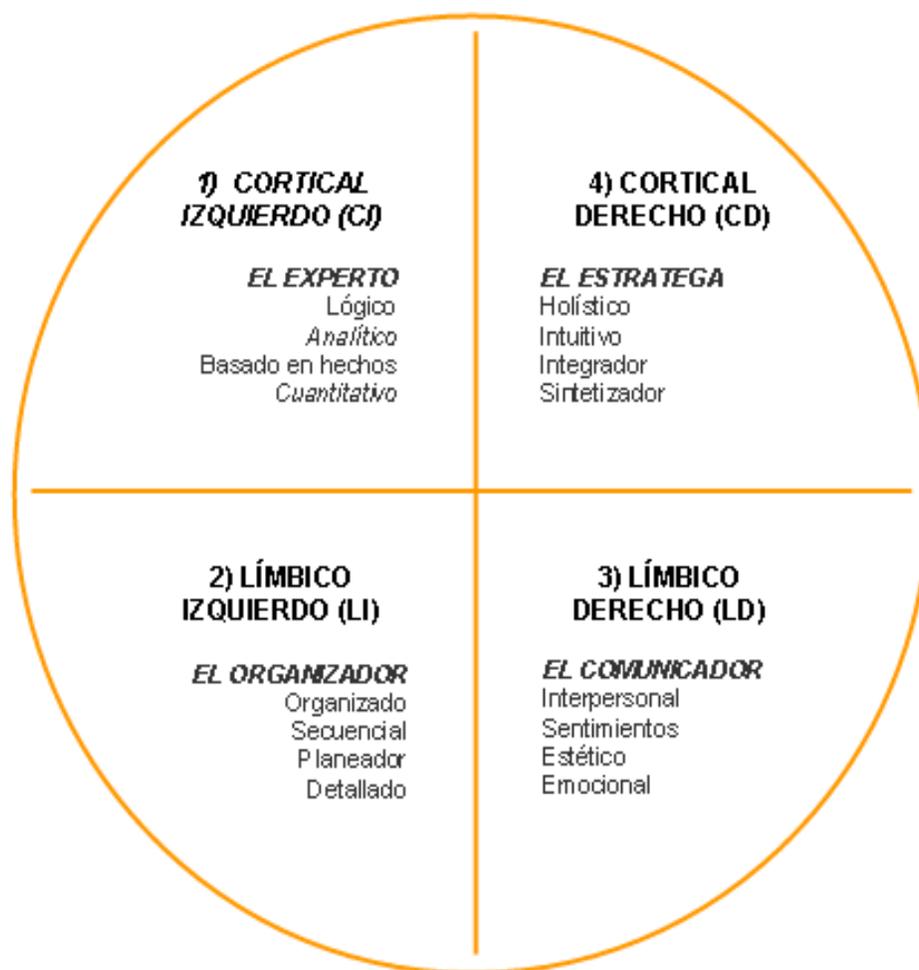
A continuación se describen detalladamente cada uno de los modelos referidos, con el propósito de que los docentes identifiquen los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, lo cual les permitirá desarrollar las estrategias más convenientes para que los estudiantes construyan su propio aprendizaje.

Por su parte, para los orientadores educativos el conocer los modelos, implica contar con una herramienta de apoyo para colaborar con los docentes en la identificación de estilos de aprendizaje de la comunidad educativa.

⁸ Manual de Estilos de aprendizaje. Recuperado de http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf

Ned Herrmann elaboró un modelo que se inspira en los conocimientos del funcionamiento cerebral. Él lo describe como una metáfora y hace una analogía de nuestro cerebro con el globo terrestre con sus cuatro puntos cardinales. A partir de esta idea representa una esfera dividida en cuatro cuadrantes, que resultan del entrecruzamiento de los hemisferios: izquierdo y derecho del modelo Sperry, y de los cerebros cortical y límbico del modelo McLean. Los cuatro cuadrantes representan cuatro formas distintas de operar, de pensar, de crear, de aprender y, en suma, de convivir con el mundo. Las características de estos cuatro cuadrantes son:

Figura 53. Cuadrantes Cerebrales



Fuente: Manual de Estilos de aprendizaje. Recuperado de http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf

Modelo de estilos de aprendizaje de Felder y Silverman

Clasifica los estilos de aprendizaje a partir de cinco dimensiones, las cuales están relacionadas con las respuestas que se puedan obtener a las siguientes preguntas.

Tabla 48. Dimensiones de los estilos de Aprendizaje

PREGUNTA	DIMENSIÓN DEL APRENDIZAJE Y ESTILOS	DESCRIPCIÓN DE LOS ESTILOS
¿Qué tipo de información perciben preferentemente los estudiantes?	Dimensión relativa al tipo de información: sensitivos-intuitivos	Básicamente, los estudiantes perciben dos tipos de información: información externa o sensitiva a la vista, al oído o a las sensaciones física e información interna o intuitiva a través de memorias, ideas, lecturas, etc.
¿A través de qué modalidad sensorial es más efectivamente percibida la Información cognitiva?	Dimensión relativa al tipo de estímulos preferenciales: visuales-verbales	Con respecto a la información externa, los estudiantes básicamente la reciben en formatos visuales mediante cuadros, diagramas, gráficos, demostraciones, etc. o en formatos verbales mediante sonidos, expresión oral y escrita, fórmulas, símbolos, etc.
¿Con qué tipo de organización de la información está más cómodo el estudiante a la	Dimensión relativa a la forma de organizar la información inductivos-deductivos	Los estudiantes se sienten a gusto y entienden mejor la información si está organizada inductivamente

hora de trabajar?		donde los hechos y las observaciones se dan y los principios se infieren o deductivamente donde los principios se revelan y las consecuencias y aplicaciones se deducen.
¿Cómo progresa el estudiante en su aprendizaje?	Dimensión relativa a la forma de procesar y comprensión de la información: secuenciales-globales	El progreso de los estudiantes sobre el aprendizaje implica un procedimiento secuencial que necesita progresión lógica de pasos incrementales pequeños o entendimiento global que requiere de una visión integral
¿Cómo prefiere el estudiante procesar la información?	Dimensión relativa a la forma de trabajar con la información: activos-reflexivos	La información se puede procesar mediante tareas activas a través de compromisos en actividades físicas o discusiones o a través de la reflexión o introspección

Fuente: www.pcazau.galeon.com/guia_esti.htm

Modelo de Kolb

El modelo de estilos de aprendizaje elaborado por Kolb supone que para aprender algo debemos trabajar o procesar la información que recibimos. Kolb dice que, por un lado, podemos partir:

- a) de una experiencia directa y concreta: estudiante activo.

b) o bien de una experiencia abstracta, que es la que tenemos cuando leemos acerca de algo o cuando alguien nos lo cuenta: alumno teórico.

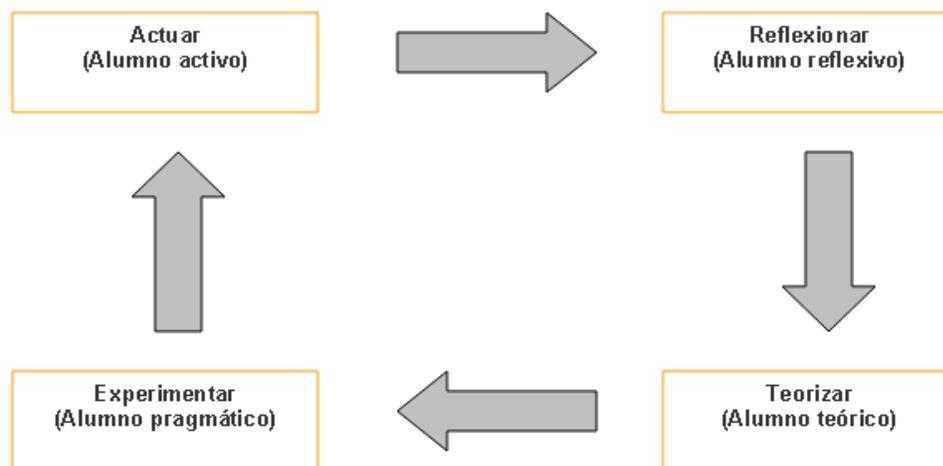
9Las experiencias que tengamos, concretas o abstractas, se transforman en conocimiento cuando las elaboramos de alguna de estas dos formas:

a) reflexionando y pensando sobre ellas: estudiante reflexivo.

b) Experimentando de forma activa con la información recibida: estudiante pragmático.

Según el modelo de Kolb un aprendizaje óptimo es el resultado de trabajar la información en cuatro fases:

Figura 54. Cuatro fases para llegar al aprendizaje



Fuente: www.pcazau.galeon.com/guia_esti.htm

⁹ Manual de Estilos de aprendizaje. Recuperado de http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf

En la práctica, la mayoría de nosotros tendemos a especializarnos en una, o como mucho en dos, de esas cuatro fases, por lo que se pueden diferenciar cuatro tipos de alumnos, dependiendo de la fase en la que prefieran trabajar:

- 1) Alumno activo
- 2) Alumno reflexivo
- 3) Alumno teórico
- 4) Alumno pragmático

Modelo de la Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder

Este modelo, también llamado visual-auditivo-kinestésico. (VAK), toma en cuenta que tenemos tres grandes sistemas para representar mentalmente la información, el visual, el auditivo y el kinestésico. Utilizamos el sistema de representación visual siempre que recordamos imágenes abstractas (como letras y números) y concretas. El sistema de representación auditivo es el que nos permite oír en nuestra mente voces, sonidos, música.

Cuando recordamos una melodía o una conversación, o cuando reconocemos la voz de la persona que nos habla por teléfono estamos utilizando el sistema de representación auditivo. Por último, cuando recordamos el sabor de nuestra comida favorita, o lo que sentimos al escuchar una canción estamos utilizando el sistema de representación kinestésico.

Se estima que un 40% de las personas es visual, un 30% auditiva y un 30% kinestésica.

Tabla 49. Programación Neurolingüística

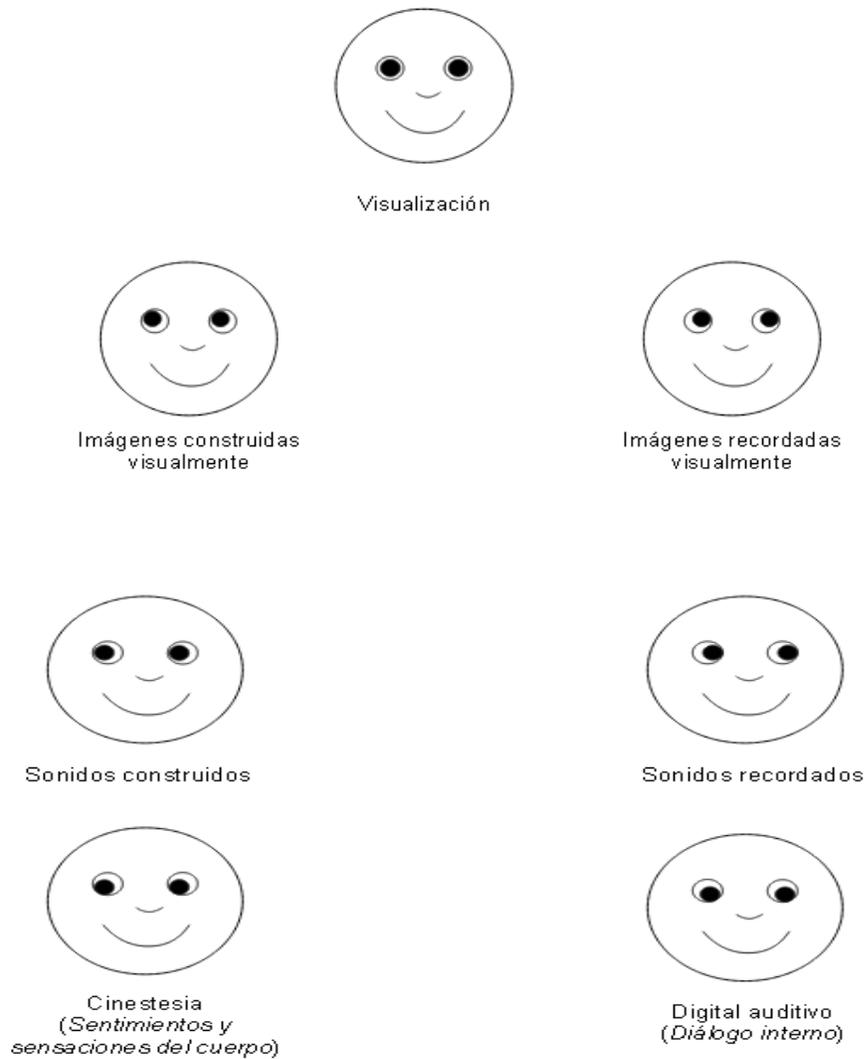
	VISUAL	AUDITIVO	KINESTÉSICO
Conducta	<p>Organizado, ordenado, observador y tranquilo.</p> <p>Preocupado por su aspecto.</p> <p>Voz aguda, barbilla levantada.</p> <p>Se le ven las emociones en la cara</p>	<p>Habla solo, se distrae fácilmente.</p> <p>Mueve los labios al leer.</p> <p>Facilidad de palabra, no le preocupa especialmente su aspecto.</p> <p>Monopoliza la conversación. Le gusta la música.</p> <p>Modula el tono y timbre de voz.</p> <p>Expresa sus emociones Verbalmente</p>	<p>Responde a las muestras físicas de cariño, le gusta tocarlo todo, se mueve y gesticula mucho.</p> <p>Sale bien arreglado de casa, pero en seguida se arruga porque no para.</p> <p>Tono de voz más bajo, porque habla alto con la barbilla hacia abajo.</p> <p>Expresa sus emociones con movimientos</p>
Aprendizaje	<p>Aprende lo que ve.</p> <p>Necesita una visión detallada y saber a dónde va.</p> <p>Le cuesta recordar lo que oye</p>	<p>Aprende lo que oye, a base de repetirse a sí mismo paso a paso todo el proceso.</p> <p>Si se olvida de un solo paso se pierde.</p> <p>No tiene una visión global</p>	<p>Aprende lo que experimenta directamente, aquello que involucre movimiento.</p> <p>Le cuesta comprender lo que no puede poner en práctica.</p>

Fuente: De la Parra, E. (2004). Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas. México.

El modelo de la Programación Neurolingüística sostiene que “la forma como pensamos afecta nuestro cuerpo, y cómo usamos nuestros cuerpos afecta a la forma como pensamos.”

De acuerdo a este principio el movimiento de los ojos puede dar una pista del sistema de representación que estamos utilizando en un momento dado, al mismo tiempo que puede facilitar el uso de un canal de percepción en particular. Las siguientes imágenes ilustran esta relación del movimiento ocular con el sistema perceptual.

Figura 55. Relación movimiento ocular con el sistema perceptual



Fuente: O'Connor, J. y Seymour, J. (1995). Introducción a la PNL. Barcelona.

Modelo de los hemisferios cerebrales

Cada hemisferio es el responsable de la mitad del cuerpo situada en el lado opuesto: es decir, el hemisferio derecho dirige la parte izquierda del cuerpo, mientras que el hemisferio izquierdo dirige la parte derecha. Cada hemisferio presenta especializaciones que le permite hacerse cargo de tareas determinadas.

- El hemisferio izquierdo está más especializado en el manejo de los Símbolos de cualquier tipo: lenguaje, álgebra, símbolos químicos, partituras musicales. Es más analítico y lineal, procede de forma lógica.
- El hemisferio derecho es más efectivo en la percepción del espacio, es más global, sintético e intuitivo. Es imaginativo y emocional.

El comportamiento en el aula de los alumnos variará en función del modo de pensamiento que prefieran.

Tabla 50. Hemisferios Cerebrales

	HEMISFERIO LÓGICO (Normalmente el izquierdo)	HEMISFERIO HOLÍSTICO (Normalmente el derecho)
Modos de pensamiento	Lógico y analítico Abstracto Secuencias (de la parte al todo) Lineal Realista Verbal Temporal Simbólico Cuantitativo Lógico	Holístico e intuitivo Concreto Global (del todo a la parte) Aleatorio Fantástico No verbal Atemporal Literal Cualitativo Analogico
Habilidades asociadas	Escritura Símbolos Lenguaje	Relaciones espaciales Formas y pautas Cálculos matemáticos

	<p>Lectura Ortografía Oratoria Escucha</p> <p>Localización de hechos y detalles</p> <p>Asociaciones auditivas</p> <p>Procesa una cosa por vez</p> <p>Sabe cómo hacer algo</p>	<p>Canto y música</p> <p>Sensibilidad al color</p> <p>Expresión artística</p> <p>Creatividad</p> <p>Visualización, mira la totalidad</p> <p>Emociones y sentimientos</p> <p>Procesa todo al mismo tiempo</p> <p>Descubre qué puede hacerse</p>
Comportamiento en el aula	<p>Visualiza símbolos abstractos (letras, números) y no tiene problemas para comprender conceptos abstractos.</p> <p>Verbaliza sus ideas.</p> <p>Aprende de la parte al todo y absorbe rápidamente los detalles, hechos y reglas.</p> <p>Analiza la información paso a paso.</p> <p>Quiere entender los componentes uno por uno</p> <p>Les gustan las cosas bien organizadas y no se van por las ramas.</p> <p>Necesitan orientación clara, por escrito y específica.</p>	<p>Visualiza imágenes de objetos concretos pero no símbolos abstractos como letras o números.</p> <p>Piensa en imágenes, sonidos, sensaciones, pero no verbaliza esos pensamientos.</p> <p>Aprende del todo a la parte. Para entender las partes necesita partir de la imagen global.</p> <p>No analiza la información, la sintetiza.</p> <p>Es relacional, no le preocupan las partes en sí, sino saber cómo encajan y se relacionan unas partes con otras.</p>

	<p>Se siente incómodo con las actividades abiertas y poco estructuradas.</p> <p>Le preocupa el resultado final.</p> <p>Le gusta comprobar los ejercicios y le parece importante no equivocarse.</p> <p>Quiere verificar su trabajo.</p> <p>Lee el libro antes de ir a ver la película.</p> <p>Su tiempo de reacción promedio es de 2 seg.</p>	<p>Aprende mejor con actividades abiertas, creativas y poco estructuradas.</p> <p>Les preocupa más el proceso que el resultado final.</p> <p>No les gusta comprobar los ejercicios, alcanzan el resultado final por intuición.</p> <p>Necesita imágenes, ve la película antes de leer el libro.</p> <p>Su tiempo de reacción promedio es de 3 seg</p>
--	---	---

Fuente: Verlee, W. (1995). Aprender con todo el cerebro. España. Recuperado de. www.pcazau.galeon.com/guia_esti.htm

Modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner

Todos los seres humanos son capaces de conocer el mundo de siete modos diferentes. Según el análisis de las siete inteligencias todos somos capaces de conocer el mundo de a través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de una comprensión de nosotros mismos. Donde los individuos se diferencian es la intensidad de estas inteligencias y en las formas en que recurre a esas mismas inteligencias y se las combina para llevar a cabo diferentes labores, para solucionar problemas diversos y progresar en distintos ámbitos.

Tabla 51. Inteligencias múltiples en el aula

	EL ALUMNO SE DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
Lógico- matemática	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto
Lingüístico-verbal	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer rompecabezas	Leyenda, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo
Corporal- Kinestésica	Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales
Espacial	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, rompecabezas, imaginando cosas, visualizando	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando
Musical	Cantar, reconocer sonidos, recordar	Cantar, tararear,	Ritmo, melodía, cantar, escuchando

	melodías, ritmos	tocar un instrumento, escuchar música	música y melodías
Interpersonal	Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando
Intrapersonal	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando
Naturalista	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna	Participar en la naturaleza, hacer distinciones	Trabajar en el medio natural, explorar los seres vivientes, aprender acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza

Fuente: Verlee, W. (1995). Aprender con todo el cerebro. España. Recuperado de. www.pcazau.galeon.com/guia_esti.htm

10 Filósofos tradicionales de la educación

□ Platón

Proponiéndose aclarar la naturaleza de la justicia, Platón se preguntaba sobre las características que una sociedad justa debería poseer, lo cual, a su vez, le condujo a la descripción de su utopía. En la sociedad que él imaginaba, había unos guardianes que la gobernaban, y los principales eran los filósofos-gobernantes. Éstos habían pasado por una educación larga, que Platón describe con algo de detalle, al final de la cual, mediante el estudio de matemáticas y filosofía, sus intelectos habían alcanzado la naturaleza de la realidad absoluta, incluyendo el conocimiento superior de la "forma de lo bueno". Con el mito de las cavernas, podemos decir que si el hombre no experimenta y no observa el mundo que lo rodea este no podrá llegar al conocimiento y por ello siempre vivirá en las tinieblas y en sus sombras, es por ello que es indispensable que los niños salga de sus aulas y experimente el mundo que les rodea con esta hazaña ellos aprenderán y llegaran más fácilmente al conocimiento.

□ Aristóteles

Aristóteles distingue tres tipos de causas o principios en la existencia, movimiento y posesión de uno u otro rasgo, propiedad o característica de los seres:

- Por azar: los seres deformes o "monstruos de la naturaleza", la piedra que cae y que accidentalmente rompe una rama...;
- Por arte o técnica, como ocurre con cualquiera de nuestras máquinas y las cosas que ellas hacen;
- Por naturaleza, como los cuatro elementos, las plantas, los animales -el hombre incluido- y sus partes.

¹⁰ Lanus, M. (2009). Hacia un Nuevo Paradigma de la Administración de la Educación. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-87082009000200004&script=sci_arttext

□ **John Locke**

Él postulaba unos mecanismos mediante los cuales las simples ideas resultantes o "unidades atómicas" podían unirse y transformarse en complejas; sugería que la mente tenía un pequeño número de poderes combinatorios innatos: "Una vez el entendimiento está equipado con estas ideas simples, tiene el poder de repetirlas, compararlas y unirlas, incluso hasta casi una variedad infinita, y así puede componer nuevas ideas complejas a su gusto".

Propone 3 elementos principales para la educación:

Conseguir el desarrollo de un cuerpo sano, carácter virtuoso, la elección de un sistema educativo apropiado, una educación clasista, una educación sexista, virtud y razón, cuerpo y mente (juvenal).

□ **Jean Jacques Rousseau**

El proceso educativo debe de partir del entendimiento de la naturaleza del niño, del conocimiento de sus intereses y características particulares. Así debe reconocerse que el niño conoce el mundo exterior de manera natural haciendo uso de sus sentidos, consecuentemente es erróneo hacerlo conocer el mundo en esta etapa a partir de explicaciones o libros.

□ **Inmanuel Kant**

Los especialistas en historia de la educación denominan al siglo XV III "el siglo de la pedagogía". El propio Kant invirtió energías en la materia. Su significación pedagógica, sin embargo, adquiere plenitud únicamente en el marco de su filosofía. Por eso Kant se inscribe más bien en la historia de una "filosofía de la pedagogía", o de una filosofía de la educación o de la formación.

Por esa razón, no se halla incluido en la conocida exposición de "Clásicos de la Pedagogía" de Schleuer, aunque aparece citado en la introducción, junto a Lutero,

Melanchthon, Friedrich August Wolf y Schiller. Es posible que la mencionada interpretación de los clásicos de la pedagogía se exceda en su afán por deslindar la filosofía de la pedagogía básica. Otras tradiciones pedagógicas, sin embargo, se remiten explícitamente a la significación de Kant como pedagogo.

"Kant y la pedagogía" es el tema de un trabajo publicado en 1954 por el conocido filósofo existencial "pedagógico" Bollnow, quien ha trazado, con ello, una importante línea de la pedagogía del siglo XX que remite a Kant.

11 Filósofos Modernos de la educación

□ John Dewey

La nueva educación tenía que superar a la tradición no sólo en los fundamentos del discurso, sino también en la propia práctica

La propuesta metodológica de Dewey consta de 5 fases:

1. Consideración de alguna experiencia actual y real del niño.
2. Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia.
3. Inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables.
4. Formulación de la hipótesis de solución.
5. Comprobación de la hipótesis por la acción.

¹¹ Cahn, S. Fundamentos filosóficos de la educación.

□ **Alfred Norton Whitehead**

La enseñanza recíproca, que consiste en el diálogo del maestro y un pequeño grupo de alumnos. Al principio el maestro modela las actividades; después, él y los estudiantes se turnan el puesto de profesor. Así, estos aprenden a formular preguntas en clase de comprensión de la lectura, la secuencia educativa podría consistir en el moldeamiento del maestro de una estrategia para plantear preguntas que incluya verificar el nivel personal de comprensión. Desde el punto de vista de las doctrinas de Vigotsky, la enseñanza recíproca insiste en los intercambios sociales y el andamiaje, mientras los estudiantes adquieren las habilidades.

Filósofos analíticos de la educación

□ **Steven M cahn**

Es Profesor de Filosofía en la Escuela de Graduados en Artes y Ciencias de la Universidad de Nueva York.

La lectura de su obra es una magnífica introducción a la filosofía analítica de la educación. El movimiento analítico, actualmente es el movimiento filosófico prevaleciente en los Estados Unidos e Inglaterra. Desafortunadamente, muchos de sus proponentes no se han concentrado en la filosofía de la educación, ya que les parece a ellos que en este campo la filosofía analítica tiene poco que contribuir de manera que resulte significativa su aportación.

El ensayo de Cahn titulado ¿"Existe una Filosofía Analítica de la Educación?", intenta explicarnos lo que es la filosofía analítica y como puede, de hecho, utilizarse para iluminar la discusión acerca de los fines apropiados de la educación.

□ **Richard S. Peters**

Es Profesor de Filosofía de la Educación en el Instituto Educativo de la Universidad de Londres.

Su inclinación a la filosofía analítica es clara, a él no le preocupa discutir acerca de las metas apropiadas de la educación. En lugar de ello, prefiere cuestionarse sobre el mismo concepto de "meta educativa". Él hace una importante distinción entre lo que es un "propósito" y lo que es un "principio de procedimiento", llamando nuestra atención sobre el hecho de que muchas disputas que parecieran ser sobre la propiedad de las metas educativas, son de hecho discusiones acerca de los principios correctos del proceder educacional.

□ **Israel Scheffler**

Ocupa la Cátedra del Profesor Victor S. Thomas en Educación y Filosofía, en la Escuela de Educación para Graduados de la Universidad de Harvard.

Sus ensayos son una excelente ilustración de la amplitud y los límites de la filosofía analítica de la educación. Scheffler proporciona una explicación sucinta y clara de los modelos de enseñanza implícitos en los escritos de Platón (y San Agustín), Locke y Kant. Procede señalando los puntos fuertes y las debilidades inherentes a cada uno de los tres modelos. En la medida de que sus juicios dependen exclusivamente de consideraciones metafísicas y epistemológicas, no sobrepasa las bondades de la búsqueda filosófica establecida por los filósofos analíticos.

□ **Jane Roland Martin**

Es un conferencista e investigador asociado de la Escuela de Educación para Graduados en la Universidad de Harvard. La lectura de sus ensayos es ilustrativa de la manera en que las técnicas de la filosofía analítica pueden ser empleadas con éxito para clarificar conceptos cruciales de cualquier filosofía de la educación.

En el dialogo Meno (escrito por Platón), Sócrates defiende el punto de vista de que "bajo la suposición de que la virtud es conocimiento, no debe haber duda respecto a que la virtud se enseñe". Pero, existen diferentes clases de conocimiento y no esta completamente claro que todos ellos sean enseñables. ¿Puede Heifetz enseñar a cualquiera a tocar el violín

como él lo hace? ¿Puede un soldado enseñar a cualquiera como se siente estar en la batalla?

Mediante un cuidadoso análisis, Martin distingue varias clases de conocimiento. Ella nos sugiere que, en la medida que son enseñables, deberían ser enseñados en diferentes formas. Ella señala, además, que el tipo de prueba o evaluación que puede ser empleada para determinar cuándo efectivamente un individuo posee un cierto tipo de conocimiento, no puede emplearse para determinar con éxito si se posee otro tipo de conocimiento diferente.

Es importante notar que en sus ensayos no propone que deba enseñarse el conocimiento, ni se refiere a las características de los maestros. Tales tópicos necesariamente involucran los juicios de valor del propio autor y es la ausencia de semejantes juicios de valor lo que caracteriza a la filosofía analítica de la educación.

Comparaciones Educación Tradicional y Educación Moderna

"EDUCACIÓN TRADICIONAL" viene hacer todo lo que algún modo tenía vigencia pedagógica hasta fines del siglo pasado en nuestro mundo accidental.

"EDUCACIÓN MODERNA" toda la renovación, a través de diferentes escuelas, tendencias y orientaciones, que cobra cuerpo y vigencia a partir de este siglo y fines del anterior.

El concepto de educación que exista en una sociedad depende del concepto de hombre que cada una sostenga o decida tener vigencia.

El concepto tradicional de hombre está considerado como animal racional.

Ya que el término "ANIMAL" es lo genérico, lo compartido con otros seres, pero lo que lo distingue y lo hace ser "HOMBRE" es lo racional. Y lo racional se refiere con inteligencia, mente, intelecto, capacidad de pensar, de entender. Por lo tanto hombre es fundamentalmente. En lo que tenga que ver con la educación, mente o inteligencia.

La concepción moderna enfoca al hombre como organismo inteligente que actúa en un medio social; ya que el medio no es más que la continuidad exterior del ser vivo, donde actúa inteligentemente.

En la concepción tradicional si el hombre es esencialmente inteligente diríamos entonces que la sociedad debe transmitir su patrimonio cultural o sea el conjunto de contenidos que estima valiosos, conjunto que es reducido a ideas o conocimientos, los cuales han sido depositados en los libros; los que a su vez pasan a la cabeza del maestro y este los deposita en la cabeza del alumno, es decir la memoria.

En cambio, para un hombre concebido como organismo inteligente en acción con su medio, las derivaciones serán diferentes.

Cuando el medio favorece, permite su actuar y crecer y es la oportunidad para que la inteligencia, en función de la situación plantee esquemas de acción que aproveche los beneficios al máximo y recoja resultados del intento. Si el medio crea dificultad, el sujeto funcionaliza su inteligencia para tratar de superarlas. Al solucionar el problema habrá producido aprendizaje. Aprender pues será resolver activamente problemas vitales y no simplemente acumulación de datos en la memoria. Por eso experiencias coinciden con educación.

Cuando nos referimos al tipo y cualidad de la "ACTIVIDAD ESCOLAR".

En una el término será ENSEÑANZA, Y APRENDIZAJE en la otra.

En la concepción tradicional lo importante es desarrollar las habilidades en el profesor y lo que tenga que dar; ya que lo que está en los libros es mucho más importante que lo que el alumno pueda descubrir o aportar. Mientras que en la concepción moderna lo más importante es lo que hace el alumno desarrollando sus habilidades.

En la Metodología.

La didáctica tradicional (encargada de los métodos) utilizando como "métodos didácticos" al analítico, sintético, inductivo y deductivo que son los métodos generales lógicos, es decir los métodos propios de todo pensar, y no del enseñar en particular.

Porque el hombre pensaba como "logos", como inteligencia, razón, pensamiento.

Los métodos lógicos son los que utilizamos en cualquier actividad diaria, permanente, en nuestra vida cotidiana. De "didácticos" no tienen nada de particular.

En la concepción moderna, los momentos del "pensar" es "pensar para actuar", pensar con fin. Los métodos didácticos deberán asentarse sobre una nueva lógica, la que explica la estructura del método científico: delimitar o definir el problema, buscar los datos necesarios, formular hipótesis o alternativas de solución, búsqueda de nuevos datos para cada una de las hipótesis, previsión de las consecuencias en caso de elegir una determinada alternativa, prueba o comprobación de las alternativas.

En una CLASE TRADICIONAL, nos encontramos con una persona que habla mientras que las demás escuchan. Lo importante es la transmisión de conocimientos.

La que podemos llamarla autocrática. El profesor está separado físicamente de los alumnos con un lugar reservado para su actuación que es la que más importa. En esta educación el que más aprende, el que más crece es el educador, ya que él hace lo que los alumnos debían hacer.

En la concepción moderna es todo lo contrario por haber trasladado el eje de la actividad escolar a los educandos, por hacerlos conocedores de los fines y por darles responsabilidades en la ejecución de los mismos.

En la educación tradicional, el fin era solo conocido por el educador. El alumno no tenía idea de hacia dónde se dirigía, ni de lo que le iría a enseñar mañana ni para que le enseñaran lo que le están enseñando hoy. El fin era externo a la actividad escolar.

La concepción moderna, el fin es interno, immanente a la actividad escolar. El alumno debe comprender el sentido y la finalidad de lo que hace, ello significa saber el fin de su actividad. Aquí no existe escisión entre fin y medio.

Duración:

16 Horas

Criterio de evaluación:

Fundamentar su labor educativa en una postura filosófica

Módulo II

Tema:

Sistematización de la Enseñanza y evaluación

Propósito:

Proporcionar a los docentes los elementos necesarios para que realicen una instrucción sistematizada que les facilite la evaluación de su desempeño y del aprendizaje de sus estudiantes.

Objetivos de aprendizaje:

Al término del curso el participante deberá:

Utilizar un modelo de sistematización de la enseñanza como guía en la planeación, ejecución y evaluación de un curso de capacitación que imparta.

Dirigido a:

Personal Docente Colegio Técnico Sucre

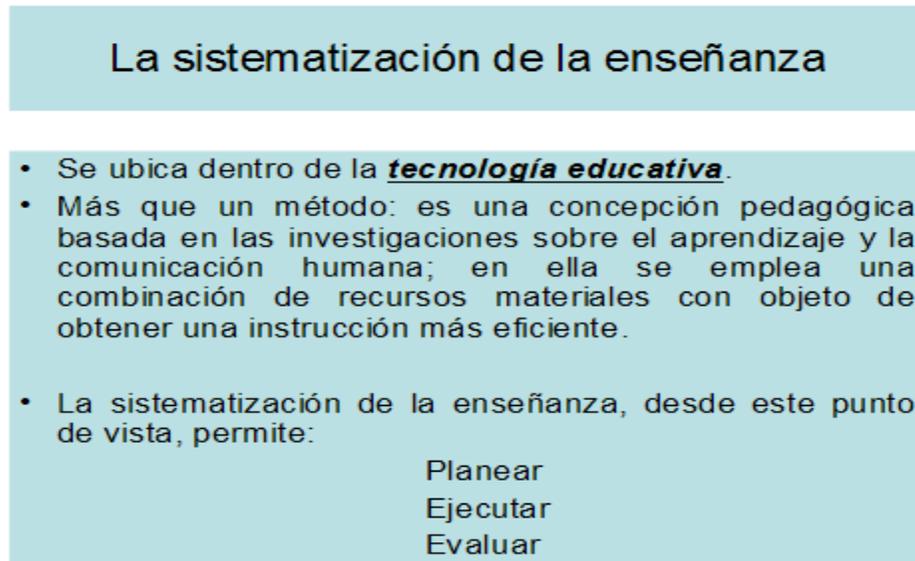
Subtemas:

- ❖ Definición elementos y propiedades de un sistema de enseñanza
- ❖ Estrategias de enseñanza y aprendizaje
- ❖ Las cuatro etapas de la enseñanza (planeación, ejecución, evaluación y retroalimentación).
- ❖ Modelos de la sistematización de la enseñanza
- ❖ Objetivos y evaluación final

Sistematización de la Enseñanza

Al hablar de sistematización de la enseñanza como un elemento de la educación, se intenta incorporar una metodología científica a los elementos que interactúan y la conforman, y de la interacción de esos elementos, es posible elaborar una estrategia que los organice para lograr un aprendizaje efectivo.

Figura 56. Sistematización de la enseñanza



Fuente: Proceso de enseñanza aprendizaje

Los componentes básicos de la sistematización de la enseñanza son:

1. La especificación de objetivos
2. La evaluación del aprendizaje
3. Los métodos de enseñanza

La visión global de las tres unidades, el análisis de sus interrelaciones y el diseño óptimo de cada uno, constituyen la sistematización de la enseñanza.

De hecho es muy parecido al presentado anteriormente, la diferencia estriba en que es más explícito, pues señala la forma como se interrelacionan y retroalimentan cada uno de los elementos básicos del proceso, haciendo de esta manera, más flexible la aplicación del modelo. El empleo de este modelo, implica la realización de dos fases, la de planificación y la de aplicación.

La planificación implica el diseño o selección de los elementos primordiales del proceso: objetivos de aprendizaje, instrumentos de evaluación tanto diagnóstica o previa como final, métodos, medios y técnicas de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo la fase de aplicación es diferente al anterior modelo, reside en que si los conocimientos previos no son suficientes o si los estudiantes ya poseen los conocimientos implicadas en los objetivos, a especificar otros objetivos de aprendizaje menos complejos en el primer caso o de mayor complejidad en el segundo.

Obviamente, el docente requiere de fundamentos de la forma de aplicación del modelo, de dominio de los procedimientos a seguir, tanto para diseñar como para seleccionar los elementos básicos, esto implica:

- ✓ Diseñar objetivos de aprendizaje
- ✓ Diseñar instrumentos de medición y evaluación
- ✓ Aplicar congruentemente los métodos, medios y técnicas de enseñanza-aprendizaje, afines con los planteamientos establecidos.

Concluyendo, lo relacionado con los modelos generales de enseñanza, podemos decir que su empleo por parte del profesor, es imperiosa, para abandonar la improvisación en la práctica docente. Pero requiere de un gran conocimiento de la forma cómo se debe aplicar el modelo en sí, así como también de un dominio de la forma o los procedimientos que se deben seguir, tanto para diseñar como seleccionar sus elementos básicos. Lo cual implica que un profesor debe:

- 🕒 Redactar objetivos de aprendizaje.
- 🕒 Diseñar instrumentos de medición y evaluación.
- 🕒 Aplicar los métodos, medios y técnicas de enseñanza más confiables, válidas y eficaces.

Estrategias de enseñanza y de aprendizaje

12 Aunque, en general, los maestros despliegan una gran cantidad y diversidad de estrategias y técnicas de instrucción, observamos que no todas, aunque participativas, promueven la construcción social del conocimiento entre los alumnos. Por otro lado, muchas de ellas se desarrollan más por posibilidades de tiempo y espacio y presiones institucionales que por deseo del profesor.

En algunos casos, el formato de la clase es más expositivo y hay menos interacción, hay que hacer notar que es el que los profesores privilegian pues les ha resultado ante grupos tan numerosos como los que ellos manejan. A pesar de eso y de la presión institucional por el cumplimiento de los objetivos del curso, los maestros están dispuestos a cambiar sus estrategias cuando sea necesario:

Otros maestros utilizan técnicas como la resolución de cuestionarios en equipo, trabajos de investigación, prácticas de laboratorio, salidas a campo, discusiones en grupo, organización de periódicos murales, congresos, concursos de proyectos, etcétera, sin que ello sea signo de que promuevan un aprendizaje significativo mediado socialmente.

En general, los maestros han ido adaptando sus prácticas tradicionales, tratando de incorporar nuevos enfoques más flexibles, en una especie de ensayo y error a través de su experiencia, probando qué les funciona mejor con los alumnos.

Los cuatro tiempos de la enseñanza

□ Planeación

La planeación es una propuesta de trabajo por parte del profesor, quien organiza las estrategias y formas de evaluación, considerando un conjunto de las intenciones educativas, los contenidos seleccionados, los recursos y tiempos disponibles, las características de la escuela y del alumno.

¹² Carvajal, E. y Gómez, M. (2002). Revista Mexicana de Investigación Educativa. México

El profesor dentro de la elaboración didáctica debe considerar una filosofía y líneas de trabajo, sustentadas en teorías de enseñanza y de aprendizaje que orienten la actividad docente en forma permanente y permitan la diversidad de planes, de acuerdo con las características de los alumnos, el contexto, el docente, los recursos, etcétera. En este sentido, implica una preparación de:

Experiencias y actividades diversas que ofrezcan oportunidades de aprendizaje a los alumnos, acordes a sus intereses, capacidades y necesidades. Deben considerar contenidos de los diferentes tipos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), niveles de dificultad, los diversos estilos de aprendizaje, la participación activa del alumno, entre otros.

Formas de evaluación congruente con las intenciones educativas y las experiencias diseñadas.

Materiales y recursos que de acuerdo con las estrategias planteadas permitan la interacción de los alumnos con los contenidos de aprendizaje. El tiempo se considera también un recurso a tomar en cuenta en la planeación.

Cauces organizativos que propongan un orden temporal y una secuencia didáctica para el trabajo en el aula.

El dominio de los conceptos, así como de las habilidades y actitudes en los procesos didácticos, la gestión de la clase, el uso de los materiales o nuevas tecnologías, entre otros.

Ejecución

No es otra cosa que llevar a la práctica lo planificado, aun cuando esto último no se cumpla tal cual. Mientras la planificación y la evaluación de la enseñanza pueden llevarse a cabo en cualquier lugar, el espacio físico de la ejecución es típicamente el aula, razón por la cual es la única fase del proceso de enseñanza que queda expuesto en forma tangible frente al alumno.

De hecho, muchas veces éste no suele pensar demasiado en el hecho de que el docente, además de enseñar, planifica lo que enseñará y evalúa el proceso de enseñar: al contrario, tiende a pensar -al igual que muchas instituciones educativas a la hora de calcular remuneraciones- que todo el trabajo del docente se realiza únicamente en el aula.

Esta última cuestión es importante en la medida en que en algunas instituciones educativas se pide la opinión de los alumnos sobre los docentes, y por tanto la información que reciben las autoridades concierne sólo a la ejecución. La planificación llega por otra vía, a saber, cuando el docente entrega un plan de estudios y un cronograma de su asignatura, mientras que la evaluación de la enseñanza generalmente es la misma institución quien lo hace, y no suele pedir al docente su propia autoevaluación.

Evaluación

En la tercera y última fase, el docente evalúa la eficacia de la enseñanza que impartió. Por ejemplo: ¿se cumplieron los objetivos originales? ¿Se alcanzaron a enseñar en tiempo y forma los contenidos previstos en los lugares pensados? ¿Se emplearon los recursos materiales y humanos, las estrategias didácticas y las estrategias de evaluación que se planificaron? ¿Se enseñó de acuerdo al perfil de los alumnos? ¿Se incluyeron objetivos, encuadre, contenidos o estrategias que no estaban previstas en la planificación? Los resultados de la evaluación de la enseñanza se realimentan con la planificación: por ejemplo, el docente planificará su enseñanza de otra manera si juzga que no cumplió con sus expectativas.

Nótese entonces la diferencia de la evaluación de la enseñanza con la evaluación del aprendizaje: la primera apunta a evaluar al docente, mientras que la segunda a evaluar al alumno.

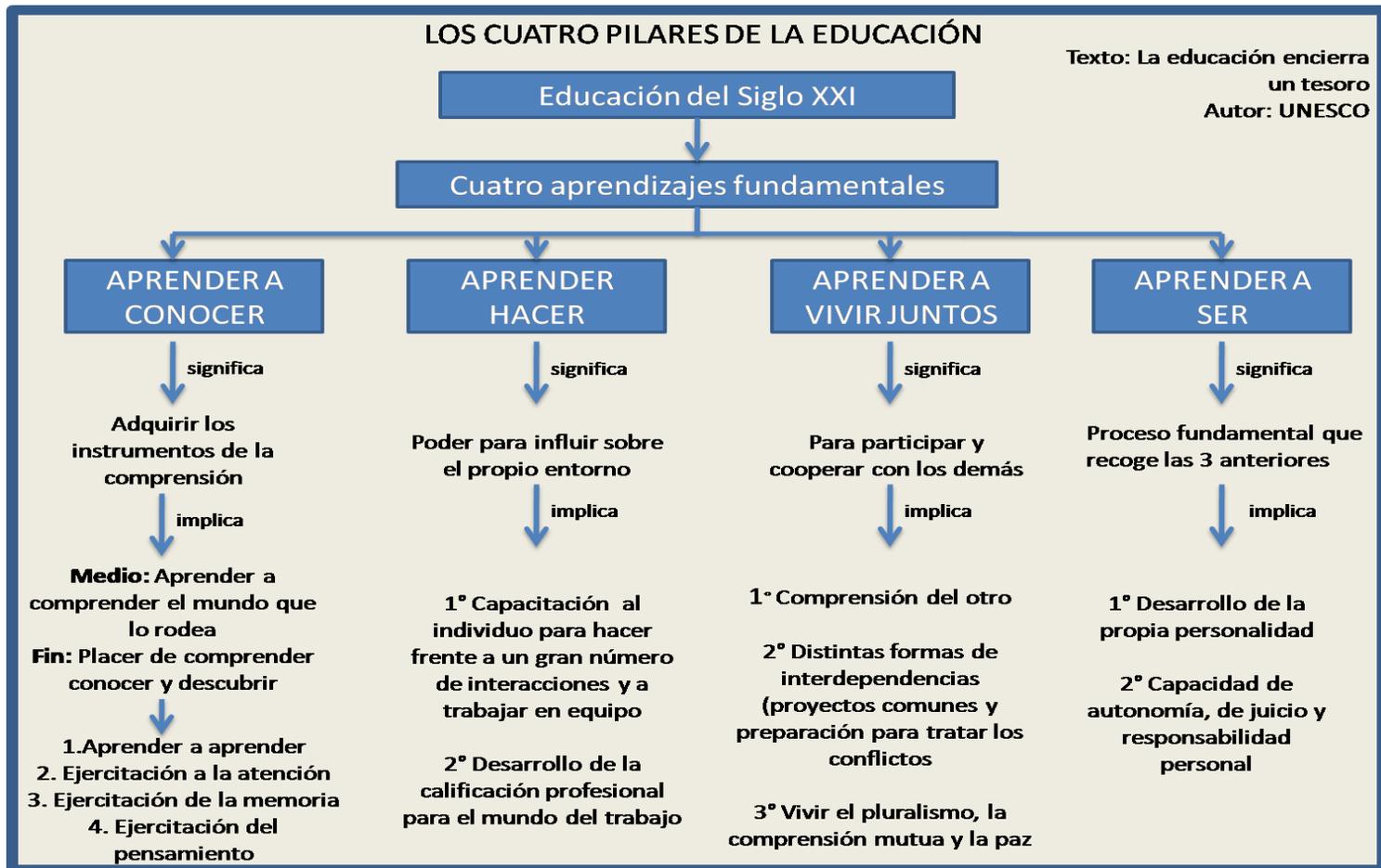
Un último interrogante: ¿una evaluación exitosa del aprendizaje, garantiza una evaluación exitosa de la enseñanza? En otras palabras, el hecho de que el alumno haya aprendido, ¿ello asegura que hemos enseñado bien? Nuestra respuesta es no, y de aquí la necesidad de evaluar, además del aprendizaje, el proceso de enseñanza.

En efecto, el alumno aprende muchas cosas que no le enseñamos o que no nos proponemos enseñarle explícitamente, por lo que el proceso de enseñanza no es lo único que determina el aprendizaje del alumno. La evaluación de la enseñanza adquiere, en todo caso, especial importancia cuando hemos constatado que el alumno no ha aprendido de acuerdo a nuestras expectativas.

□ **Retroalimentación**

La retroalimentación debe acompañar al proceso enseñanza-aprendizaje a lo largo de toda su extensión, con la intención de dar inmediata y oportuna información al alumno acerca de la calidad de su desempeño para que realice las correcciones necesarias con el objeto de mejorar su competencia. La retroalimentación no está restringida sólo a corregir los errores y omisiones que cometa el aprendiz para que se haga cada vez más competente (retroalimentación negativa), si no, también, para que se dé cuenta de sus aciertos (retroalimentación positiva), como una forma de estimularlo para hacer las cosas cada vez mejor. Es una forma de aumentar su motivación intrínseca para aprender y/o trabajar con mayor eficiencia.

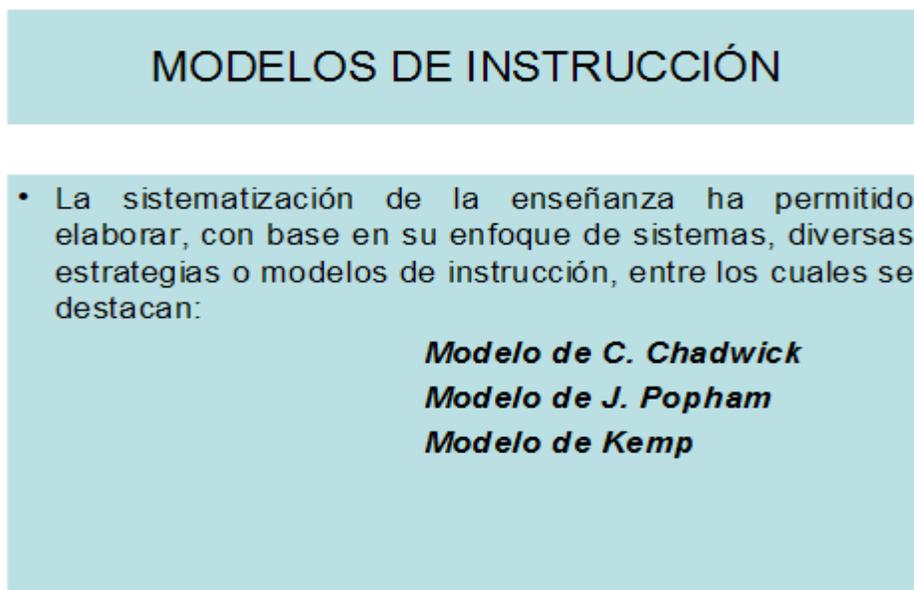
Figura 57. Pilares de la Educación



Fuente: Recuperado de www.learningensm.blogspot.com

Modelos de sistematización de la enseñanza

Figura 58. Modelos de Sistematización de la enseñanza



Fuente: Proceso de enseñanza aprendizaje

El Modelo de W. James Popham

Este modelo de enseñanza requiere que el maestro centre su atención en el alumno. El enfoque ha de dirigirse, pues, sobre el alumno y no sobre el maestro.

Así, este modelo de enseñanza es un plan de cuatro operaciones esenciales distintas. El modelo destaca el poder de decisión de que hace uso el maestro antes y después de impartir la enseñanza y, como tal, es en realidad más un modelo de planteamiento y evaluación, que un proyecto de procedimientos didácticos.

Así, tenemos:

Primero: los objetivos de la enseñanza especifican lo que se espera del alumno.

Segundo: se evalúa al alumno en cuanto a su situación actual al iniciar el curso y con vista a dichos objetivos didácticos.

Tercero: se proyectan las actividades formativas que contribuirán al logro de los objetivos.

Cuarto: se evalúa el rendimiento del estudiante con referencia a los objetivos prefijados.

Lo que significa que el profesor interesado en utilizar este modelo, deberá de realizar una operación de planificación y otra de aplicación. La primera comprende el diseño o preparación de los elementos fundamentales para efectuar la enseñanza y el aprendizaje.

Lo anterior implica que el profesor antes de que empiece el ciclo de clases debe:

1º. Especificar los objetivos de aprendizaje que deberán lograr sus alumnos.

2º. En función de dichos objetivos, deberá diseñar sus instrumentos de evaluación con los que determinará antes de empezar a enseñar lo que se pretende, si sus alumnos poseen los conocimientos previos suficientes como para iniciar la enseñanza formal pretendida.

3º. También en función de los objetivos planteados, el maestro debe diseñar o seleccionar sus métodos y técnicas de enseñanza que empleará para sus fines didácticos.

4º. Finalmente, diseñará o seleccionará los instrumentos de medición y evaluación con los que establecerá qué tanto aprendieron sus alumnos.

Es más recomendable hacer la planificación antes de impartir las clases, sin embargo, es posible especificar los objetivos de aprendizaje para iniciar clases y conforme se avance, se vayan seleccionando o diseñando los elementos restantes del modelo. Pero, al hacer esto, se desvirtuaría la esencia misma del modelo que es la de evitar al máximo la improvisación en la práctica docente.

Ahora bien, cuando el profesor ya ha diseñado los elementos más importantes, ya está preparado para iniciar las clases con sus alumnos. Ahora, lo que falta es aplicar el modelo.

Para que esto suceda, es necesario que lo que haya planificado esté asentado por escrito, debidamente organizado y sistematizado de manera que permita al profesor saber en qué momento y cómo actuar ante sus alumnos. Es decir, esto le debe permitir saber claramente cómo enseñar a sus alumnos, cómo alcanzar todos y cada uno de los objetivos de aprendizaje, cómo evaluarlos, etc.

Ahora bien, si el profesor ya ha diseñado todos los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, está preparado para arrancar las clases; solo falta aplicar directamente la forma, pero, es necesario asentarlos por escrito organizado y sistematizado, de manera que le permita saber en qué momento y cómo actuar ante sus alumnos. Es decir, cómo enseñar, cómo alcanzar todos y cada uno de los objetivos de aprendizaje y cómo evaluarlos.

Existen diversas formas para asentar la información: cartas descriptivas, guías de ejecución y manuales para el profesor. En ellas se contempla cómo enseñar, las actividades a realizar, qué principios de aprendizaje se van a aplicar, qué materiales de apoyo didáctico se emplearán.

Considerando los antecedentes de los estudiantes, su edad, conocimientos previos, posibilidades, habilidades, intereses; especificados en un solo objetivo de aprendizaje, al concluir todas las actividades propias de este proceso de enseñanza-aprendizaje, los educandos serán capaces de expresarlo por diferentes medios, por escrito, verbalmente, con dibujos, planos, maquetas, prácticamente, etc. Existen diversas formas para asentar por escrito toda esa información. Las cartas descriptivas, las guías de ejecución y los manuales para el profesor son algunas de ellas.

El Modelo de Bela H. Banathy

Banathy dice que “las tareas de aprendizaje es lo que hay que hacer para que el alumno logre efectuar las tareas de desempeño que fijan los objetivos en este modelo, marca la

experiencia de aprendizaje se refiere a los procedimientos y actividades que realizan profesor y alumnos para que se alcancen los objetivos.

Éste modelo se basa en la ciencia a modo de construcción esto es; se pretende que se involucre ciencia y tecnología, Es decir no se quiere crear específicamente otro paradigmas sino más bien ampliar las alternativas de información.

Propone las nuevas tecnologías educativas (NTE) son un conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información y apoyando sus funciones de transferencia de información en la aplicación, de esas tecnologías y desarrollando nuevas capacidades para estimular, facilitar y promover la adquisición del aprendizaje.

Este proceso nos permite identificar de manera sistemática y continúa el alcance del programa desarrollando, pues nos permite evaluar niveles de entrada (evaluación inicial), avances momento a momento (evaluación formativa), y por ultimo emitir un juicio de valor respecto al cumplimiento de los objetivos planteados.

Para la planeación se deben de considerar ¿Qué tiene que hacerse?, ¿Quién o que tiene la capacidad de hacer mejor lo que se tiene que hacer?, ¿Qué o que hará específicamente qué?, ¿Cuándo y dónde lo hará? Este modelo también abarca el desarrollo de estrategias. Se basa en la ciencia a modo de construcción esto es; se pretende que se involucre ciencia y tecnología, Es decir no se quiere crear específicamente otros paradigmas, sino más bien ampliar las de información.

□ **El Modelo Richard C. Anderson**

Es un americano psicólogo educativo que ha publicado la investigación influyente en los niños la lectura, vocabulario crecimiento, y las discusiones historia que promuevan el pensamiento.

Él es el director del Centro para el Estudio de la Lectura, y un profesor de educación y psicología en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.

Estos autores presentaron su modelo en 1970, año en que Popham y Baker publicaron el suyo.

Sólo se distinguen porque el esquema de Anderson y Faust presenta una subdivisión en ciertas fases que en el modelo de Popham aparecen más generalizadas.

El modelo está referido a metas.

Los objetivos de aprendizaje deben especificarse en términos claros y precisos que indiquen las conductas que al término de las experiencias de aprendizaje debe mostrar el estudiante.

Propuesta es generar profesionales con desempeño inteligente, capaces de medir el conocimiento y comportamiento en su área específica de estudio.

Objetivos:

Se presentan en función del comportamiento, en términos de lo que el estudiante va a hacer o decir.

Los objetivos deben:

- Contener una descripción de lo que el estudiante debe hacer o decir después de recibir instrucción.
- Contener el enunciado de las condiciones bajo las cuales el estudiante demostrará la instrucción.
- Contener un nivel de rendimiento aceptable.

No todos los objetivos son del mismo nivel:

Objetivos principales: describen el rendimiento terminal deseado.

Objetivos capacitadores: mencionan las tareas y componentes de los objetivos principales.

Evaluación Final

Recomiendan concluir la secuencia de aprendizaje. En caso de no cumplirse el logro de los objetivos, ambos consideran el bloque de la instrucción.

- ❖ Vigilar el logro de los objetivos.
- ❖ Localizar defectos y determinar las razones de esos efectos.
- ❖ Antes, durante y después de la instrucción.
- ❖ Aplicación de pruebas: es una forma más confiable de aumentar el aprendizaje.

-Validez

-Confiabilidad

-Representatividad

-Discriminalidad

-Factibilidad

Comprender: cuando una persona realmente sabe un concepto o principio, debe poder utilizarlo en cualquier situación a la que sea aplicado.

Para obtener los beneficios y evitar males, las pruebas deben ser aplicadas inmediatamente después de que los estudiantes han aprendido las destrezas y el conocimiento que comprenda la prueba.

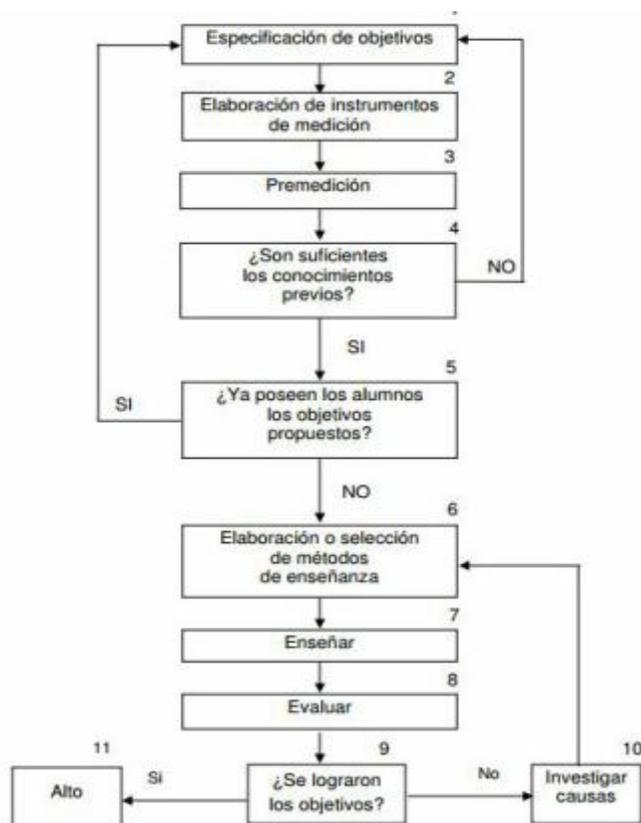
Conclusiones:

La incongruencia de los objetivos, por no ajustarse a los recursos, por ejemplo, puede determinar que no se alcancen.

No basta suponer que únicamente al elaborar, seleccionar o ejecutar las experiencias de aprendizaje puede haber fallas.

En este caso, es que la autocorrección del sistema debe dirigirse además hacia la especificación de objetivos y hacia la propia evaluación.

Figura 59. Estrategia del proceso de instrucción



Fuente: Recuperado de <http://tmioc.weebly.com/24-modelo-anderson-r-y-faust-g.html>

Duración:

16 Horas

Criterios de evaluación:

80% en prueba objetiva, fundamentar su labor en un modelo de sistematización de la enseñanza.

Módulo III**Temas:**

Teoría de la Evaluación

Evaluación de las destrezas con criterios de desempeño

Técnicas e instrumentos de evaluación

Elaboración de instrumentos de evaluación

Propósito:

Proporcionar a los docentes los elementos necesarios para que puedan considerar a la evaluación como un recurso científico universal así también elaborar pruebas objetivas y listas de verificación

Objetivos de aprendizaje:

Al término del curso el participante deberá:

1. Determinar la validez y confiabilidad de un instrumento de medición utilizado para la evaluación de un objetivo educativo determinado.

2. Diseñar una estrategia de evaluación para un objetivo educativo determinado (Elaborar una prueba objetiva y una lista de verificación válida)

Dirigido a:

Personal Docente Colegio Técnico Sucre

Subtemas:

Definición, utilidad, clasificación y sujetos de la evaluación educativa

Estrategias de evaluación

Elaboración de instrumentos de medición

13 Definición de Evaluación

“Es integral y permanente que identifica, analiza y toma decisiones con respecto a los logros y deficiencias en los procesos, recursos, resultados en función de los objetivos y destrezas alcanzados por los alumnos”.

La evaluación es integral porque abarca lo afectivo, psicomotriz y cognoscitivo, se debe evaluar por procesos y resultados del aprendizaje entendidos como capacidades y destrezas cognitivas, de análisis, de síntesis, de generalizaciones, manipulaciones, diferenciaciones, comparaciones, separaciones, observaciones.

Se debe evaluar en forma permanente durante todo el proceso Enseñanza – Aprendizaje a través de los instrumentos de evaluación.

La Evaluación debe ser:

- Permanente y formativa.
- Más Participativa.

¹³ Pérez, M. (2013). Escuela Rep. de Venezuela.

- Desarrollada en un ambiente de libertad.
- Integral.
- Flexible.
- Atractiva e interesante para los estudiantes.

Evaluación del aprendizaje

14Al abordar el tema de la evaluación con los maestros, Éste demostró ser un punto crítico pues en algunas ocasiones, las prácticas que llevan a cabo contradicen las convicciones de los docentes en otras áreas, o bien, los cursos de capacitación que han tomado. Existen obvias restricciones relacionadas con el calendario escolar, el número de alumnos, los requerimientos institucionales; pero también hay confusión de los propios profesores sobre cómo evaluar el avance y la evolución de los alumnos en el proceso para hacer ajustes progresivos con base en la retroalimentación (evaluación formativa). Generalmente se realiza una calificación sumativa, no se hace uso de la autoevaluación o de la evaluación entre pares.

Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias

15La evaluación como fuente de aprendizaje

El nuevo discurso parte de un supuesto que no se cuestiona: la enseñanza tradicional pivota desproporcionadamente sobre la figura del profesor. El cambio propone un giro de enfoque, y centra la atención en el sujeto que aprende. Si aceptamos este principio, la pregunta de partida es: ¿Qué debe cambiar en la enseñanza? ¿Qué debe cambiar en la evaluación del aprendizaje de los alumnos? La respuesta, cuyo sustento argumental desarrollaré a continuación, es que la evaluación debe estar, como primer axioma, al servicio de quien aprende, sin ninguna duda. Y su corolario: debe ser fuente de aprendizaje

¹⁴ Carvajal E. (2002). Revista Mexicana de Investigación Educativa. México

¹⁵ Álvarez, J. Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias

primordialmente. En consecuencia, y como principio que se deriva lógicamente del propio discurso, en el enfoque por competencias la evaluación debe desempeñar funciones esencialmente formativas. Por tanto, y paradójicamente, la evaluación que pretenda formar a quienes son evaluados debe ir más allá de la acumulación de evidencias, a la suma de partes inconexas de datos observados empíricamente. En su función formativa la evaluación debe dar información útil y necesaria para asegurar el progreso en la adquisición y comprensión de quien aprende. También de quien enseña.

A partir de ahora y en asuntos relacionados con la evaluación, según Valcárcel Casas (2003), menciona que habrá que entender la evaluación como un proceso que se desarrolla durante y no sólo al final de las actividades realizadas por estudiantes y profesorado, habrá que proporcionar criterios claros para la evaluación en función de lo que se vaya a evaluar, habrá que ofrecer la evaluación como una oportunidad para la mejora y no sólo como un instrumento de control sobre lo realizado, y además, habrá que incorporar en la calificación otros elementos derivados de las actividades, la implicación y las actitudes de los estudiantes durante el desarrollo del curso académico. La evaluación, señala, debe ser siempre diálogo.

El profesor debe mostrarse siempre dispuesto a la negociación y al diálogo (en este contexto, ambos conceptos superponen o intercambian significado) con los alumnos. Coincide en esta idea el documento del MEC (2006) al destacar como elemento innovador de las metodologías el valor del diálogo, si bien lo reduce a los seminarios, utilizados como “técnica pedagógica” o “modalidad didáctica”, en los que “el diálogo entre profesor y estudiante se hace más vivo y directo” El cambio sugiere o propone que el alumno sea el centro de todo el proceso. Así viene siendo en las intenciones desde el ágora griega, Sócrates como maestro dialogante, que trata que el sujeto que aprende vaya descubriendo por su propio esfuerzo el camino de la verdad.

Lo propuso la Escuela Nueva, los Movimientos de Renovación Pedagógica, la Pedagogía Crítica, las últimas reformas autoproclamadas constructivistas –precisamente en el tema de la evaluación dejaban de serlo porque limitan la participación real de los sujetos que aprenden, relegados a un papel de receptores pasivos, que no constructores del aprendizaje que supuestamente debe darse en y con la evaluación.

La enseñanza debe centrarse en las competencias. Consecuentemente la evaluación debe centrarse en las competencias desarrolladas por los alumnos para comprobar si las han adquirido y en qué grado y concluir así que han aprendido, no sabemos muy bien si conocimientos o competencias (no está claro; en las explicaciones no se identifican; en la práctica resulta más difícil establecer diferencias claras). Esto es nuevo para los profesores. Deben enfrentarse a una situación para la que inicialmente no habían sido preparados.

Sólo cuentan, a lo más, con la preparación tradicional, 'de antes'. Paradójicamente el cambio no puede esperar. En el momento de la evaluación los profesores deben valorar la aplicación de las competencias, deben recoger evidencias de aprendizaje.

Y deben asignarles notas o calificaciones en una escala borrosa y convencional, después de haber corregido tareas, trabajos o exámenes que consideren convenientes. Si los exámenes tradicionales no sirven, no deberían servir para la evaluación del desarrollo y aplicación de las competencias; si el profesor se ha de dedicar a elaborar informes descriptivos sobre las aplicaciones que reflejen el aprendizaje de los alumnos, esto plantea varios problemas prácticos.

Entre ellos, el número de alumnos que cada profesor puede atender de acuerdo con las exigencias que derivan de las nuevas tareas, de las nuevas funciones que debe desempeñar.

Y más delicado aún, aunque no menos importante, es cómo el profesor debe hacer para 'traducir' su informe en una nota, en una calificación, y cómo podrá expresar con ella toda la riqueza que pueda recoger en el informe.

Con el movimiento e interés por las competencias nos viene un nuevo enfoque que enfatiza, entre otros aspectos, que la enseñanza debe tener como centro de atención, no tanto al profesor que enseña sino al alumno que aprende; no tanto la información que se transmite cuanto la capacitación del alumno. Significa que a la atención sobre cómo aprende el alumno debe corresponder un nuevo enfoque sobre cómo enseña el profesor.

El giro conlleva un nuevo enfoque en la evaluación, que identifican con la evaluación formativa, expresión que sobrevive a cuanta reforma conocemos, independientemente del marco conceptual en que cada una se inspire. En este sentido podemos decir que la evaluación orientada al aprendizaje debe ir más allá de la calificación o puntuación sobre o a partir de la reproducción de la información transmitida, que no suele coincidir con la información recibida y menos aún, con la información comprendida.

Se trata, en la nueva lectura y en una interpretación ingenua en clave positiva, de evaluar para aprender, evaluar para enseñar a aprender y para enseñar a estudiar de tal modo que puedan evitarse errores de procedimiento en el proceso de aprender, evaluar para facilitar y asegurar el aprendizaje de un modo comprensivo, evaluar para corregir errores a tiempo y explicar las causas que los motivan con el fin de evitar un resultado negativo (el fracaso) después de recorrer el camino de aprendizaje.

Se trata de evaluar al servicio de quien aprende. Lejos debe quedar aquella práctica que limita la evaluación a la calificación final, cuando ya no hay remedio para mejorar los procesos, de enseñanza y de aprendizaje, los dos, de la mano. Se trata de transformar el culto al examen, asentado en la costumbre y en la rutina como recurso de control, en la cultura de la evaluación, en ejercicio de formación. Pasar del carácter estático del examen a la dinámica de la participación, de la construcción, del diálogo, del intercambio, en la que la información sea relevante para la construcción del aprendizaje y para superar las dificultades, incluidos los errores.

Como advierte Perrenoud (2001), menciona que “no se construyen competencias sin evaluarlas, pero esta evaluación no puede tomar la forma de pruebas del tipo papel y lápiz o de los clásicos exámenes universitarios. La evaluación de las competencias debería ser, en gran medida, formativa, pasar por un co-análisis del trabajo del alumno y la regulación de su inversión antes que pasar por notas o clasificaciones”.

Es la misma idea de evaluación cuando la aplicamos en otros contextos naturales en los que evaluamos, contrastamos, argumentamos, buscamos opiniones y valoraciones distintas con el fin de tomar decisiones ajustadas a las situaciones a las que nos enfrentamos. Y no esperamos a comprobar que algo falla al final ni esperamos a concluir para constatar

resultados no deseados, resultados negativos anunciados. Al contrario, procuramos que todo funcione en cada momento –evaluación continua–, y cuando no es así, tomamos decisiones convenientes con el fin de subsanar la disfunción. De este modo aprendemos con la evaluación.

En contextos de formación, deberíamos hacer de la evaluación un medio para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, mejora que beneficia al profesor y al alumno.

Porque analizamos y valoramos nuestras decisiones, porque reflexionamos sobre lo que hemos hecho y sobre lo que hacemos, porque contrastamos nuestras opiniones y confrontamos nuestras creencias con las de otros, porque evaluamos constantemente los logros y los fracasos, las conquistas y lo que nos falta por adquirir, y analizamos y valoramos los pros y los contra de cuanto nos rodea, los puntos fuertes y los puntos débiles de nuestras acciones y de nuestros propósitos, de nuestras convicciones y de nuestros afectos, aprendemos –evaluación formativa .

Distinguimos entre lo que merece la pena y lo que no, apreciamos el valor de lo que es objeto de nuestra atención y descartamos aquello que carece de él, discernimos entre algo que consideramos valioso de lo que no lo es, discriminamos entre lo sustantivo y lo coyuntural. Estos procesos se dan constante y continuamente en la cotidianidad de nuestras vidas.

En la educación no tiene por qué ser de otro modo. Y en el momento de la evaluación del rendimiento de los alumnos, momento de valorar el aprendizaje escolar, no hay ningún motivo para que ese sentido constructivo y formativo de lo que hacemos cuando evaluamos en contextos de normalidad, cambie.

En situaciones de la vida cotidiana, evaluamos siempre con la intención de mejorar, de aprender, de conocer, de saber, de tomar las decisiones adecuadas y justas. No gastamos nuestro tiempo ni dedicamos atención a valorar lo que no interesa, a lo superficial, a lo anecdótico o a lo que simplemente carece de valor o nos resulta molesto, inconveniente, a no ser que sea para comprender las razones que provocan situaciones que no deseamos y

de este modo poder hacerles frente o poder evitarlas. Pero aprendemos. “Sacamos conclusiones”.

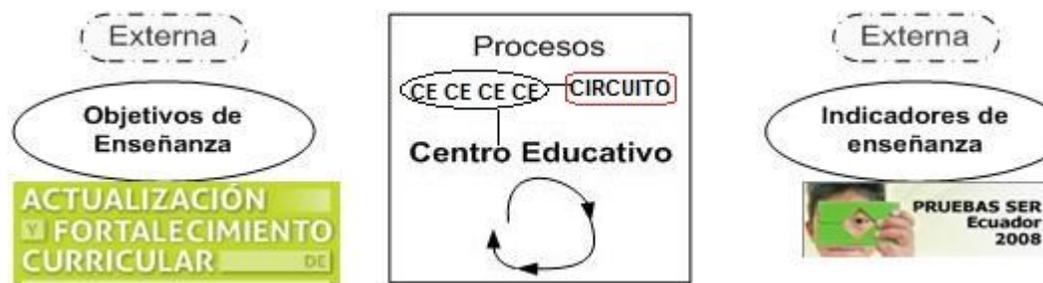
De los errores y de los aciertos, de los propios y de los ajenos. Constantemente estamos evaluando y a la vez estamos aprendiendo, enriqueciendo nuestra experiencia, aumentando nuestro caudal de conocimiento, a veces individualmente, a veces en grupo. Contrastamos, discutimos, defendemos posturas y puntos de vista personales. Toda buena evaluación de y sobre algo conlleva aprendizaje, en muchos casos compartido, sobre el objeto de evaluación.

En Educación esta interpretación adquiere pleno sentido, y nunca debería de haber dejado de ser así. Porque en los procesos de formación la evaluación desempeña –debe desempeñar – funciones esencialmente formativas al servicio de quien aprende –función formativa.

Aspectos Generales de la Evaluación.

El Currículo debe ser evaluado y se considera que "el tema de la evaluación educacional se refiere a la comparación entre objetivos y resultados."1 . Conociendo esta situación y con la normativas intervencionistas, veedores y evaluadores externos, la atención preferente será convertir al centro educativo un espacio eficiente.

Figura 60. La Evaluación



Fuente: Centro de Información Pedagógica Educar. Recuperado de <http://www.educar.ec/noticias/desempeno.html>

El Proceso general de la evaluación del aprendizaje por competencias es el siguiente:

- Preparación: Definir, qué se evalúa, qué tipo de evaluación-inicial, procesual, final-
- Distinguir las competencias implícitas al logro de la actividad.
- Definir los criterios de desempeño (cómo lo hace) e indicadores de logro (qué hace).
- Diseñar el instrumento para evaluar; una mezcla de métodos y técnicas deberá ser usada para proveer evidencia suficiente de la cual inferir el logro de competencia.
- Llevar a cabo la evaluación.
- Interpretar los resultados (juicios y tomas de decisión del profesor sobre el progreso del estudiante).
- Realizar la metaevaluación (reflexión sobre el proceso de aprendizaje)

Si la enseñanza y el aprendizaje giran en torno a las competencias, en la evaluación los alumnos tienen que tener la oportunidad de mostrar y de demostrar sus habilidades.

Y aquí radica uno de los cambios que vienen como consecuencia de este razonamiento: en términos generales, los exámenes tradicionales no ofrecen esa posibilidad. Las pruebas objetivas y todas las de tipo test no parecen ofrecer ninguna garantía. Tampoco tenemos evidencias de que las actuales formas de evaluar refuercen la capacidad de transferencia de conocimiento, más allá de la inmediatez del aula. ¿Qué nos queda? La respuesta coherente sería que queda la búsqueda de modos alternativos para evaluar.

En principio, los que conocemos hasta ahora no deberían servirnos, como también se nos hace creer que lo que se estaba haciendo hasta ahora no era lo acertado. Decir que la evaluación debe ser formativa y continua, ya lo dije, no añade mucho, y se trata de

funciones que se dan simultáneamente, no de un nuevo modo de entender la evaluación. Lo que resulta difícil de sustentar es la compatibilidad de un discurso orientado a los aspectos formativos que diseña unas prácticas aferradas exclusivamente a los modos de hacer y orientada a los resultados.

16Una propuesta a raíz del enfoque por competencias: la posibilidad de aprender con la evaluación

La evaluación educativa, en contextos de formación, desempeña funciones esencialmente de aprendizaje y sólo cuando aseguramos que el alumno aprende podemos hablar de evaluación formativa. En este sentido, la evaluación debe estar al servicio de quien enseña y sobre todo de quien aprende, porque ella es garantía de aprendizaje. Es aprendizaje.

Ambas actividades, evaluación y aprendizaje, son actividades dinámicas que interactúan dinámicamente en el mismo proceso estableciendo relaciones de carácter recíproco para encontrar su propio sentido y significado en cuanto que las dos se dan en el mismo proceso.

En la medida en que la enseñanza y el aprendizaje –las dos– son actividades críticas, la evaluación se convertirá en actividad crítica que culminará con la formación del alumno como sujeto con capacidad de autonomía intelectual y con capacidad de distanciamiento respecto a la información que el medio escolar le transmite y con capacidad para transferir los conocimientos adquiridos a las situaciones problemáticas o no en las que se encuentre. Sólo hay que darle la oportunidad.

Tradicionalmente al sujeto que aprende no se le da margen de iniciativa y de autonomía para participar responsablemente en este proceso y asumir las obligaciones y los compromisos que de aquellas se derivan. Al actuar de un modo en el que las obligaciones se reparten asimétricamente entre quienes enseñan y quienes aprenden, se limitan desde el

¹⁶Álvarez, J. (2005). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. Madrid

prejuicio las propias posibilidades y capacidades de aprendizaje total, entre las que está la capacidad de evaluar(se).

Esta interpretación refuerza la idea de que la evaluación, en el desarrollo global del curriculum es una ocasión más de aprendizaje y no una interrupción del mismo ni un rendir cuentas mecánico y rutinario de y sobre la información recibida y acumulada previamente. Tampoco puede limitarse la evaluación a la observación de evidencias. El aprendizaje, como proceso, no puede reducirse a simple observación de lo dado porque si realmente tiene lugar siempre irá más allá de la inmediatez del aula.

Puesto que la evaluación educativa se ocupa del proceso educativo abierto en cuanto sistema permanente, es decir, que no concluye, la evaluación debe ser invariable y constantemente formativa y continua: el sujeto debe aprender con ella y a través de ella merced a la información crítica y relevante que el profesor, cuando evalúa, debe ofrecer al alumno con el ánimo de mejorar el propio trabajo o con la intención de mejora en el proceso educativo.

En esta función esencial, el ejercicio de la evaluación debe ser, ante todo, una garantía de éxito –no confirmación de un fracaso- y un apoyo y un refuerzo en el proceso de aprendizaje, del que sólo se espera el beneficio para quien aprende, que lo será simultáneamente beneficioso para quien enseña. La tarea del profesor persigue de este modo asegurar siempre un aprendizaje reflexivo, en cuya base está la comprensión de contenidos valiosos de conocimiento. Por esta razón, la evaluación educativa es aprendizaje y todo aprendizaje que no conlleve autoevaluación de la actividad misma del aprender no forma.

Si el aprendizaje necesita la implicación activa del sujeto que aprende, la autoevaluación llega como una consecuencia lógica. La evaluación viene a ser en este sentido una forma de autorregulación constructiva del mismo proceso que sustenta y justifica los ajustes necesarios para garantizar el adecuado progreso de formación. La penalización por errores cometidos en el proceso es una función añadida que no tiene que ver con esta visión constructiva del proceso educativo.

“La historia del aprendizaje, explica Postman (1995) narra la aventura de la superación de nuestros errores. No hay nada malo en equivocarse. Lo malo está en nuestra reticencia a reexaminar nuestras creencias, así como en creer que nuestras autoridades en cada materia no pueden equivocarse”.

Una condición básica para poner en práctica la evaluación que aquí defiendo es la de renunciar a la búsqueda del éxito académico como valor en sí, identificado con el éxito de las calificaciones (notas) – tan importantes y tan condicionantes en la mente de los estudiantes–, para tratar de alcanzar el éxito educativo que trasciende los estrechos márgenes de la enseñanza orientada al examen.

Se trata de sustituir la enseñanza centrada en la transmisión de información que lleva a un aprendizaje memorístico y rutinario –está orientada al examen y mediatizada por él– por una enseñanza cuya base sea la comprensión crítica de la información recibida, apoyada por una buena explicación y acompañamiento por parte del profesor en el proceso de construcción de aprendizaje.

Se trata de pasar de un aprendizaje sumiso y dependiente, que sólo puede garantizar el éxito fugaz para la inmediatez del aula y del momento crítico que es el examen, a un aprendizaje asentado en bases de entendimiento y al desarrollo de habilidades intelectuales, no sólo competencias prácticas, que facilitan establecer nexos interdisciplinarios necesarios para la formación integral del pensamiento de quien aprende.

Los trabajos de indagación que permiten y obligan a la reflexión y al diálogo son medios adecuados para recorrer este camino de descubrimiento y de encuentro. Importa en esta interpretación averiguar no sólo cuánto sabe el alumno, sino cómo aprende. Las llamadas ‘carpetas de aprendizaje’ o ‘portafolios’ sin más sirven a este propósito, pues deben contener los trabajos y las tareas que el alumno va realizando a lo largo del curso, y será él, en diálogo con el profesor, quien dé razón y cuenta de los contenidos acumulados en las mismas.

El profundo respeto que cada uno tiene para con todos los demás participantes en el mismo proceso de aprendizaje y la firme voluntad de querer entenderse son los requisitos

que posibilitan e impulsan esta forma razonable de proceder. A ella se deben adaptar los programas y su desarrollo. Justo en la medida en que el profesor toma decisiones prudentes sobre la conveniencia del ajuste, él mismo pone en práctica la responsabilidad derivada del saber, del saber decidir y del saber hacer que identifican su labor profesional y didáctica. Es decir, su competencia profesional.

La propuesta presupone que el ritmo de enseñanza depende de la capacidad para comprender del sujeto que aprende. Sólo hablando con él o dándole la oportunidad de que pueda (de) mostrar su propio proceso podremos darnos cuenta en profundidad del camino recorrido, a la vez que podemos ayudarlo en el que falta por hacer. Convertida el aula en espacio natural de aprendizaje, es la forma ideal para descubrir cómo piensa y cómo entiende el sujeto que aprende. A partir de esta información se puede prever dónde pueden surgir las dificultades en el aprendizaje y cómo se le puede realmente ayudar a quien aprende.

Si pretendemos estimular un aprendizaje orientado al desarrollo de habilidades o competencias superior es (pensamiento crítico y creativo, capacidad de resolución de problemas, aplicación de conocimientos a situaciones o tareas nuevas, capacidad de análisis y de síntesis, interpretación de textos o de hechos, capacidad de elaborar un argumento convincente), será necesario practicar una evaluación que vaya en consonancia con aquellos propósitos.

También será condición que sea consecuente con la forma en la que se entiende el aprendizaje. En esta concepción, el aprendizaje abarca el desarrollo de las capacidades evaluativas de los propios sujetos que aprenden, 'competencias en acción', lo que les capacita para saber cuándo usar el conocimiento y cómo adaptarlo a situaciones desconocidas.

No debemos olvidar que existe una relación directa entre lo que el profesor enseña, lo que el alumno aprende y la forma en la que el primero controla lo que los segundos aprenden (Gipps, 1998).

Para que esto suceda es imprescindible que el alumno desarrolle una mente organizada además de informada. En este propósito el profesor desempeña un papel importante de orientación y de ayuda. Su valoración razonablemente argumentada y crítica sobre la base de información acumulada y contrastada procedente de diversas fuentes (observación en clase, tareas, resolución de problemas, apuntes de clase, participación en debates o explicaciones, ejercicios en la pizarra, conversaciones, carpetas de aprendizaje, corrección de exámenes.), así como el contraste y confrontación con la información e ideas de los demás compañeros, será el medio por el cual el alumno pueda desarrollar y contrastar su propio pensamiento crítico, sus propias competencias cognitivas y de aplicación, otorgando significado personal desde la información que el profesor le brinda y desde el conocimiento que posee.

Con la actitud crítica del profesor, el alumno podrá construir críticamente su pensamiento. Para conseguir este propósito es imprescindible convertir el aula en espacio de encuentro donde se dan los aprendizajes y no en locales donde el alumno acude a surtir de información con el fin de adquirir un cúmulo de datos para el consumo inmediato que representa el examen, mientras el profesor habla.

Con la misma intención formadora es igualmente importante fomentar el debate de ideas nuevas, el pensamiento divergente y las respuestas múltiples. Esto exige establecer relaciones, analizar y valorar las informaciones disponibles, sustentar el mejor argumento para defender las ideas propias. Este proceder se opone a realizar pruebas de una respuesta válida única o correcta, que simplifican el camino hacia la inmediatez del éxito del examen en la misma medida que refuerza la dependencia de la palabra prestada.

En esta interpretación de la evaluación como actividad crítica, las normas y los criterios de evaluación no se elaboran fuera del contexto de aprendizaje ni adoptan decisiones definitivas o inalterables. Más bien de las respuestas y de los argumentos que cada uno pone en juego surgen las vías de entendimiento. Es necesaria la apertura por parte de quien enseña y de quien aprende para revisar, defender y rebatir críticamente las propias razones, los propios argumentos (Elliott, 1990).

17 Aprender con y de la evaluación

Dado su potencial formativo, la evaluación es el medio más apropiado para asegurar el aprendizaje. Por el contrario, es el menos indicado para mostrar el poder del profesor ante el alumno. Tampoco sirve como recurso disciplinario o medio para controlar las conductas de los alumnos. Hacerlo pervierte y distorsiona además el significado de la evaluación educativa y confunde su sentido.

Desde el momento en el que la evaluación –y en concreto, la 'nota' o 'calificación' erigida en fiel sobre el que se equilibra las decisiones que derivan de aquel ejercicio– se usa como arma de presión y de ejercicio exclusivo de autoridad por encima o en lugar de las funciones formativas, deja de ser educativa –deja de estar al servicio de quien aprende–, y se convierte en arma de doble filo porque sirve de control puntual coercitivo del alumno pero al mismo tiempo ejerce de control remoto del propio profesor. Cada profesor es evaluado por las evaluaciones que hace de sus alumnos.

La evaluación es parte integrante del proceso de educativo. Por tanto, la evaluación no es ni puede ser apéndice de la enseñanza. Es parte del mismo proceso en el que se dan la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende simultáneamente evalúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, argumenta, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actividad evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es continuamente formativo.

Las formas de evaluación que se am paran en la llamada evaluación sumativa vienen a equivaler a juicios sumarísimos sobre procesos complejos que se resuelven por la vía de la simplificación del pensamiento autónomo y crítico; independiente de los valores plurales que conviven en las sociedades democráticas; independiente del conflicto y de la discrepancia,

¹⁷Álvarez, J. (2005). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. Madrid

del tiempo y del contexto. Y lo que es más difícil de asumir, independientemente de los sujetos que han participado en el mismo proceso y que deberían ser los beneficiados de todas las acciones emprendidas en su desarrollo.

Si la evaluación no es fuente de aprendizaje queda reducida a la aplicación elemental de técnicas que inhiben u ocultan procesos complejos que se dan en la enseñanza y en el aprendizaje. En estos casos, la evaluación se confunde con el instrumento, con el examen, con el resultado final separado del proceso en el que adquiere significado y sentido.

No debe entenderse que aprendan lo mismo ni con el mismo propósito el profesor y el alumno. Para el profesor es importante aprender de la pregunta o del problema que selecciona en función del valor formativo o informativo que en sí mismo encierra el contenido, dando por sentado que merece la pena responderla o vale el esfuerzo resolver el problema o aplicar el saber a una situación dada. Aprende de las formas en las que responde el alumno, y aprende de las estrategias que éste pone en juego para dar con la respuesta correcta.

Responsabilidad del que enseña es asegurar desde principios éticos que derivan de la profesión y de la autoridad moral que da el saber que aquello que se ofrece como contenido de aprendizaje merece la pena ser aprendido. Escudarse o esconderse en que "es parte del programa" o "viene así en los libros de texto" o "es exigido por unos mínimos curriculares" es renunciar a la propia identidad y a la autonomía profesional, características que definen las competencias docentes, dejando en otras manos las decisiones que caracterizan el quehacer didáctico.

Simultáneamente se da por perdida de antemano la capacidad de decisión consustancial al ejercicio de la responsabilidad que deriva del sentido de la profesionalidad, de la profesión docente en este caso, y que implica prudencia, juicio, diálogo e interacción (Grundy, 1993).

Si las preguntas que formula el profesor merecen la pena ser respondidas o los problemas que plantea vale la pena resolverlos, indagando por caminos que despiertan la curiosidad y afirman las propias capacidades y las adquisiciones previas del alumno, es

probable que haya más de un camino para llegar a una respuesta aceptable o más de una respuesta válida.

Aquí la fuerza de los argumentos de apoyo y las razones que el alumno pueda dar para justificar sus respuestas desempeñan un papel decisivo para decidir sobre el valor de las explicaciones y de las respuestas y soluciones. En este sentido, las preguntas o los problemas serán también atractivos y tendrán valor formativo en sí.

Por contra, si lo que el profesor pide en un examen o en una prueba es repetir mecánicamente algo que el mismo profesor ha dado antes y tal como lo ha dado antes, además de aburrido por monótono para los alumnos en el momento de responder y para el profesor a la hora de corregir, no estimulará la curiosidad por seguir aprendiendo ante el reto que suponen las preguntas que desafíen el conocimiento.

Preguntas que no indagan más que sobre información dada tampoco desarrollan la imaginación ni el pensamiento. Es simple tarea de rutina que cansinamente vuelve sobre sí misma, renunciando a avanzar incluso antes de levantar el pie. Todo el esfuerzo del alumno se dirigirá a dar con la respuesta correcta.

El profesor se interesará menos por saber cómo llega a ella. Y esto repercute negativamente en el desarrollo de la profesionalidad, haciéndolo más acomodaticio con el orden establecido que innovador e incentivador de la autoafirmación mediante el desarrollo del pensamiento, de quien enseña y de los alumnos que con el profesor aprenden.

Es evidente que no toda la información dada, explicada o simplemente contada se convierte automáticamente en conocimiento adquirido y asimilado, ni todo conocimiento adquirido es evaluable ni está pensado o elaborado para ser objeto de evaluación en términos de calificación.

El alumno aprende mucho más de lo que puede constreñirse en un examen; pero tampoco el examen garantiza que aquello sobre lo que indaga sea lo más relevante y lleno de valor. Más bien el profesor puede descubrir a través de un examen lo que el alumno ignora o lo que no sabe hacer o simplemente recuerda para la ocasión, pero difícilmente el

examen le sirva al profesor para descubrir y verificar los conocimientos, habilidades y valores asimilados.

Difícilmente también sirva para distinguir las adquisiciones fugaces para un examen – saber sin comprensión– de aquellas que se incorporan a la estructura del pensamiento del alumno. Y menos aún, sirve en una dimensión prospectiva. En esta dirección, el examen deja a la vista sus propias debilidades y limitaciones, puestas las miras en lo pasado y sin capacidad para mejorar el futuro.

18 Sugerencias de actuación para unas prácticas reflexivas

En el desarrollo de las ideas precedentes he centrado la atención en la función formativa de la evaluación, una de las características más destacadas en el discurso de las competencias. No es discurso nuevo. Cuenta con una larga tradición en la literatura pedagógica, y en ella he querido contextualizar mi exposición. Entonces, ¿qué encontramos de nuevo en la narrativa actual sobre competencias? ¿Qué justifica lo nuevo? ¿Qué se propone realmente? ¿En qué puede consistir el cambio?.

Necesitamos transformar la ‘costumbre del examen’ en ‘cultura de la evaluación’. Para ello necesitamos hacer de la evaluación un ejercicio de formación.

Un cambio elemental pero imprescindible para llevar a cabo otras formas de evaluar es convertir la clase, el tiempo de clase, en tiempo de y para el aprendizaje, en contra de la tan asentada costumbre de dar y tomar apuntes, que son normalmente el reducto y la referencia del ‘aprender para el examen’.

Restar tiempo de clase para dedicarlo a tareas de examen, que no de evaluación, como algo distinto del aprendizaje y de la enseñanza conlleva dispersión de esfuerzos, distrae la

¹⁸Álvarez, J. (2005). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. Madrid

atención de lo que realmente merece la pena, que es aprender, reflexionar, comprender, recrear, criticar, disfrutar, descubrir, participar de los bienes culturales.

El tiempo de clase, convertido en tiempo de aprendizaje compartido, facilitado, estimulado, ayudado, orientado por la enseñanza, debe convertirse en una oportunidad simultánea de evaluación, que será además formativa. No deben ser actividades distintas si con ellas queremos la emancipación que da el acceso a la cultura y a la ciencia y a la apropiación del saber. Sólo por esta vía el profesor podrá hacer del proceso de enseñar y de aprender un único proceso interactivo, de integración y de colaboración.

Hablo de la evaluación entendida como acto educativo de inequívoca intención formativa. Para ello, es necesario partir de una actitud y una voluntad educadora decidida del profesor, que dependerá de su posición teórica e ideológica, entiéndase ésta en un sentido político, o de un modo restringido, en un sentido pedagógico, que al final coinciden.

Pero también la evaluación está ligada a las prácticas sociales, con lo que se refuerza la dimensión de la justicia social (Dubet, 2005). Resulta artificial pretender una calidad en la educación que no busque o no tenga en cuenta la calidad de vida en la que viven los sujetos a los que está dedicada aquella aspiración de calidad. Por esta razón, además de aprender a hacer, como sugiere la enseñanza por competencias, el sujeto que aprende necesita también aprender a ser, a conocer, a vivir y a estar en el mundo y situarse en él.

Y desde este posicionamiento, que pueda hacer su propia lectura del mundo que le rodea. En este contexto básico de formación, el alumno podrá construir su propio aprendizaje, con el apoyo y la orientación de quien enseña y de quien forma, simultáneamente.

En su intención formativa y en el contexto escolar, la evaluación sólo nos sirve, sólo debería servir, si informa sobre el estado de aprendizaje de los alumnos, si ayuda a conocer el modo cómo están aprendiendo además de lo que están aprendiendo e informa sobre el grado de comprensión de aquello que estudian.

Cuando los alumnos no progresan, cuando no entienden, cuando no aprenden, la evaluación es un buen recurso y un buen momento para indagar los motivos que provocan

ese desajuste, los obstáculos que frenan ese progreso constante en la construcción del aprendizaje, y una fuente insustituible para conocer en qué puntos la acción pedagógica del profesor puede ser de ayuda, de estímulo, de superación.

Pero también cuando aprenden, conviene comprobar que realmente entienden aquello que dicen que aprenden. Menos útil para el aprendizaje es la evaluación cuando se utiliza sólo para demostrarle al alumno cuán ignorante es (atención al déficit, y no tanto a la capacidad de aprender).

Del análisis y de la reflexión sobre estos aspectos debe seguirse una intervención críticamente informada, moralmente ejercida y responsablemente asumida por parte del docente que fundamente y justifique cualquier decisión de mejora de las prácticas de enseñar y de aprender.

Sólo en esta dirección y con este ánimo la evaluación podrá ejercerse en su sentido formativo, intención tan permanentemente proclamada y omnipresente en los discursos pedagógicos como ausente en las concreciones prácticas de tanto deseo. De otro modo, que es habitual, la evaluación desempeña más funciones coercitivas, de control y de calificación, que terminan en clasificación y discriminación o segregación, cuando no mero ejercicio de poder desmesurado y desigual, que las funciones directamente formativas.

Cuando esto se da, cabe hablar más de calificación o notas o examen sin más –crea menos confusión–, que de evaluación, acción ésta que supone un proceso más complejo, a la vez que más rico; proceso de deliberación, de contraste, de diálogo y de crítica y que remite o debería remitir al ámbito de los valores, prioritariamente morales, pues cuando se evalúa el rendimiento de un alumno indirectamente estamos evaluando a todo el sujeto. Y él lo vive así, en sentido e intensidad.

Entre tanta palabra que envuelve y oculta a la evaluación, como concepto y como práctica, no podemos perder de vista que prioritariamente se trata de un acto de justicia, de ecuanimidad, de un ejercicio que necesariamente debe desempeñarse dentro de las pautas que derivan de la deontología profesional del docente.

Son exigencias que derivan de la competencia profesional de quien enseña. En la medida que esto se dé podremos creer que la enseñanza centrada en competencias evalúa formativamente el aprendizaje de quienes aprenden.

Todas las propuestas de definición de evaluación ponen una observación central en la noción de criterio. Un criterio es un "principio al que nos referimos, y que nos permite distinguir lo verdadero de lo falso.", o más precisamente "es una característica o una propiedad de un sujeto u objeto, de acuerdo al cual formulamos sobre él un juicio de apreciación". (G. De Landsheere).

Esto significa que un criterio nos permite referirnos a una acción o comportamiento, comparativamente en relación a otro, que enuncia las reglas del primero y autoriza su evaluación.

En forma recíproca evaluar equivale a determinar criterios con el objetivo de discriminar la información. Por ello los criterios nos permitirán la obtención de información (índices), dirigidas hacia aquello que queremos evaluar. Los índices son la materialización y objetivación explícita de los criterios.

Según J.M. De Ketele, existen 4 momentos en lo referente a la acción coherente entre la recolección de información y los criterios enunciados.

- Establecer claramente el objetivo de la evaluación.

- Determinar el criterio o los criterios relacionados al objetivo.

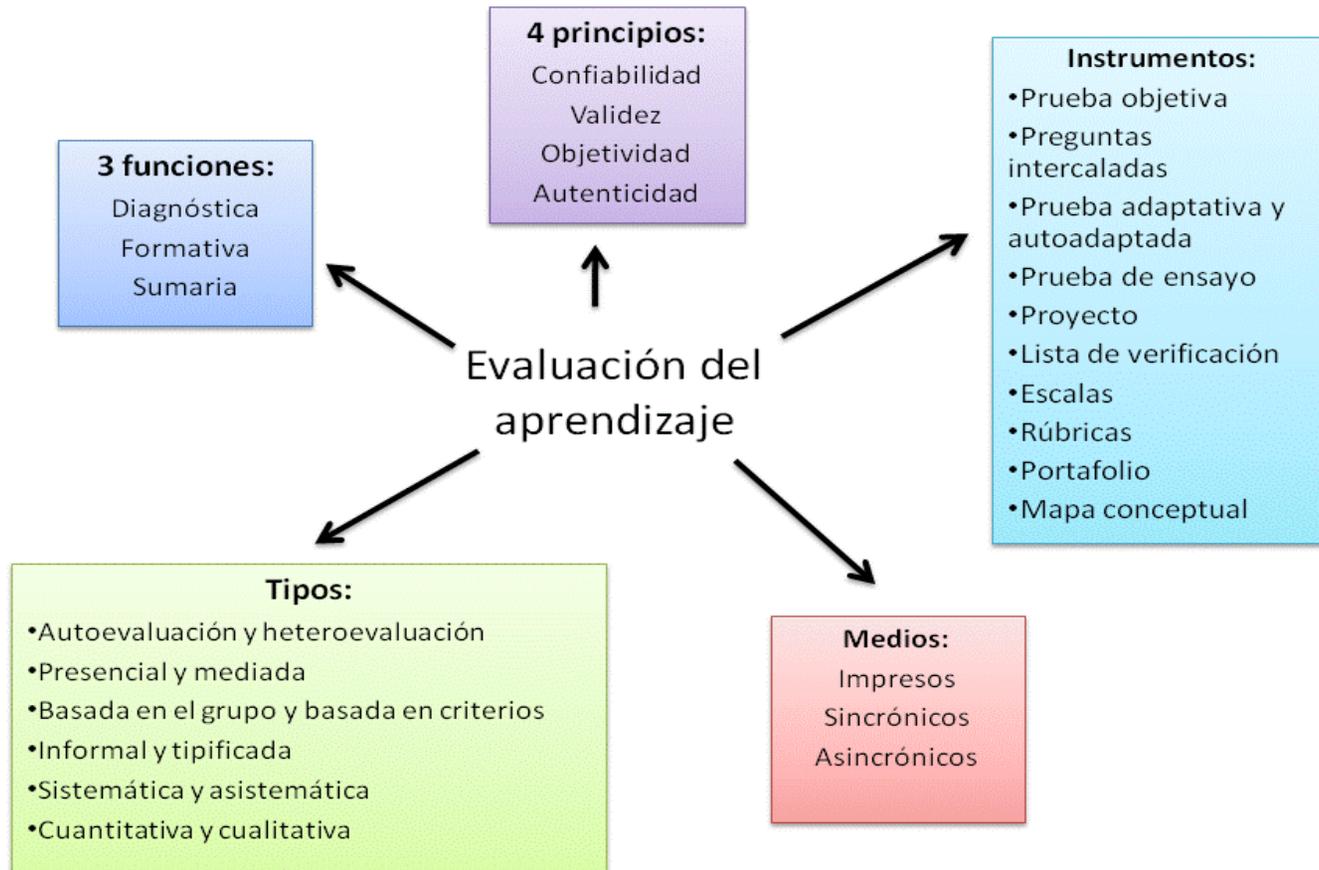
- Confrontar los criterios seleccionados previamente con las informaciones recogidas en la evaluación.

- Formular conclusiones para la toma de decisiones.

Las informaciones obtenidas pertenecen al sujeto u objeto evaluado; el criterio es externo, es aquello que determina que información (índices) hay que observar, extraer o recolectar.

Los criterios que definen los logros pueden ser cualitativos o cuantitativos. Un criterio cualitativo se expresa en función del "todo o nada", el logro es o no es, no hay grados, mientras que los cuantitativos aceptan una gradualización o expresión de porcentaje. (B. Maccario) Cuanto mayor es la complejidad de los proceso cognitivos, afectivos y psicomotores de la tarea a ser evaluada, más difícil será la definición de los criterios. Sumado a esto que muchas veces existen normas o criterios preimpuestos. (G. De Landsheere).

Figura 61. Evaluación del Aprendizaje



Fuente: Recuperado de santiagoymar.blogspot.com

¹⁹La evaluación varía según:

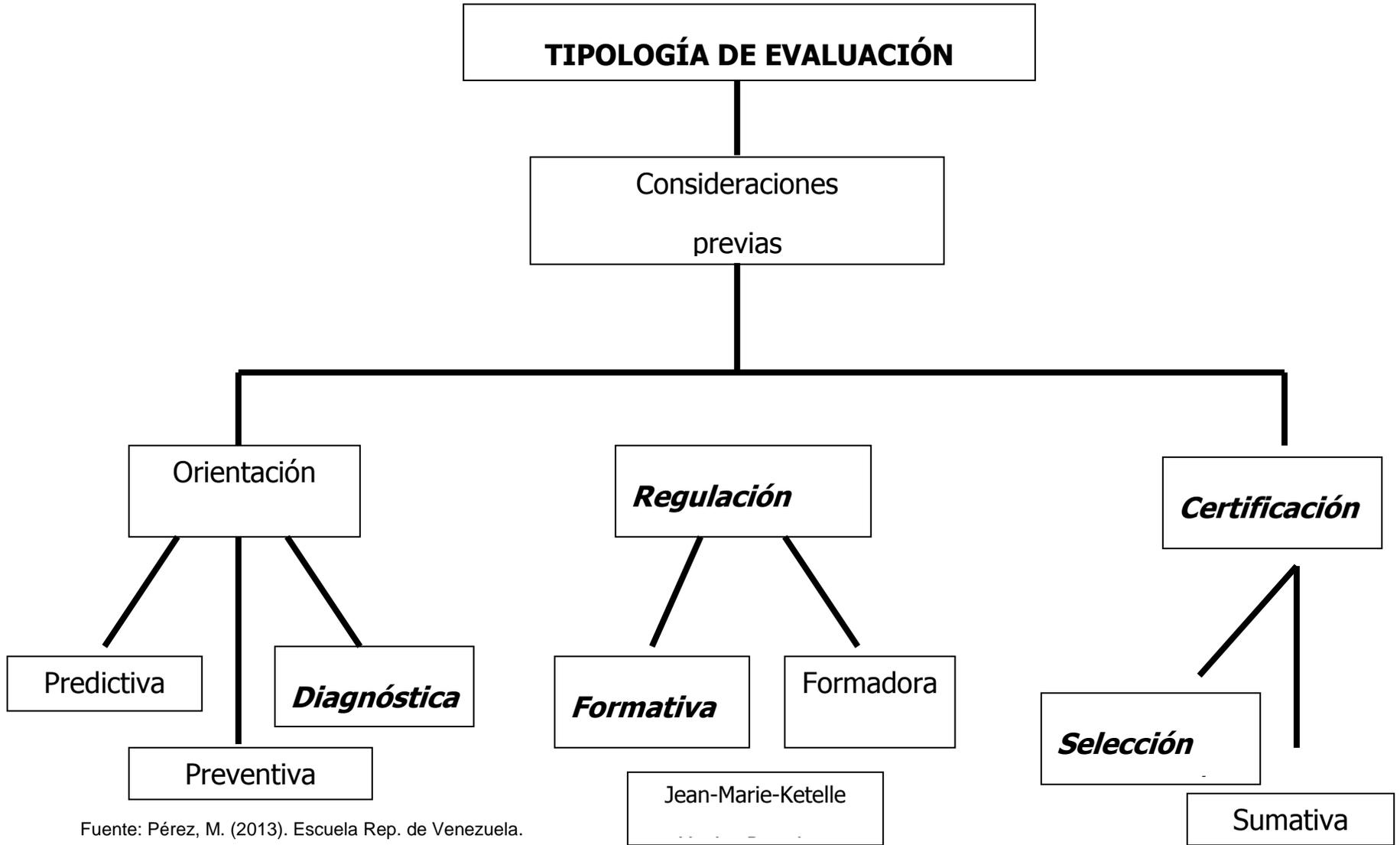
- Finalidad
 - Sumativa: valora el resultado final
 - Formativa: valora el proceso

- ◇ Agentes
 - Auto evaluación
 - Coevaluación
 - Heteroevaluación

- ◇ Momento
 - Inicial Diagnóstico
 - Procesual continua
 - Final

¹⁹ Pérez, M. (2013). Escuela Rep. de Venezuela.

Figura 62. Tipología de la Evaluación



Fuente: Pérez, M. (2013). Escuela Rep. de Venezuela.

La evaluación del alumno

Todos los objetivos educativos, pueden, con más o menos facilidad, con más o menos éxito, ser evaluados.

- El ámbito cognitivo, la adquisición de conocimientos, de habilidades y las aptitudes intelectuales: el saber y el saber hacer.
- El ámbito afectivo, el desarrollo de actitudes en relación al contenido pedagógico, con relación al grupo: el saber ser, ver, sentir y reaccionar.
- El ámbito psicomotriz, en el enriquecimiento de las conductas motoras: las habilidades motoras.
- El ámbito social, en el relacionamiento permanente en todos los niveles: cooperar y competir.

"Esta clasificación analítica, aunque artificial, nos permite ver los efectos del proceso educativo. Por ello el objetivo de la evaluación es hacer aparecer esos efectos, volverlos transparentes, en forma indirecta, por medio de una metodología adecuada" (B. Maccario)

La evaluación del docente

"En el papel mediador de la acción pedagógica, el docente no es neutro, ya que se compromete por entero en la situación pedagógica, con lo que cree, con lo que dice, con lo que hace, con lo que es. Según el tono que adopta, la mirada que emite, el gesto que realiza, su mensaje adquiere un valor específico, para el conjunto de los alumnos y una resonancia especial para alguno de ellos. " (M. Postic)

El docente debe efectuar su evaluación en las siguientes áreas:

- ❖ Estudio de sus características personales (aptitudes, motivaciones, hábitos, conocimientos)
- ❖ Observación de sus comportamientos (rasgos de conducta y relacionamiento social)
- ❖ Estudio de los efectos del proceso educativo seleccionado sobre los alumnos. (B. Maccario)

El docente debe evaluar su "estrategia pedagógica", entendida "como la ciencia y/o arte de combinar y coordinar acciones para alcanzar un objetivo.

Corresponde a una planificación para llegar a un resultado proponiendo objetivos que se quieren lograr y los medios que se disponen para lograrlos." (G. Mialaret)

La noción de estrategia, más que la de método, destaca la interdependencia entre la elección de los medios y las fases previas de formulación de los objetivos, de identificación de las características de los alumnos, del análisis de los recursos y de las dificultades. (P. Brunswing - G. Berger)

Para ello es necesario cuestionarnos acerca de:

- La coherencia entre los objetivos y el resultado.
- La adaptación de los objetivos a las posibilidades de cada alumno.
- Si las exigencias están adaptadas a los intereses del alumno.
- Si las situaciones de aprendizaje y su presentación tienen relación con las actividades a desarrollar.
- Si la relación entre los recursos y las dificultades es explotada al máximo.
- Si el comportamiento del docente (nosotros) fue el adecuado.

"Actuar conscientemente es saber a dónde se quiere ir, es tener preparada su acción, es saber si se han alcanzado los objetivos, es, aun más, cuestionar y reajustar su acción teniendo en cuenta la distancia entre los resultados esperados y los resultados posibles." (D'Hainaut).

Lograr que los maestros y alumnos participen de una manera más comprometida durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, será posible en la medida en que conozcan, interpreten y hagan suyas las nuevas propuestas curriculares enmarcadas en el modelo de las competencias profesionales integrales.

²⁰Evaluación de las destrezas con criterios de desempeño

El desarrollo de las competencias requiere ser comprobado en la práctica mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos. Los criterios de desempeño, entendidos como los resultados esperados en términos de productos de aprendizaje (evidencias), establecen las condiciones para inferir el desempeño; ambos elementos (criterios y evidencias) son la base para evaluar y determinar si se alcanzó la competencia. Por lo mismo, los criterios de evaluación están estrechamente relacionados con las características de las competencias establecidas.

Lo anterior plantea la necesidad de que las evaluaciones se transformen para garantizar ese desarrollo de competencias. Para ello, la etapa de evaluación requiere transformarse de su visión tradicional rígida y disgregada enfocada en la memorización de contenidos y procedimientos, hacia una evaluación por competencias flexible, holística e integradora enfocada a desempeños y resultados.

Las destrezas específicamente las destrezas con criterios de desempeño necesitan para su verificación, indicadores esenciales de evaluación, la construcción de estos indicadores serán una gran preocupación al momento de aplicar la actualización curricular debido a la

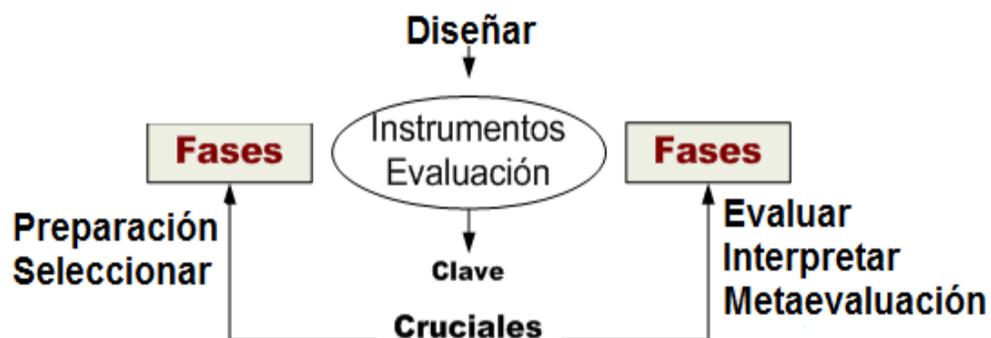
²⁰ Celaya, R. (2013). Educación realmente superior. México

especificidad de las destrezas, esto sin mencionar los diversos instrumentos que deben ser variados por razones psicológicas y técnicas.

Un Proceso para Evaluar Destrezas con criterio de desempeño

- Preparación: Definir, qué se evalúa, qué tipo de evaluación: inicial, procesual, final-
- Seleccionar: Destrezas con criterio de desempeño
- Diseñar: Instrumento de evaluación (según la naturaleza de la destreza y su grado de complejidad.
- Evaluar: Individual o colectivo.
- Interpretar: Resultados
- Metaevaluación: Reflexión sobre el proceso de aprendizaje)

Figura 63. Evaluación de destrezas con criterio de desempeño



Proceso de la Evaluación de Destrezas con Criterio de Desempeño

Fuente: Centro de Información Pedagógica Educar Recuperado de <http://www.educar.ec/noticias/desempeno.html>

Las primeras fases de los procesos de evaluación son esencialmente elaboradas externamente porque dependen de los documentos de la actualización curricular como es la destreza con criterio de desempeño prescrita en los bloques curriculares.

En cuanto se refiere a los instrumentos de evaluación, su construcción debe incluir métodos, técnicas e instrumentos y se requiere una solvencia técnica y cultural. Los otros pasos, Evaluar, Interpretar y la metaevaluación constituyen acciones que realizadas con prolijidad y con aproximación a las pruebas externas de las pruebas ser, (modelos publicados por el ministerio) constituirán una escuela de calidad, lejos de las visiones de los planteles emblemáticos y selectivos que no resuelven el grueso de la problemática que deseamos superar, sólo deseando que esta nueva década sea el encuentro con la esquivo calidad.

21Estrategias de Evaluación

Las estrategias de evaluación representan un:

a.- Conjunto de actividades, técnicas e instrumentos de evaluación utilizados por docentes, facilitadores, estudiantes para determinar el logro de los Objetivos.

b.- Las estrategias de evaluación constituye uno de los componentes curriculares de los programas de estudio de cualquier nivel o modalidad, que permiten determinar las conductas a evaluar en los objetivos, a través de las siguientes Interrogantes.

¿Cómo evaluar?

A través de Técnicas o Actividades Evaluativas: observación, entrevistas, informes, ejercicios entre otras.

²¹ (2010).Mi Portafolio Digital. Recuperado de <http://yalburqueque.blogspot.com>

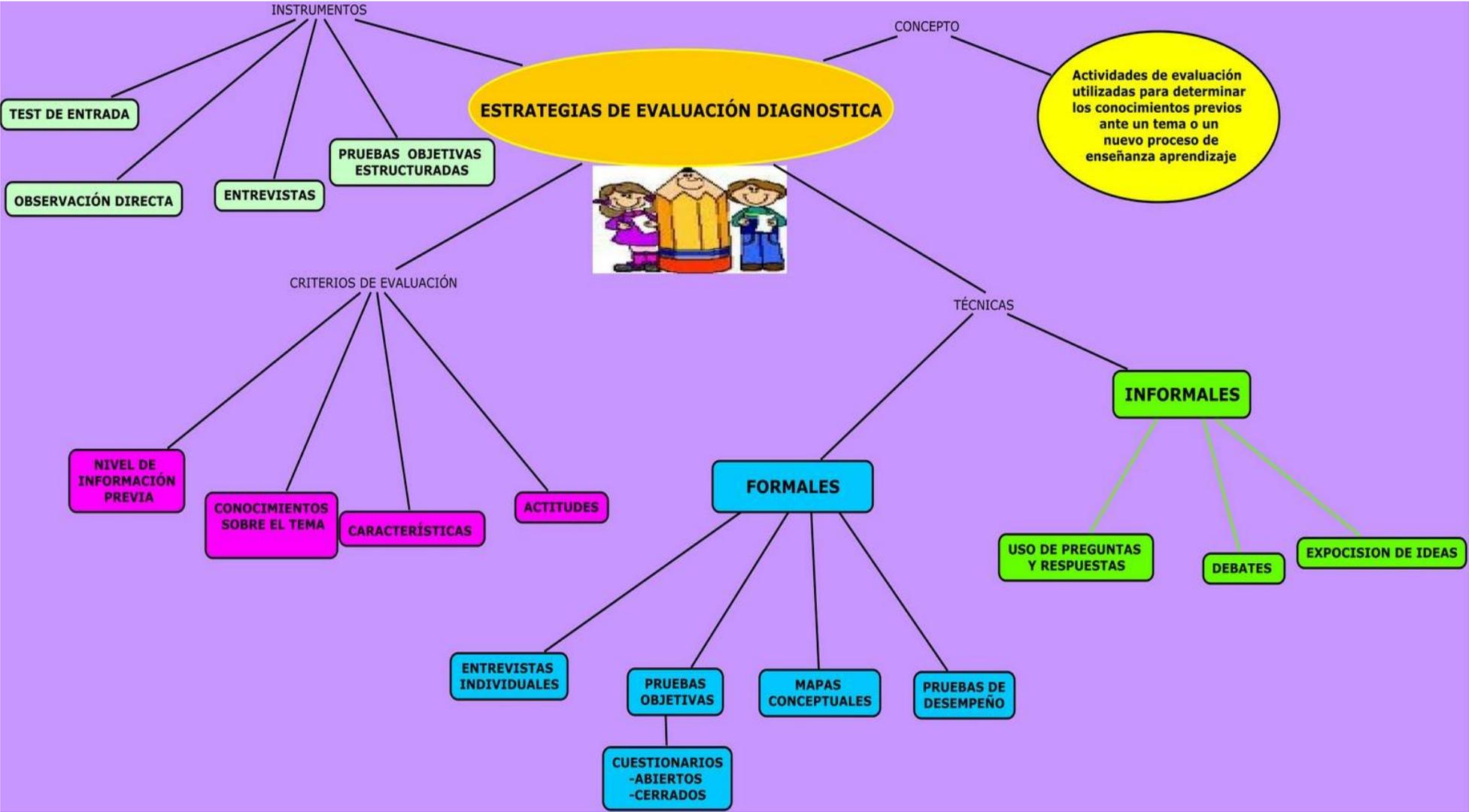
¿Con qué evaluar?

A través de instrumentos de registros de las conductas evaluadas: pruebas pedagógicas (escritas, orales, prácticas), Lista de cotejo, escala de estimación, cuestionarios, registros descriptivos o Anecdóticos, entre otros.

¿Cuánto evaluar?

Representa el criterio de logro (Máximo o mínimo establecido por el facilitador o docente), a través del puntaje o ponderación asignado a la actividad evaluativa.

Figura 64. Estrategias de Evaluación Diagnóstica



Fuente: miportafolioalveselis.blogspot.com

□ **Evaluación Formal**

Definición y utilidad.

La evaluación formal busca emitir un juicio a cerca de de terminados elementos del sistema educativo siguiendo un procedimiento ya definido y utilizando instrumentos de medición confiables.

Es recomendable utilizar la evaluación formal cuando existen probabilidades de que los alumnos ya posean los conocimientos y habilidades que se les van a enseñar y cuando se quiere realizar una Evaluación lo más objetiva y confiable posible.

Procedimiento:

Para realizar una evaluación formal es necesario desarrollar las siguientes actividades:

- a) Revisión de objetivos,
- b) Diseño de instrumentos,
- c) Recabar información,
- d) Comparación e interpretación de la información
- e) Emisión del juicio.

□ **Evaluación Informal**

Definición y utilidad

Existen situaciones en las que el procedimiento de evaluación formal no es necesario ni aconsejable. Cuando son pocas las probabilidades de que el estudiante posea los

conocimientos y habilidades que se le enseñaran es recomendable utilizar la Evaluación Informal.

La Evaluación informal también es recomendable durante el desarrollo de una lección para saber si se continuara con la revisión de los temas que comprende el curso o si es necesario realizar antes una nueva explicación y cuando se pretende obtener información cualitativa del proceso-educativo.

La evaluación informal es aquella en la que se emite un juicio sin que necesariamente se haya recabado la información a través de instrumentos de medición confiables y sin seguir un procedimiento determinado.

Procedimiento:

Las actividades que se realizan en una evaluación informal son:

1. Revisión de objetivos
2. Recabar información
3. Comparación e interpretación de la información
4. Emisión el juicio
5. Elaboración de instrumentos de medición

□ La medición: definición, utilidad y clasificación

Un instrumento de medición educacional, prueba o test como aparece en la literatura, es un conjunto de preguntas, ítems o reactivos estructurados con orden lógico, los que presentados al alumno en forma oral o escrita, pretenden evidenciar el aprendizaje de éste a través de sus respuestas que pueden ser orales, escritas o de ejecución. Así entonces las

pruebas pueden ser, según la forma de respuesta del alumno: orales, escritas y de ejecución.

En la actualidad, y en el contexto de la Reforma Educacional se utilizan con mayor frecuencia las pruebas de ejecución, vale decir, aquellas donde el alumno opera equipos o realiza un procedimiento y el profesor observa la ejecución del alumno para establecer que realmente aprendió. Estas pruebas sirven para medir las capacidades cognitivas tanto como las habilidades motoras y están basadas principalmente en la observación, se usan también para medir actitudes.

Se denominan pruebas "tradicionales" a las que habitualmente se han usado en el centro educativo para medir el rendimiento académico de los alumnos. Todos las hemos sufrido en mayor o menor medida y en más de una ocasión nos han producido compulsión. Estas pruebas son:

- ✓ la interrogación oral
- ✓ la prueba de ensayo o desarrollo
- ✓ la prueba objetiva

La interrogación oral se denomina así por la forma de respuesta del alumno, lo hace en forma oral apoyándose en todas sus características personales, tales como desplante, habilidad verbal, habilidad histriónica, etc. El docente escucha la respuesta del alumno y asigna puntaje según la calidad de la misma.

La prueba de ensayo o desarrollo como la llaman habitualmente los alumnos, es una prueba escrita que tiene pocas preguntas, y permite al alumno mostrar su capacidad de análisis, de síntesis y el logro de procesos mentales elevados. Cuando está bien estructurada puede tener muchas ventajas que favorecen la retroalimentación del aprendizaje.

La prueba objetiva es una prueba escrita que se denomina así porque su corrección no está influida por la opinión del corrector. Presenta una muy buena calidad métrica si está

elaborada de acuerdo a ciertas condiciones y puede ser analizada cuantitativamente. Tiene una gran cantidad de preguntas lo que la hace muy representativa.

También puede catalogarse como tradicional la lista de cotejo y la escala de clasificación o apreciación, aunque se ha sugerido su uso con bastante frecuencia en el contexto de la Reforma Educacional, para medir diversas capacidades en el alumno.

Otra prueba que resulta interesante es la prueba gráfica. Es también una prueba de ejecución que se usa para medir preferentemente el dominio cognitivo. Consiste en un gráfico, un esquema, un dibujo, donde el alumno debe completar los nombres de las partes del esquema o el dibujo, seguir una secuencia, etc.

En este caso el dibujo o esquema, debe ser muy claro y definido y las instrucciones que se dan al alumno deben ser muy precisos o específicos. Para asignar puntaje a las respuestas es conveniente que cada detalle de lo que el alumno debe responder valga un punto y ponderar aquellos detalles que tengan mayor importancia.

Procedimiento para diseñar instrumentos:

Determinación de la variable

En este caso lo que se medirá dependerá de lo que señalan los objetivos educativos determinados y se realizará con el procedimiento anteriormente señalado.

Definición de la variable

El segundo paso para medir una variable es realizar una definición operacional de dicha variable.

Se puede realizar una definición conceptual por ejemplo definir a la creatividad como la capacidad de dar respuestas únicas u originales y sobre esta definición hacer la consecuente medición, sin embargo esta definición resulta abstracta y dificultaría a dos personas ponerse de acuerdo sobre lo que se pretende medir. Por tal razón se prefieren las definiciones operacionales.

Determinación de indicadores válidos de la variable

La capacidad para repetir números de adelante para atrás y viceversa y la capacidad para dar información pudieran ser indicadores de la memoria, en cambio la capacidad para predecir las consecuencias de una acción inmediata pudiera ser un indicador de la capacidad para generalizar. Cabe mencionar que la definición operacional simplifica las cosas porque ya indica desde la misma definición el indicador que se deberá tomar.

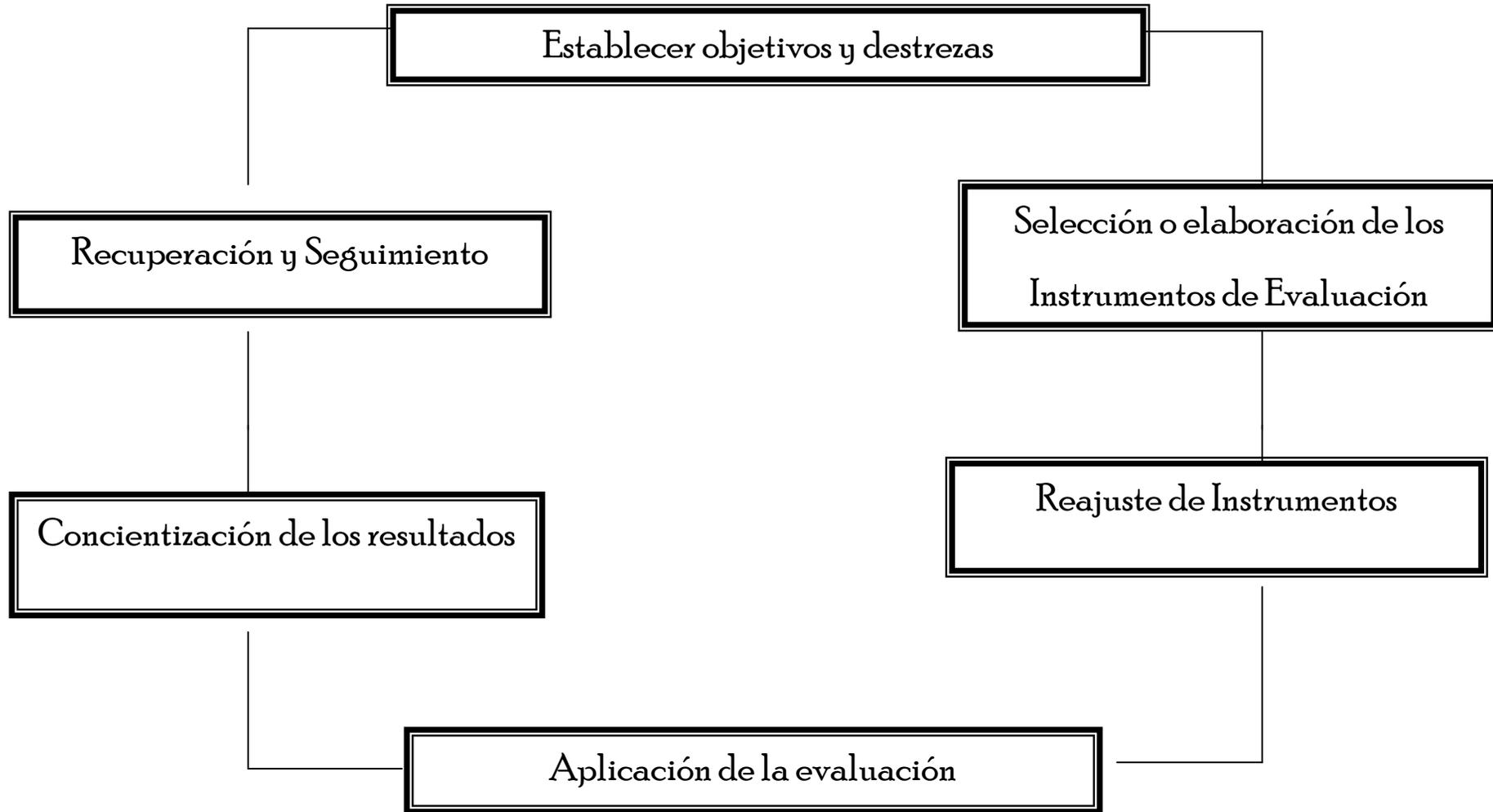
Selección de indicadores

Como los indicadores de una variable son numerosos y no se podrían incluir todos en un test, es necesario realizar un muestreo para seleccionar los indicadores más representativos, los cuales serán lo que se incluirán en el test.

Estructuración del instrumento

Al estructurar el instrumento lo más importante es que se elabore un instructivo que permita que todas las veces que se aplique, se haga en las mismas condiciones, es decir que se busque estandarizar el procedimiento. Determinación de validez y confiabilidad.

Figura. 65. El Proceso Evaluativo



Fuente: Pérez M. (2013). Escuela Rep. de Venezuela

Tabla 52. Técnicas, Destrezas e Instrumentos de Evaluación

Técnicas de Evaluación	Destrezas a Evaluar	Instrumentos de Evaluación
* Observación	* Cognitivas	* Escalas Descriptivas * Escalas de Clasificación * Listas de Control * Escalas de Valoración * Escalas Gráficas
* Encuestas	* Afectivas	* Cuestionario: Inventario * Escala de actitudes * Entrevista: Estructurada, no Estructurada
* Test (Pruebas)	* Cognitivas	* Tipificadas * Elaboradas por el profesor: Ensayo Objetivas
Pruebas de ensayo * Respuesta extensa * Respuesta restringida * Respuesta corta Pruebas Objetivas * De completación * Alternativas Dicotómicas * Pareamiento o Correspondencia * Selección Múltiple.		

Fuente: Pérez, M. (2013). Escuela Rep. de Venezuela

22Clasificación de las estrategias de evaluación

Las estrategias de evaluación se pueden clasificar en: (a) Técnicas (b) Instrumentos y (c) Actividades.

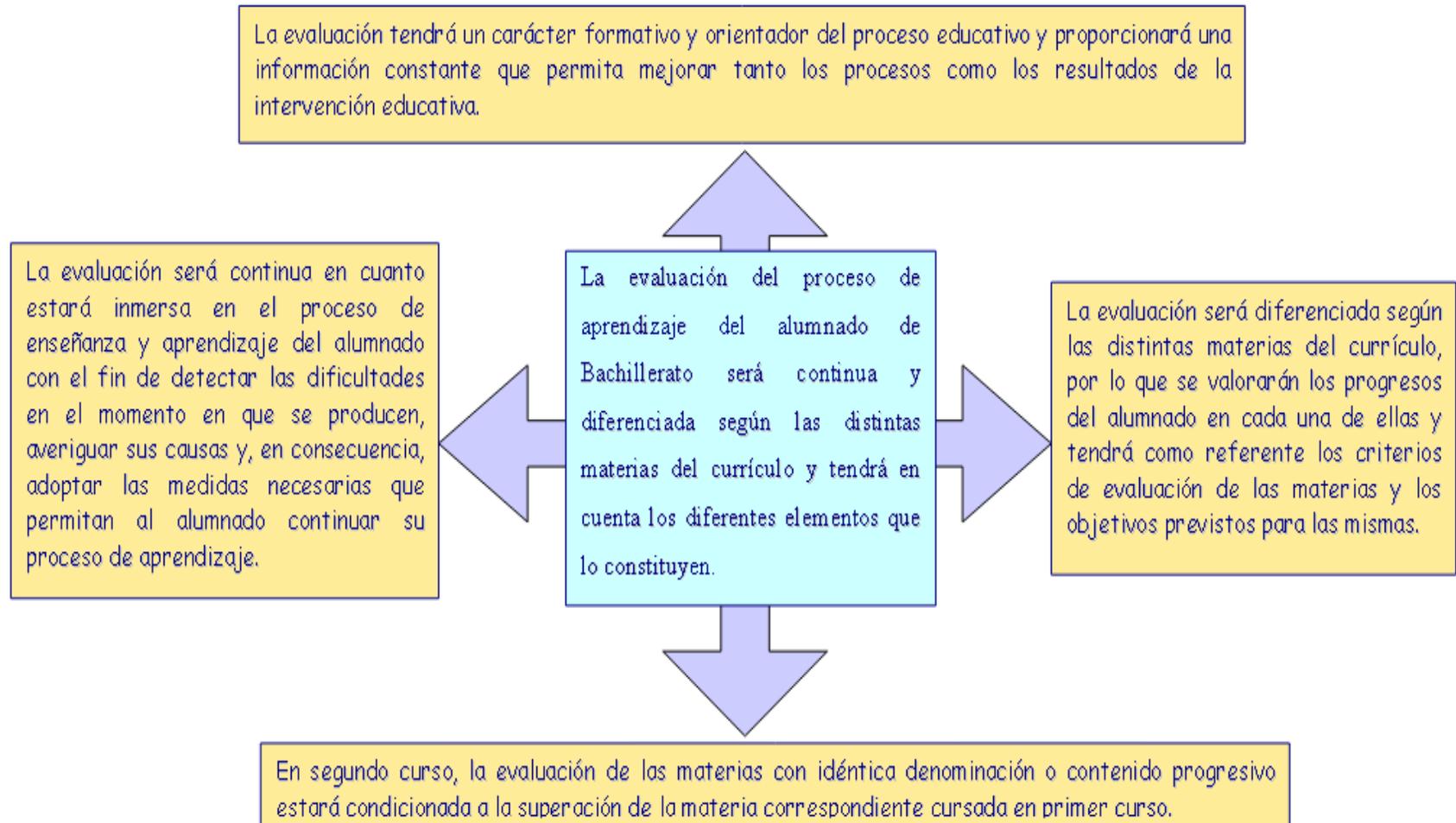
(a) Técnicas de medición y evaluación del aprendizaje: Son los Procedimientos o actividades realizadas por los estudiantes, por facilitadores o docentes, con la finalidad de hacer posible la evaluación de los aprendizajes o conductas especificadas en los objetivos desarrollados, algunas técnicas de Evaluación son adecuadas para determinados objetivos e inadecuados para otros.

(b) Instrumentos de medición y registro de la evaluación del aprendizaje: Son los medios administrados por el docente, con el fin de observar, medir o registrar aprendizajes o conductas establecidas en los objetivos planificados y desarrollados. Se refieren al con que evaluar estos objetivos.

(c) Actividades de evaluación: Se refieren a los diferentes trabajos tareas u operaciones, que determina el docente o facilitador para evaluar las diferentes fases o totalidad de un objetivo.

²² Mi Portafolio Digital. (2010). Recuperado de <http://yalburqueque.blogspot.com>

Figura 66. Evaluación del Bachillerato



Fuente: Orientaciones para la evaluación del alumnado en el Bachillerato. Recuperado de <http://www.edudactica.es/normas/instruc/Orienta%20Eval%20Bach.pdf>

Diferencias entre evaluación y medición

Evaluación:

Proceso más amplio que la medición. La evaluación se apoya en la medición (pruebas). Tiende a cualificar. Se centra en la persona y en función de ella da una valoración.

Medición:

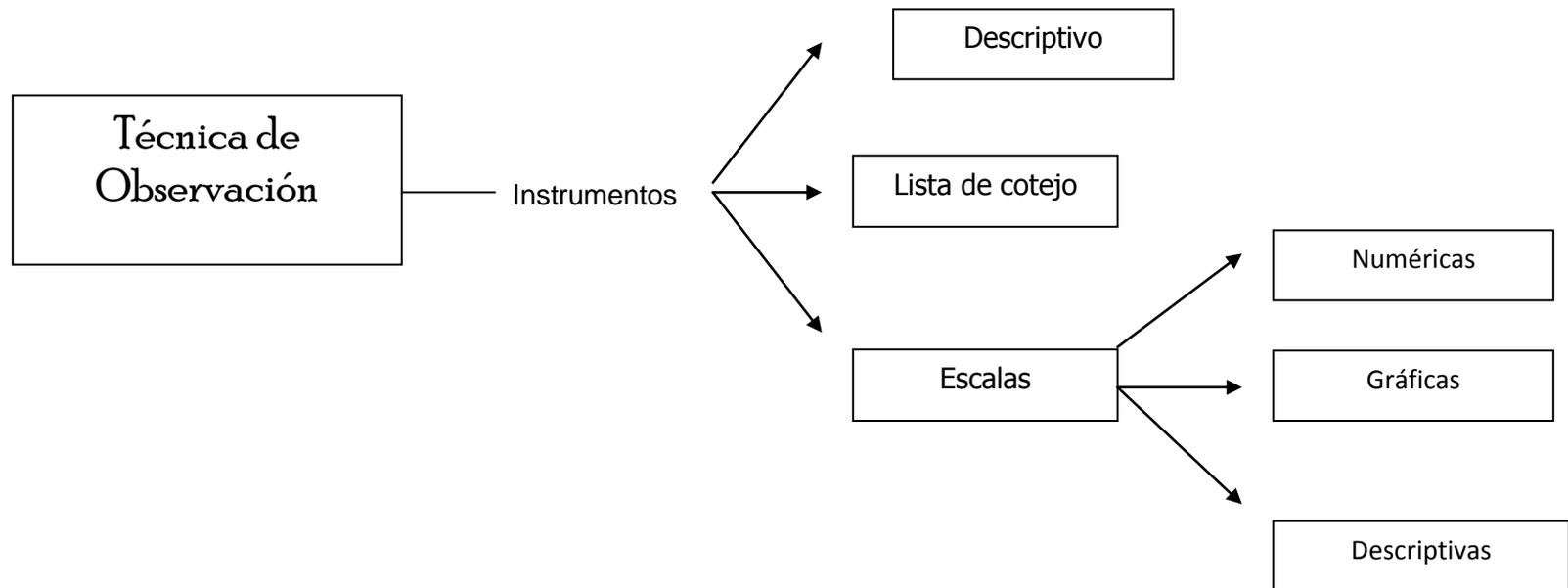
Es la base de la evaluación. La medición está contenida en la evaluación. Tiende a cuantificar. Se centra sólo en los objetivos preestablecidos.

Tabla 53. Cuadro resumen de las Técnicas e Instrumentos de evaluación.

Técnicas	Instrumentos	Técnicas	Instrumentos
1. Observación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lista de Cotejo ✓ Escala de Estimación ✓ Registros Anecdóticos ✓ Registros descriptivos ✓ Escalas de Actitudes 	2. Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Guía de Entrevista o Cuestionario
3. Juicios Expertos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuestionarios ✓ Hojas o matrices de registro 	4. Análisis de Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Informe ✓ Trabajo escrito ✓ Prueba de ensayo no estructurada ✓ Hojas o matrices de registro
5. Investigación Documental	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tesis ✓ Documentos ✓ Libros ✓ Monografías ✓ Hojas o matrices de registro o de estructura lógica 	6. Análisis de Tareas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas de tareas ✓ Lista de cotejo o verificación ✓ Escala de Estimación
7. Técnicas Psicométricas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Test 	8. Técnicas Sicométricas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escala de distancia social ✓ Escala de calificación social ✓ Escala de Lickert
7.1 Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escalas de medición de intereses y actitudes 		
7.2 Encuestas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuestionarios ✓ Encuestas 		
9. Técnicas Pedagógicas	Pruebas Pedagógicas <ul style="list-style-type: none"> • Escritas: ensayo y objetivas • Prácticas • Orales Registro anecdótico Portafolio.		

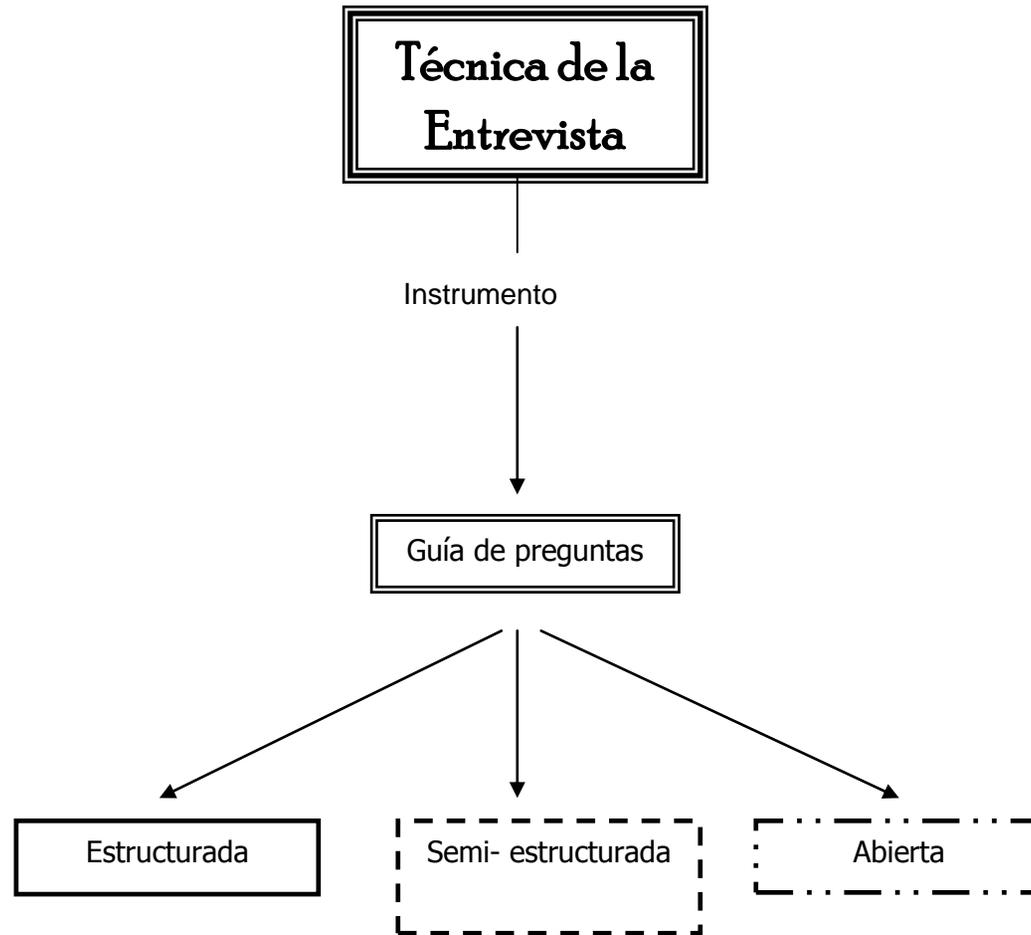
Fuente: Mi portafolio digital. Recuperado de yalburqueque.blogspot.com

Figura 67. Técnicas de Observación



Fuente: Pérez, M. (2013). Escuela Rep. de Venezuela

Figura 68. Técnica de la Entrevista



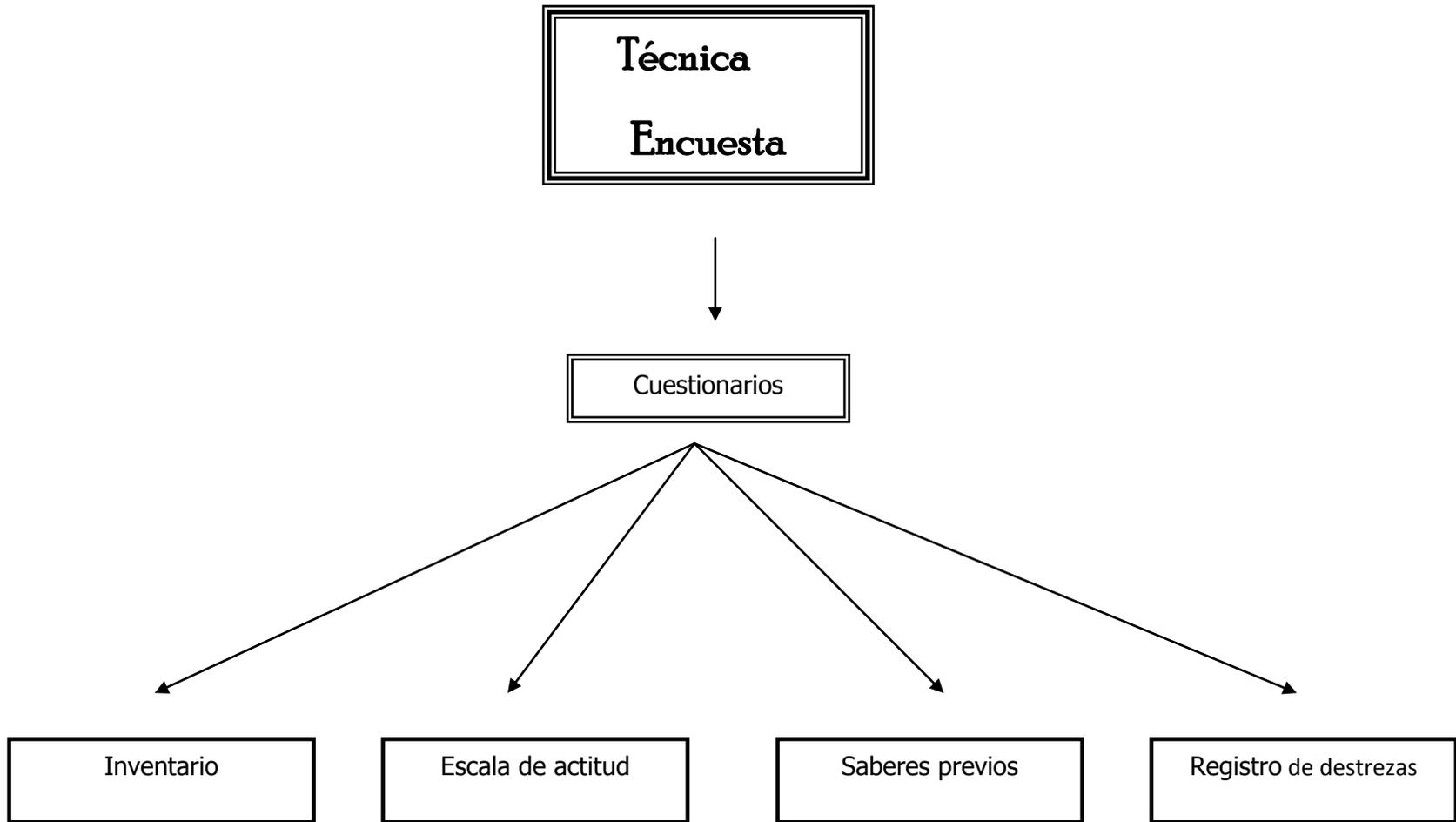
Fuente: Pérez, M. (2013). Escuela Rep. de Venezuela

Tabla 54. La Entrevista

La Entrevista			
Definición	Dificultades	Condiciones	Estructuración
<p>Es una conversación intencional entre dos personas o entre una persona y un grupo, para obtener datos.</p>	<p>* El encuestador con el propósito de ser bien valorado, puede dar respuestas falsas.</p> <p>* El entrevistador puede influir en las respuestas de acuerdo con sus intereses.</p>	<p>* Definir los objetivos ¿Para qué realizó la entrevista? ¿Qué tipo de información deseo obtener?</p> <p>* Delimitar la información Utilizar el tiempo de acuerdo con la extensión de preguntas.</p> <p>* Crear un clima adecuado. No reaccionar ante las respuestas del alumno.</p> <p>* Registrar la conversación mantenida. Anotar o grabar las respuestas emitidas.</p>	<p>* Libre o abierta No se utiliza un guión, las preguntas surgen según el desarrollo de la entrevista.</p> <p>* Semiestructurada Sigue una guía previamente estructurada, pero usada con flexibilidad, según las respuestas recibidas.</p> <p>* Estructurada - Se respeta la guía de preguntas elaboradas con anterioridad.</p>

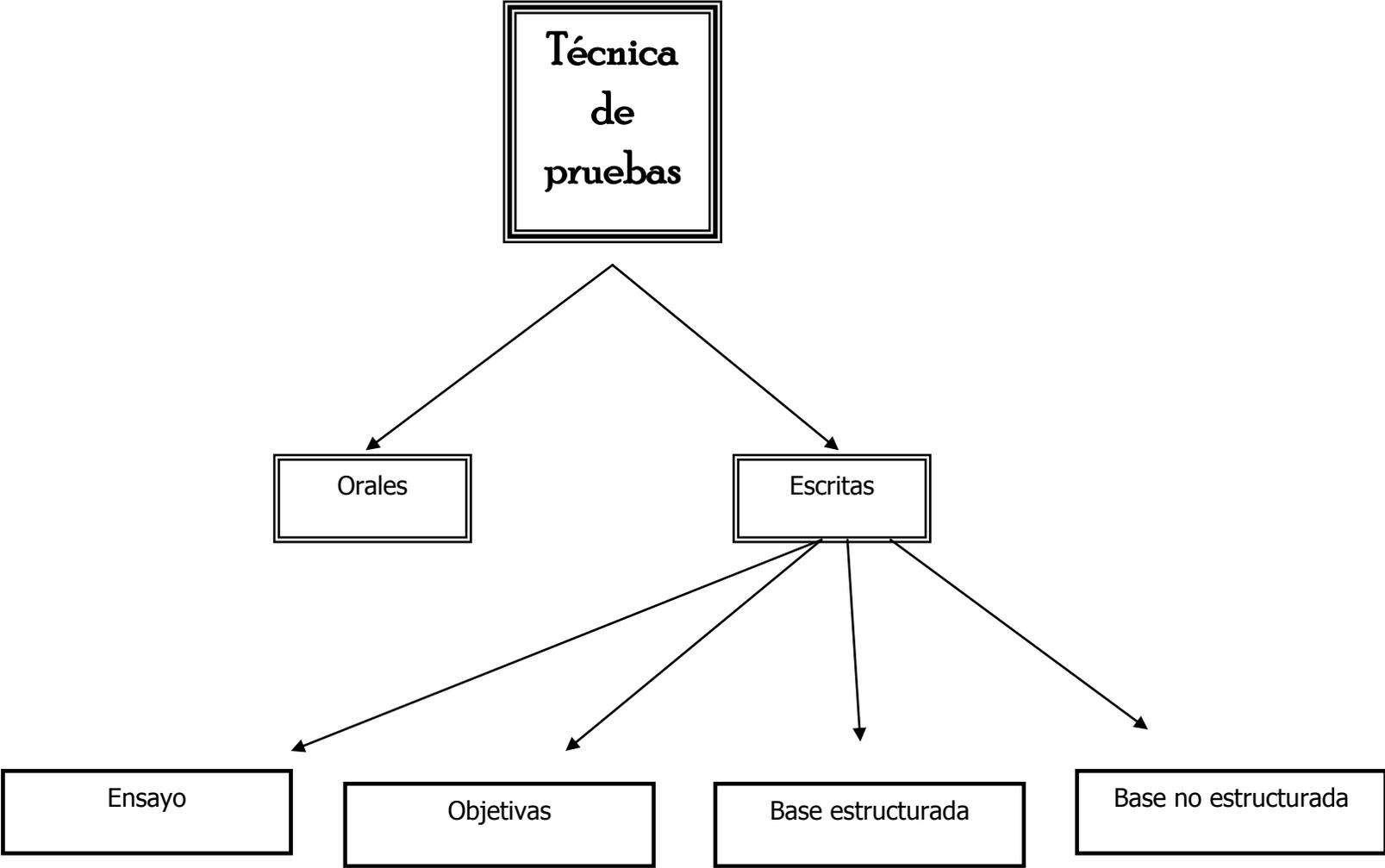
Fuente: Pérez M. (2013). Escuela Rep. de Venezuela

Figura 69. Técnica de la Encuesta



Fuente: Pérez, M. (2013). Escuela Rep. de Venezuela

Figura 70. Técnica de Pruebas



Fuente: Pérez, M. (2013). Escuela Rep. de Venezuela

Tabla 55. Tablas de especificaciones

Destrezas Contenidos	Comprensión	Resolución	Estimación	Representación
Formación de conjuntos	X			
Unión de conjuntos	X	X		

Fuente: Pérez, M. (2013). Escuela Rep. de Venezuela

Pruebas Objetivas

- Permiten conocer los resultados de aprendizaje.
- Los diferentes ítems permiten medir diferentes tipos de procesos.
- Presentar juntos todos los ítems que pertenezcan a la misma clase.
- Los ítems más sencillos irán primero y luego los más complejos.

Tabla 56. Tipo de Pruebas

Ítems	Características	Recomendaciones
Completación	<ul style="list-style-type: none"> * Enunciado verdadero en el que falta una palabra importante. * Permite el recuerdo de datos, también para comprobar destrezas matemáticas e identificación de conceptos. * Son de respuesta breve o sencilla. 	<ul style="list-style-type: none"> * Seleccionar enunciados relevantes. * Completar el espacio con un término. * Ubicar los espacios cerca del final de la frase. * No colocar muchos espacios en la misma frase. * Incluir instrucciones claras. * Se pueden presentar analogías entre dos elementos. * Se pueden utilizar gráficos.
De selección múltiple	<ul style="list-style-type: none"> * Se presenta un enunciado con varias alternativas: una correcta y la otra no. * Permite medir niveles de resultados de aprendizajes. 	<p>Del tronco</p> <ul style="list-style-type: none"> * Plantear un solo problema. * Evitar problemas capciosos, trampas o trucos. * No escribir la propuesta en forma negativa. * El enunciado debe contar con la extensión suficiente. <p>De las respuestas</p> <ul style="list-style-type: none"> * No dar indicios que revelen la respuesta.

		<ul style="list-style-type: none"> * Todas deben estar relacionadas. * Homogénesis en su extensión. * Incluir esquemas o diagramas. * Evitar la interrelación entre dos o más ítems. * Cambiar la ubicación de la respuesta correcta. * Puede presentarse en analogías.
	* Permite medir resultados de aprendizajes simples.	<ul style="list-style-type: none"> * Deben estar redactadas en forma clara, precisa y unívoca. * Usar oraciones asertivas.
Respuesta alternativa: verdadero o falso	* Tienen mayor posibilidad que acierten con la respuesta.	<ul style="list-style-type: none"> * La veracidad o falsedad debe reflejarse entre las premisas y respuestas. * No usar preposiciones sacadas del texto. * No dar pistas al alumno. * Todos los reactivos deben tener la misma extensión.

Emparejamiento	<ul style="list-style-type: none"> * Se presentan en dos listas para relacionarlas. * Permiten medir conocimientos de los hechos y la capacidad de asociar. * Pueden medir el nivel de comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> * Cada columna debe contener información del mismo tipo. * Mantener el mismo tipo de relación entre las premisas y respuestas. * No enunciar el mismo número de elementos, más premisas que respuestas y viceversa. * Las premisas deben estar ordenadas al azar y las respuestas, según algún criterio.
Ordenación	<ul style="list-style-type: none"> * Presentan diversos hechos, etapas o fenómenos, para ser ordenados de acuerdo con el orden. * Permite medir el conocimiento a elementos jerarquizados o secuenciales. * Presenta expresiones relacionadas alrededor de una idea central, que son claves para encontrar la respuesta. 	

Fuente: Pérez, M. (2013). Escuela Rep. de Venezuela

Pruebas orales

Ideal para verificar destrezas relacionadas con la expresión de conceptos, la resolución de problemas.

Pruebas de base estructurada

Presentar un problema previamente elaborado para que el alumno responda oralmente en forma clara, breve y precisa.

Preparar una guía de preguntas

Elaborar una tabla de valoración

Ejemplo:

Tabla 57. Tabla de Valoración

Tema: La adición y sustracción					
Guía de preguntas					
1. ¿Por qué lado comienzas a sumar o restar?		4. ¿Con qué propiedad compruebo si el resultado de la suma esta bien?			
2. ¿Qué significa asociar en la suma?		5. ¿Cuáles son los términos de la resta?			
3. ¿Cómo aplicas la propiedad conmutativa de la suma?					
Tabla de valoración - Denominador +					
Criterios	1	2	3	4	5
Reconoce los términos de la suma y la resta.					
Puede aplicar las propiedades de la adición y sustracción.					
Aplica las pruebas para comprobar resultados.					

Fuente: Pérez, M. (2013). Escuela Rep. de Venezuela

Criterio de evaluación:

Elaborar un instrumento objetivo

Duración:

24 Horas

Módulo IV**Temas:**

Estándares de Calidad

Propósito:

Que los docentes conozcan y se apropien de los conocimientos necesarios en estándares de aprendizaje para aportar a una educación de calidad

Objetivos de aprendizaje:

Al término del curso el participante podrá:

Subtemas:

- ✓ Que son los estándares de calidad
- ✓ Estándar de Desempeño Profesional
- ✓ Estándar de aprendizaje.
- ✓ Dominios de conocimiento.

Estándares educativos para la calidad de la educación

La Constitución política de nuestro país establece en su artículo 26 que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado”, y en el artículo 27 agrega que la educación debe ser de calidad.

Para establecer qué es una educación de calidad, necesitamos primero identificar qué tipo de sociedad queremos tener, pues un sistema educativo será de calidad en la medida en que contribuya a la consecución de esa meta.

Adicionalmente, un criterio clave para que exista calidad educativa es la equidad, que en este caso se refiere a la igualdad de oportunidades, a la posibilidad real de acceso de todas las personas a servicios educativos que garanticen aprendizajes necesarios, a la permanencia en dichos servicios y a la culminación del proceso educativo.

Por lo tanto, de manera general, nuestro sistema educativo será de calidad en la medida en que dé las mismas oportunidades a todos, y en la medida en que los servicios que ofrece, los actores que lo impulsan y los resultados que genera contribuyan a alcanzar las metas conducentes al tipo de sociedad que aspiramos para nuestro país.

Estándares de Desempeño Profesional

Son descripciones de lo que debe hacer un profesional educativo competente; es decir, de las prácticas que tienen una mayor correlación positiva con la formación que se desea que los estudiantes alcancen.

Actualmente se están desarrollando Estándares generales de Desempeño Profesional: de docentes y de directivos. A futuro se formularán estándares e indicadores para otros tipos de profesionales del sistema educativo, tales como mentores, asesores, auditores y docentes de diferentes niveles y áreas disciplinares.

¿Qué caracteriza a un docente de calidad en el sistema educativo ecuatoriano?

Un docente de calidad es aquel que provee oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes y contribuye, mediante su formación, a construir la sociedad que aspiramos para nuestro país.

El propósito de los Estándares de Desempeño Docente es fomentar en el aula una enseñanza que permita que todos los estudiantes ecuatorianos alcancen los perfiles de egreso o aprendizajes declarados por el currículo nacional para la Educación General Básica y para el Bachillerato.

Además, los Estándares de Desempeño Profesional Docente establecen las características y desempeños generales y básicos que deben realizar los docentes para desarrollar un proceso de enseñanza–aprendizaje de calidad. Por ello los estándares:

- están planteados dentro del marco del Buen Vivir;
- respetan las diversidades culturales de los pueblos, las etnias y las nacionalidades;
- aseguran la aplicación de procesos y prácticas institucionales inclusivas;
- contribuyen al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- favorecen el desarrollo profesional de todos los actores educativos, y
- vigilan el cumplimiento de los lineamientos y disposiciones establecidos por el Ministerio de Educación.

²³ ¿Qué son los estándares de calidad educativa?

Los estándares de calidad educativa son descripciones de los logros esperados correspondientes a los diferentes actores e instituciones del sistema educativo. En tal sentido, son orientaciones de carácter público que señalan las metas educativas para conseguir una educación de calidad. Así por ejemplo, cuando los estándares se aplican a estudiantes, se refieren al conjunto de destrezas del área curricular que el alumno debe desarrollar a través de procesos de pensamiento, y que requiere reflejarse en sus desempeños.

Por otro lado, cuando los estándares se aplican a profesionales de la educación, son descripciones de lo que estos deberían hacer para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados. Finalmente, cuando los estándares se aplican a los establecimientos educativos, se refieren a los procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyen a que todos los estudiantes logren los resultados de aprendizaje deseados.

¿Por qué necesitamos estándares en Ecuador?

Existe evidencia a nivel mundial que sugiere que los países que cuentan con estándares tienden a mejorar la calidad de sus sistemas educativos. Hasta ahora, nuestro país no había tenido definiciones explícitas y difundidas acerca de qué es una educación de calidad y cómo lograrla. A partir de la implementación de los estándares, contaremos con descripciones claras de lo que queremos lograr, y podremos trabajar colectivamente en el mejoramiento del sistema educativo.

Estándares de Aprendizaje

Son descripciones de los logros de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar a lo largo de la trayectoria escolar: desde la Educación Inicial hasta el Bachillerato.

¿Cuál es la relación entre los Estándares de Aprendizaje y el currículo nacional?

²³ Fuente: Ministerio de Educación. (2012). Estándares de Calidad Educativa. Ecuador.

Los Estándares de Aprendizaje describen los logros que deben alcanzar los estudiantes al final de cada uno de los cinco niveles establecidos. Por su parte, el currículo nacional contiene las herramientas necesarias para que el estudiante en cada año lectivo pueda ir aproximándose a estos estándares. En consecuencia, si se aplica el currículo nacional de manera adecuada, los estudiantes alcanzarán los Estándares de Aprendizaje.

¿Cómo se organizan los Estándares de Aprendizaje?

Los estándares corresponden a cuatro áreas básicas: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Se establecen en cinco niveles que permiten visualizar la progresión del aprendizaje que se espera del estudiantado en los dominios centrales de cada área curricular. Los niveles de programación están organizados de la siguiente manera:

Figura 71. Estructura de los Estándares de Aprendizaje



Fuente: Ministerio de Educación. (2012). Estándares de Calidad Educativa. Ecuador.

Dominios de conocimiento

Estándares del Área de Lengua y Literatura

Los estándares de Lengua y Literatura se organizan en los siguientes dominios de conocimiento, que progresan en cinco niveles:

A. Comunicación Oral

En este dominio se evidencia el papel activo y participativo que el estudiante demuestra en la comunicación de ideas, en el respeto que se merece el emisor y sus intervenciones, así como en la objetividad para la interpretación del texto, entre otros; es decir, se evidencia el desarrollo de las dos macrodestrezas lingüísticas: escuchar y hablar.

Además, es necesario tomar en cuenta qué textos orales comprenden los estudiantes, cómo construyen los significados y de qué manera organizan y expresan sus ideas en determinadas situaciones comunicativas.

B. Comprensión de Textos Escritos

En este dominio se describen los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico-valorativa, que los estudiantes deben alcanzar para construir aprendizajes significativos, ampliar su conocimiento y desarrollar su pensamiento crítico, creativo y reflexivo.

C. Producción de Textos escritos

Este dominio permite evidenciar la capacidad de los estudiantes para comunicarse por medio de la palabra escrita, con ideas coherentes, tomando en cuenta las propiedades de los textos, su intencionalidad, su valor expresivo y los elementos de la lengua que den cohesión a las ideas y cumplan con el propósito comunicativo.

Estándares del Área de Matemáticas

Los estándares de Matemática se organizan en los siguientes dominios de conocimientos que progresan en cinco niveles:

A. Números y funciones

En este dominio, el estudiante describe, construye y argumenta el patrón de formación de objetos y figuras, y de sucesiones numéricas crecientes y decrecientes, con el uso de operaciones matemáticas en el conjunto de los números reales. Reconoce, interpreta, evalúa y analiza funciones elementales. Justifica procesos y cálculos en la formulación y solución de situaciones referentes a sucesiones, proporcionalidad, estimación, medición, ecuaciones, inecuaciones, programación lineal y optimización de recursos.

Desarrolla el pensamiento analítico para realizar conjeturas y entender el significado de los resultados obtenidos y los procesos empleados en la resolución de problemas.

B. Álgebra y Geometría

En este dominio, el estudiante comprende al Álgebra como instrumento de generalización y medio para representar y modelar contextos mediante estructuras algebraicas. Desarrolla argumentos matemáticos y establece relaciones geométricas de medida. Analiza características y propiedades de figuras y cuerpos geométricos de dos y tres dimensiones. Comprende los atributos medibles de objetos utilizando unidades, sistemas y procesos de medición. Demuestra la relación del Álgebra y la Geometría a partir de la vinculación entre el lugar geométrico con la expresión y forma algebraica que la representa, se potencia con el desarrollo de los espacios vectoriales, números reales y complejos como fundamento de la Geometría Analítica. Desarrolla procesos lógicos para resolver problemas que implican razonamiento espacial y modelado geométrico.

C. Estadística y Probabilidad

En este dominio, el estudiante lee, comprende e interpreta información estadística a través de tablas, gráficos y medios de comunicación. Recopila, organiza y despliega información con medidas estadísticas. Utiliza modelos matemáticos para resolver problemas, analiza información y argumenta procesos. Juzga resultados obtenidos y hace inferencias de situaciones o problemas planteados.

Estándares del Área de Estudios Sociales

Los estándares de Estudios Sociales se organizan en los siguientes dominios de conocimiento, que progresan en cinco niveles:

A. Construcción Histórica de la Sociedad

En este dominio se evidencia la comprensión de los grandes procesos históricos, con una visión contextualizada, que han aportado a la construcción de la sociedad y de su identidad, mediante el análisis de conceptos y categorías en perspectiva y retrospectiva de manera crítica y propositiva.

B. Relación entre la Sociedad y el espacio geográfico

En este dominio se evidencia la comprensión de las principales características, procesos y dinámicas que definen al espacio geográfico y sus relaciones con las sociedades. Se considera al ser humano como el ente activo de las transformaciones del medio geográfico y territorial, y responsable de su permanencia y sustentabilidad. Para ello se detalla el manejo de conceptos, categorías e instrumentos que facilitan el conocimiento del espacio geográfico y social.

C. Convivencia y desarrollo humano

En este dominio se evidencia la comprensión del funcionamiento de la sociedad considerando aquellas relaciones y problemas sociales que la caracterizan. Describe

habilidades del pensamiento para analizar la sociedad desde sus formas de organización, retos de la convivencia actual y el mejoramiento de la calidad de vida, desde una perspectiva de compromiso ciudadano.

Comprende el manejo de habilidades sociales a través de actitudes y prácticas relacionadas con una ciudadanía activa, crítica y responsable.

Estándares del Área de Ciencias Naturales

Los estándares de Ciencias Naturales se organizan en los siguientes dominios de conocimiento, que progresan en cinco niveles:

El planeta Tierra como un lugar de vida

Este dominio detalla la comprensión de los elementos y fenómenos físicos que conforman el planeta, y las formas de interacción de estos elementos en procesos que han favorecido la evolución y el surgimiento de la vida. Evidencia el desarrollo de acciones en la vida cotidiana para el aprovechamiento de los recursos naturales, el análisis de diversas situaciones en las que se interrelacionan conocimientos con información científica, y el desarrollo de argumentos sobre distintos ámbitos relacionados con el manejo sustentable de los recursos naturales.

Dinámica de los Ecosistemas

Este dominio detalla los aprendizajes sobre la estructura de los ecosistemas, los biomas y las biorregiones. Evidencia la comprensión de las formas de interrelación que se encuentran en los diferentes ambientes, con base en la biodiversidad. Detalla aprendizajes relacionados al proceso de evolución de las especies. Evidencia el desarrollo de acciones de la vida cotidiana, dirigidas al cuidado del ambiente inmediato. Describe la construcción de una conciencia ecológica al proponer acciones concretas para el cuidado del ambiente y su conservación.

Sistemas de Vida

Este dominio enuncian los aprendizajes (en relación con las características, estructuras y funciones de los seres vivos), y la comprensión de los seres vivos como sistemas de vida. Evidencia acciones relacionadas con el cuidado personal, la alimentación y la sexualidad. Describe el progreso en el desarrollo de prácticas de prevención ante diferentes tipos de riesgos. Indica los procesos de análisis de diversas situaciones en lo que respecta avances biotecnológicos relacionados con la salud, y la vivencia de los derechos y las responsabilidades.

D. Transferencia entre materia y energía

Este dominio enuncia los aprendizajes sobre la estructura y las características esenciales de la materia, las leyes y los principios que determinan el comportamiento de esta, así como las formas de interacción entre materia y energía. Evidencia el desarrollo de acciones para la vida cotidiana, relacionadas con la debida utilización de diferentes tipos de sustancias y energía. Describe procesos de análisis de información científica relacionada con las formas de utilización de la energía y su aprovechamiento. Detalla el desarrollo de acciones encaminadas a potenciar el uso de energía alternativa.

En todos los dominios de conocimiento se describe, además, el desarrollo de habilidades relacionadas con el ciclo de indagación, a partir de la búsqueda de respuestas a preguntas o a supuestos surgidos de la observación, la recopilación de evidencias, su análisis, y la formulación de conclusiones de manera argumentada.

Criterio de evaluación:

Desarrollar una propuesta de trabajo insertando los estándares de calidad

Duración:

8 Horas

Dirigido a:

Personal Docente del Colegio Técnico Sucre

Módulo V**Temas:**

Herramientas Tecnológicas en educación

Propósito:

Proporcionar a los docentes los elementos necesarios para que puedan desarrollar materiales de apoyo a su actividad académica.

Objetivos de aprendizaje:

Al término del curso el participante podrá:

Elaborar un audiovisual que le sirva de apoyo en una actividad de enseñanza-aprendizaje

Dirigido a:

Personal Docente del Colegio Técnico Sucre

Subtemas:

- ✓ Análisis de los recursos tecnológicos del ministerio de educación
- ✓ Sensibilización de las Herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- ✓ Uso de las tecnologías de la información y la comunicación dentro del proceso de enseñanza. Revisión página web educarecuador.

Introducción de las tics en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las TIC han llegado a ser uno de los pilares básicos de la sociedad y hoy es necesario proporcionar al ciudadano una educación que tenga en cuenta esta realidad, las posibilidades educativas de las TIC han de ser consideradas en tres aspectos: Conocimiento, Aplicación y los Valores éticos y moral en el uso de las TIC.

El primer aspecto es consecuencia directa de la cultura de la sociedad actual, no se puede entender el mundo de hoy sin un mínimo de cultura informática, ya que es preciso entender cómo se genera, cómo se almacena, cómo se transforma, cómo se transmite y cómo se accede a la información en sus múltiples manifestaciones (textos, imágenes, sonidos, hipertextos, hipermedias, etc.) si no se quiere estar al margen de las corrientes culturales, hay que intentar participar en la generación de esa cultura, es ésta la gran oportunidad que presenta dos facetas:

Integrar esta nueva cultura en la educación, contemplándola en todos los niveles de la enseñanza, involucrando a maestros y alumnos en las nuevas metodologías que ofrece hoy en día las TIC.

Ese conocimiento se traduzca en un uso generalizado de las TIC para lograr, libre, espontánea y permanentemente, una formación a lo largo de toda la vida.

El segundo aspecto, aunque también muy estrechamente relacionado con el primero es más técnico, se deben usar las TIC para aprender y para enseñar, es decir, el aprendizaje de cualquier materia o habilidad se puede facilitar mediante las TIC y en particular mediante Internet, aplicando las técnicas adecuadas, lo cual tiene que ver muy ajustadamente con la Informática Educativa, en donde se da énfasis a los criterios que tiene que tener el docente en la selectividad y evaluación de software educativo como los simuladores, tutores, EAO, fomentando el uso de software libres en nuevos enfoques y metodologías que permitan analizar la importancia en lograr en nuestros alumnos la comprensión de conceptos, a través de los problemas éticos y morales y los impactos de las áreas de interacción hoy en día.

El tercer aspecto es importante, ya que fomenta a los agentes involucrados en la educación a lograr valores éticos y morales en el uso de las TIC, partiendo desde el ejemplo que debe dar el maestro en el aula de clase, el verdadero significado del respeto a los derechos de autor, el control, confiabilidad que estén acordes a las políticas y normas establecidas por la sociedad.

Es fundamental para introducir la informática en la escuela, la sensibilización e iniciación de los profesores a la informática, sobre todo cuando se quiere introducir por áreas (Como contenido curricular y como medio didáctico), por lo tanto, los programas dirigidos a la formación de los profesores en el uso educativo de las nuevas TIC deben proponerse como objetivos:

Contribuir a la actualización del Sistema Educativo que una sociedad fuertemente influida por las nuevas tecnologías demanda.

Facilitar a los profesores la adquisición de bases teóricas y destrezas operativas que les permitan integrar, en su práctica docente, los medios didácticos en general y los basados en nuevas tecnologías en particular.

Adquirir una visión global sobre la integración de las nuevas tecnologías en el currículum, analizando las modificaciones que sufren sus diferentes elementos: contenidos, metodología, evaluación, etc.

Capacitar a los profesores para reflexionar sobre su propia práctica, evaluando el papel y la contribución de estos medios al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, considerar que hay que buscar las oportunidades de ayuda o de mejora en la Educación explorando las posibilidades educativas de las TIC sobre el terreno; es decir, en todos los entornos y circunstancias que la realidad presenta.

Figura 72. Estudiante Colegio Técnico Sucre



Fuente: Recuperado de ecuadoruniversitario.com

Tabla 58. Impacto de las Tic en Educación: funciones y limitaciones

Desde la perspectiva del Aprendizaje	
Ventajas	Inconvenientes
Interés. Motivación	Distracciones
Interacción. Continua actividad intelectual	Dispersión
Desarrollo de la iniciativa.	Pérdida de tiempo
Aprendizaje a partir de los errores	Informaciones no fiables
Mayor comunicación entre profesores y alumnos.	Aprendizajes incompletos y superficiales
Aprendizaje cooperativo	Diálogos muy rígidos
Alto grado de interdisciplinariedad	Visión parcial de la realidad

Alfabetización digital y audiovisual	Ansiedad
Desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información	Dependencia de los demás
Mejora de las competencias de expresión y creatividad	
Fácil acceso a mucha información de todo tipo	
Visualización de simulaciones	
Para los estudiantes	
A menudo aprenden con menos tiempo	Adicción
Atractivo	Aislamiento
Acceso a múltiples recursos educativos y entornos de aprendizaje	Cansancio visual y otros problemas físicos
Personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Inversión de tiempo
Autoevaluación	Sensación de desbordamiento
Mayor proximidad del profesor	Comportamientos reprobables
Flexibilidad en los estudios	Falta de conocimiento de los lenguajes
Instrumentos para el proceso de la información	Recursos educativos con poca potencialidad didáctica
Ayudas para la Educación Especial	Virus
Ampliación del entorno vital. Más contactos	Esfuerzo económico
Más compañerismo y colaboración	
Para los profesores	
Fuente de recursos educativos para la docencia, la orientación y la rehabilitación	Estrés
Individualización. Tratamiento de la diversidad	Desarrollo de estrategias de mínimo esfuerzo

Facilidades para la realización de agrupamientos	Desfases respecto a otras actividades
Mayor contacto con los estudiantes	Problemas de mantenimiento de los ordenadores
Liberan al profesor de trabajos repetitivos	Supeditación a los sistemas informáticos
Facilitan la evaluación y control	Exigen una mayor dedicación
Actualización profesional	Necesidad de actualizar equipos y programas
Constituyen un buen medio de investigación didáctica en el aula	
Contactos con otros profesores y centros	

Fuente: Marqués, P. (2000). Impacto de las Tic en educación: funciones y limitaciones.

¿Por qué tenemos que integrar las Tic en Educación?

Las tres grandes razones para usar TIC en educación son:

1º Alfabetización digital de los alumnos; todos deben de adquirir las competencias básicas en el uso de los TIC.

2º Productividad; Aprovechar las ventajas que proporcionan al realizar actividades como: preparar apuntes y ejercicios, buscar información. Comunicarnos vía e-mail, difundir información (blogs, web de centro y docentes), gestión de biblioteca.

3º Innovar en las prácticas docentes; Aprovechar las nuevas posibilidades didácticas que ofrecen los TIC para lograr que los alumnos realicen mejores aprendizajes y reducir el fracaso escolar.

24 El nuevo rol del Docente

Pere Graells designa al Docente como mediador del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, denominando este papel como "El nuevo rol del docente", plasma claramente que ya el profesor deja de ser el gran depositario de conocimientos para convertirse en moderador, mediador, intermediario de ese proceso, es "el gestor de conocimientos que orienta el aprendizaje, aun teniendo en cuenta las diferencias individuales, las capacidades de desarrollo intelectual de cada estudiante orienta el acceso de los estudiantes a los canales informativos y comunicativos del ciberespacio, guía en la selección y estructuración de la información disponible, hace una evaluación formativa y asesora, gestiona dinámicas de grupos y motiva.

El papel del nuevo Profesor con relación al uso de las TICs puede entenderse atendiendo a los diferentes modelos que expondremos a continuación donde se especifican las características y tareas de Profesor desde dos Modelos Educativos contrapuestos, ellos son:

- ✿ Modelo Tradicional o Clásico.
- ✿ El Profesor como Instructor.
- ✿ Se pone el énfasis en la Enseñanza.
- ✿ Profesor aislado.
- ✿ Suele aplicar los recursos sin diseñarlos.
- ✿ Didáctica basada en la Exposición y con carácter unidireccional.
- ✿ Sólo la verdad y el acierto proporcionan Aprendizaje.

²⁴ Marqués, P. (2000). Impacto de las Tic en educación: funciones y limitaciones.

- ✿ Restringe la autonomía del alumno.
- ✿ Uso de nuevas tecnologías está al margen de la programación.
- ✿ Modelo Tecnológico.
- ✿ El Profesor como mediador.
- ✿ Se pone el énfasis en el Aprendizaje.
- ✿ El Profesor colabora con el equipo Docente.
- ✿ Diseña y gestiona sus propios recursos.
- ✿ Didáctica basada en la investigación y con carácter bidireccional.
- ✿ Utiliza el error como fuente de Aprendizaje.
- ✿ Fomenta la autonomía del alumno.

Uso de nuevas tecnologías está integrado en el currículum, el Profesor tiene competencias básicas en las TICs.

Figura 73. Herramienta Tecnológica



Fuente: Marqués, P. (2000). Impacto de las tic en educación: funciones y limitaciones

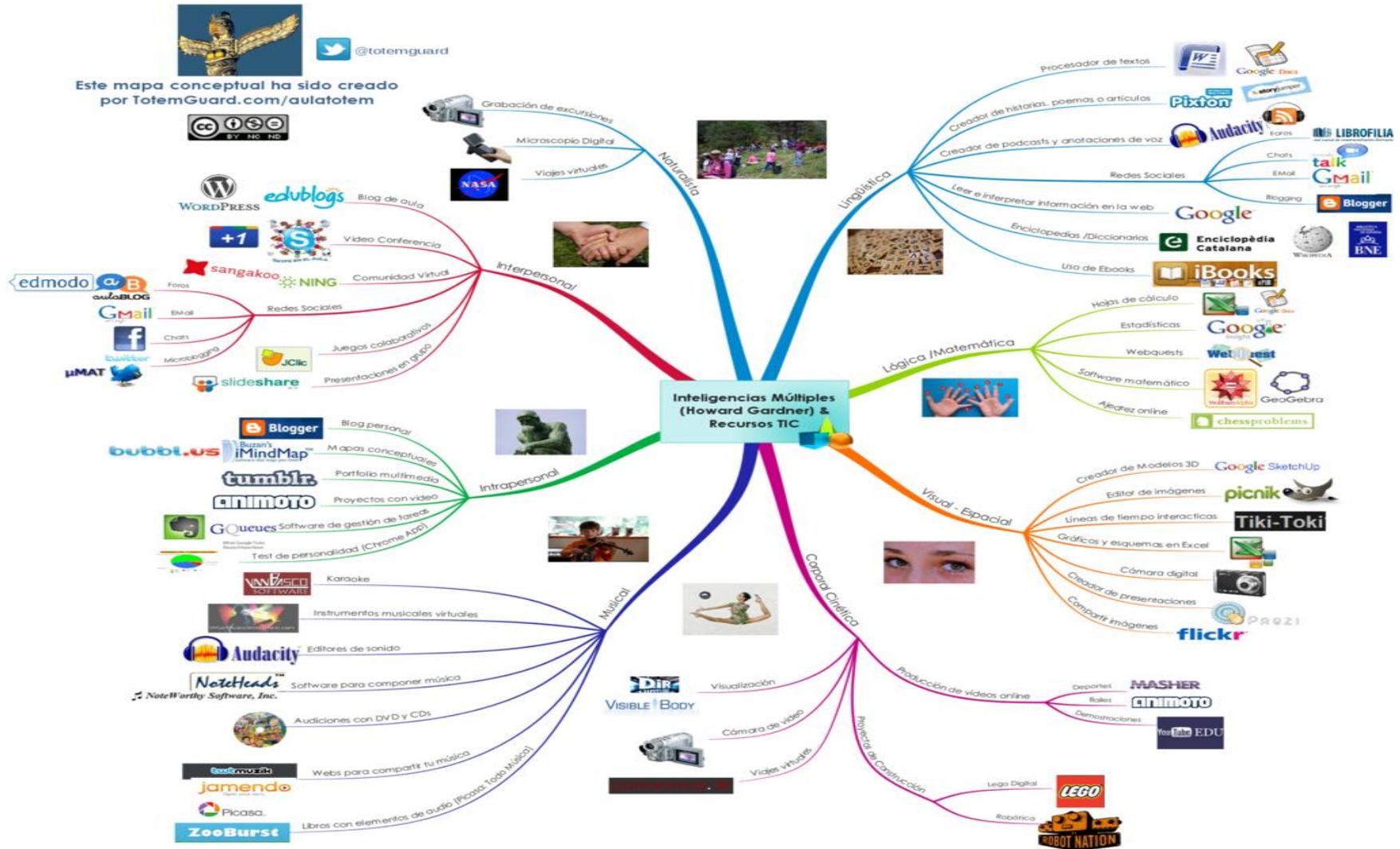
CRITERIO DE EVALUACIÓN:

Elaborar un plan de casa utilizando una herramienta tecnológica, Realizar un organizador gráfico argumentando la importancia de las TIC en Educación.

DURACIÓN:

16 Horas

Figura 74. Inteligencias Múltiples (Howard Gardner) & Recursos TIC



Fuente: tallertics.jimdo.com

4.5.2 Descripción del currículum Vitae del tutor que dictará el curso

PERFIL Y REQUISITOS PARA CAPACITAR Y/O MONIOTREAR A DOCENTES

- Docente con Título profesional de Licenciatura en Educación Inicial, Educación Primaria o Educación Secundaria, con otra especialización en tema con maestría en educación.
 - Experiencia mínima de tres años en docencia, y / o en acciones de capacitación en la modalidad de Educación Básica Especial: como coordinador y/o capacitador.
 - Experiencia de trabajo en docencia en el nivel de educación Inicial y/o Primaria. Mínimo tres años.
 - Disponibilidad de tiempo para atender las exigencias propias del Programa de Capacitación.
 - Experiencia en el manejo del Diseño Curricular Nacional, Evaluación Psicopedagógica y adaptaciones curriculares.
 - Conocimiento del proceso de gestión educativa
 - Experiencia en el trabajo con padres de familia y comunidad educativa
- Otros:
- Capacidad para la toma de decisiones oportunas.
 - Maneja estrategias para el trabajo en equipo.
 - Posee habilidades comunicativas que le facilitan interactuar en diferentes contextos.

Elaborado por: Diana Cevallos

Se considera como facilitadora 1 a la Lic. Mariana Pérez, quién es una distinguida profesional con larga trayectoria, actualmente docente de la Escuela República de Venezuela, que cumple con el perfil y requisitos anteriormente mencionados y como facilitadora 2 a la Ing. Diana Cevallos quién como investigadora del proyecto debe complementar la realización de la inducción.

4.5.3 Metodología

La metodología que se utilizará a lo largo del curso formativo serán métodos expositivos, participativos, reflexivos y de análisis, combinándolos con técnicas de manejo de grupos, dinámicas, juegos lúdicos y ejercicios vinculados al tema bajo tratamiento. Por lo general, se

utilizará la información de los propios proyectos del Colegio Técnico Sucre para el desarrollo del curso; sin embargo, también se tomará en cuenta de cursos ya ejecutados con la misma temática, en caso de no disponer de suficiente información.

Según el tema de la capacitación, la metodología que se aplicará permitirá obtener productos definidos (documentos elaborados) como medios de comprobación del entrenamiento de los participantes. 25Presentación de los contenidos teóricos, acompañada por técnicas pedagógicas cuyo énfasis está puesto en el aprendizaje vivencial, y la clave, en el procesamiento didáctico posterior a la ejercitación.

Esencialmente, se utilizan técnicas grupales y role-playing, generando con ellas espacios y situaciones que posibilitan el aprendizaje.

La propuesta de capacitación para los docentes del Colegio Técnico Sucre con la temática “Evaluación de destrezas con criterios de desempeño”, está enmarcada dentro del estudio investigativo porque “consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta basándose en los resultados de la encuesta realizada para determinar las necesidades formativas. El desarrollo del proyecto se hará con base en los objetivos planteados y en la modalidad semi-presencial.

El proyecto se realizará en tres etapas, en la primera se hará un diagnóstico para detectar fortalezas y debilidades de los docentes del colegio sobre el tema “Evaluación de destrezas con criterios de desempeño” ; en la segunda, se tomará como referencia los resultados del diagnóstico para diseñar los módulos que permitirán, capacitar a los docentes sobre “Evaluación de destrezas con criterios de desempeño”; en la tercera etapa, se evaluará la viabilidad de la propuesta así como los logros obtenidos en las fases de planificación, creación y de la meta-evaluación (evaluación del proceso de evaluación utilizado en el proyecto).

²⁵ Fundación Cambio Democrático. Recuperado de <http://www.unida.org.ar/Propuesta%20y%20Programas%20de%20las%20Capacitaciones.pdf>

4.5.4 Evaluación

La Evaluación será permanente, después de cada tema, para afianzar el progreso académico de los participantes, se utilizará pruebas objetivas que faciliten el cumplimiento del cronograma.

4.6 Duración del curso

Duración: 80 horas

4.7 Cronograma de actividades a desarrollarse (tentativo)

Tabla 59. Cronograma de Actividades

TEMÁTICA	FECHA DE INICIO	FECHA DE FINALIZACIÓN
MÓDULO I	05-04-2014	12-04-2014
MÓDULO II	19-04-2014	26-04-2014
MÓDULO III	03-05-2014	17-05-2014
MÓDULO IV	24-05-2014	24-05-2014
MÓDULO V	31-05-2014	07-06-2014

Elaborado por: Ing. Diana Cevallos

4.8 Costos del curso

Para realizar un evento de capacitación, se determinará la mejor alternativa de financiamiento considerando que se debe cubrir los siguientes costos.

- ✓ Estudios de necesidades
- ✓ Materiales de enseñanza
- ✓ Equipos y materiales
- ✓ Costos de instructores y personal de apoyo

Una opción independientemente del autofinanciamiento que pueden considerar los participantes sería la capacitación a través del SECAP, cuyo financiamiento de la misma puede ser con enfoque en formación continua y/o competencia laboral. Esto se financia a través del SECAP con un 30% del total mensual que se recaude de la contribución de los empleadores a nivel nacional.

4.9 Certificación

Reconocimiento formal de los conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes adquiridas a lo largo del curso de capacitación, a través del 80% de asistencia mínima que debe tener un docente para aprobar y otorgarle una certificación de aprobación de curso, además deberá cumplir con exámenes y entrega de trabajos que se planificaren.

4.10 Bibliografía

- ⌘ Acevedo A. (1994). Aprender jugando: dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría. México: Limusa Noriega Editores
- ⌘ Arriola, M. (2009). Desarrollo de Competencias en el Proceso de Instrucción, México: Trillas.
- ⌘ Álvarez J. (2005). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. Madrid.
- ⌘ Ángulo, J., Barquín, J. y Pérez, A. (1999). Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal, S.A.
- ⌘ Arenal, M. (2011). Gestión del conocimiento en la red. Recuperado de http://isabelarenalaranda.blogspot.com/2011_08_01_archive.html

- ⌚ Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario (2ª ed.). Madrid: Narcea, S.A.
- ⌚ Brunner, J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias.
- ⌚ Carvajal, E. y Gómez, M. (2002). Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol 7, 577-602.
- ⌚ Celaya, R. (2013). Educación realmente superior (1ª ed.). México: Itson
- ⌚ De la Parra, E. (2004). Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas. México.
- ⌚ Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa (1ª ed.). México: Siglo xxi editores
- ⌚ Lanus, M. (2009). Hacia un Nuevo Paradigma de la Administración de la Educación. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-87082009000200004&script=sci_arttext.
- ⌚ Manual de Estilos de aprendizaje. Recuperado de http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf
- ⌚ Marqués, P. (2000). Impacto de las Tic en educación: funciones y limitaciones.
- ⌚ Mateo, J. (2000). Revista de Investigación Educativa. 18 (Vol.), 7-34.
- ⌚ O'Connor, J. y Seymour, J. (1995). Introducción a la PNL. Barcelona: Urano.
- ⌚ Pérez, M. (2013). Escuela Rep. de Venezuela. Ecuador

- ⦿ Salas, R. (2008). Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia (1ª ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- ⦿ Verlee, W. (1995). Aprender con todo el cerebro. España. Recuperado de. www.pcazau.galeon.com/guia_esti.htm.

CONCLUSIONES

- ✓ Tiempo de ejecución de la encuesta superior a veinte minutos, lo que provocó malestar y poco interés en los participantes.
- ✓ Los docentes resaltan como obstáculos para capacitarse falta de tiempo, altos costos y falta de temas.
- ✓ Percepción poco favorable sobre los Directivos en cuanto a promoción de cursos de formación.
- ✓ La formación de la mayoría del personal docente no facilita el manejo adecuado de las TIC'S y demás herramientas tecnológicas.
- ✓ Los resultados de la investigación sirven de base para determinar que el Personal Docente requiere capacitación en la temática Evaluación del Aprendizaje.
- ✓ El personal docente del Colegio Técnico Sucre no se involucra de manera considerable a nivel de instrumentos macro (proyectos institucionales).
- ✓ Desconocimiento del tipo de liderazgo de los directivos así como el hecho de analizar la estructura organizativa institucional.
- ✓ El Personal Docente tiene interés de un 85% de seguir una maestría en educación para propender a una mejora profesional.

RECOMENDACIONES

- ✓ Elaborar un cronograma de participación de los encuestados.
- ✓ Diseñar una breve presentación motivacional y ventajas de la capacitación así como los beneficios del curso formativo propuesto.
- ✓ Proponer un taller de integración- motivación antes de la ejecución del curso formativo para superar ciertos aspectos del contexto organizacional.
- ✓ Facilitar al Personal Docente material así como información relevante sobre alternativas de manejo, uso y ejecución de las TIC'S y demás herramientas metodológicas, dentro de las actividades del curso formativo.
- ✓ Implementar una propuesta de capacitación integral sobre la Evaluación de las destrezas con criterio de desempeño en la modalidad de estudios semi-presencial.
- ✓ Desarrollar actividades complementarias dentro del curso de formación, para fomentar el trabajo en equipo (colaborativo).
- ✓ Resaltar la importancia del liderazgo transformacional así como una cultura de conocimiento institucional dentro de las orientaciones generales de la propuesta de formación
- ✓ Actualizar al personal docente sobre mejoramiento profesional según los requisitos para ascenso de categoría el Reglamento de carrera y escalafón docente.

BIBLIOGRAFÍA

- ❖ Alba, A. (2004). La Formación Docente (1ª ed.). Santa Fe.
- ❖ Álvarez, M., Díaz, V., Estefanía, J., Fernández, D., González, P., López, J., Vaello, J. (2007). Equipos directivos y autonomía de centros. España: Secretaría General Técnica.
- ❖ Ángulo, J., Barquín, J. y Pérez, A. (1999). Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal, S.A.
- ❖ Aplicaciones Educativas. Análisis de la situación educativa actual. (2008). Recuperado de <http://apli.wordpress.com/2008/03/17/analisis-de-la-situacion-educativa-actual/>
- ❖ Arenal, M. (2011). Gestión del conocimiento en la red. Recuperado de http://isabelarenalaranda.blogspot.com/2011_08_01_archive.html
- ❖ Bernal, C. (2006). Metodología de la investigación. México: Pearson Educación
- ❖ Castelló, M., Clariana, M., Monereo, C., Palma M., y Pérez L. (2007). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. (12ª ed.). México: Graó, de Irif, S.L.
- ❖ Chiavenato, I. (1994). Formación Permanente para los docentes. Venezuela: XXI, Revista de Educación.
- ❖ Consejo Federal de Educación. (2008). Capítulo VI. Titulaciones para las carreras de Formación Docente. Argentina.
- ❖ Correa, S., Álvarez, A., Correa, A. (2005). La Función Directiva y el Gestor Educativo. Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.

- ❖ Devalle, A. y Vega, V. (1995). La Capacitación Docente. Argentina: Magisterio del Río de la Plata

- ❖ Dirección General de Educación y Cultura (2003). Temas clave de la educación en Europa. España: Eurydice.

- ❖ Doce propuestas educativas para Venezuela. (2006). Caracas: Fundación Polar

- ❖ Fernández, M. (2012). Vida Universitaria. Ecuador. Recuperado de <http://www.uide.edu.ec/VIDA-UNIVERSITARIA.pdf>.

- ❖ Fiske, E. (2012). Atlas mundial de la igualdad de género en la educación. Francia: Unesco

- ❖ Gardner, J. (1993). Estilos de Liderazgo. On Leadership. New York: Free Press. Recuperado de <http://ctb.ku.edu/es/tabla-de-contenidos/liderazgo/ideas-y-liderazgo/estilos-de-liderazgo/principal>

- ❖ González, A. (2005). Inducción Profesional Docente. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100003&script=sci_arttext

- ❖ Hernández, (2006). Diseños y métodos de investigación. En Fabian. Jaramillo (2^{da} ed.), Metodología de la Investigación. Recuperado de <http://rsa.utpl.edu.ec/material/225/G34113.pdf>

- ❖ Hoffmann, R. y McGuire, S. (2009). “Teaching and Learning Strategies That Work”. Recuperado de <http://francis.naukas.com/2010/08/12/como-ensenar-y-como-aprender-segun-dos-profesores-con-40-anos-de-experiencia/>

- ❖ Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. España: Graó, de Irif, SL.

- ❖ Imbernón, F. (2001). La formación del profesorado: Proyectos de formación en centros educativos. (1ª ed.). Barcelona: Graó, de Irif, SL.

- ❖ López, J. (2005). Planificar la formación con calidad. (1ª ed.). Madrid: Cisspraxis.S.A.

- ❖ Mateo, J. (2000). Revista de Investigación Educativa. Vol. 18, 7-34.

- ❖ Martínez, O. (2011). El Salvador Sociología General (2ª ed.). El Salvador: Nuevo Enfoque.

- ❖ Ministerio de Educación División de Educación Superior. (2001). Estándares de desempeño. Chile. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/estandares_formacion_docentes.pdf

- ❖ Ministerio de Educación Ecuador. (2011). Estándares de Calidad Educativa. Recuperado de http://profesores.usfq.edu.ec/valen/recursos%20en%20linea%20texto/Recursos_Matematicas_Bachillerato/Recursos_files/Propuesta_Estandares_Aprendizaje.pdf

- ❖ Ministerio de Educación Ecuador. (2011). Recuperado de <http://educacion.gob.ec/educacion-para-la-democracia-y-el-buen-vivir/>

- ❖ Modalidades de Formación. (n.d.) Recuperado de http://www.balancedeladependencia.com/Modalidades-de-formacion_a1170.html

- ❖ Paladines, C. (2000) Problemas Criticos Del La Educacion Ecutariana y Alternativas (1ª ed.). Quito: Abya/yala.

- ❖ Peralta, H. (2006). Educación a distancia y EIB (1ª ed.). La Paz: Umss/Proeib

- ❖ Pineda, C. (2007). La formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas (1ª ed.). Bogotá.
- ❖ Rubio, F. (1994). Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa. (2ª ed.) Madrid: Narcea, S.A.
- ❖ Sánchez, C. (2013). Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos. Madrid.
- ❖ Stoll, L. y Fink, D. Para cambiar nuestras escuelas. Recuperado de <http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/GestionEscolar/programa/documentos/EFICACIA.pdf>
- ❖ Supervisión y Liderazgo. (n.d) Recuperado de http://lasupervisionyliderazgo.blogspot.com/2013/01/liderazgo-y-supervision-estas-en-el_7587.html
- ❖ Suplemento de la Ley orgánica de Educación Intercultural. (2013). Ecuador. Recuperado de <http://www.educacion.gob.ec/home/documentos-legales.html>.
- ❖ Suplemento del Reglamento General a la Ley orgánica de Educación Intercultural. (2013). Ecuador. Recuperado de <http://www.educacion.gob.ec/home/documentos-legales.html>.
- ❖ Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea, S.A.
- ❖ Tedesco, (1998). La importancia de la formación docente ante los retos de la sociedad del conocimiento. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/economia/reto-de-la-docencia-en-la-sociedad-del-conocimiento.htm>
- ❖ Tejedor, F. (1985). Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn10p79.pdf>

- ❖ Tello, I. (2009). Formación a través de internet: evaluación de la calidad. Barcelona: UOC.
- ❖ Vaillant, M. (2009). Desarrollo Profesional Docente. Madrid: Narcea. S.A.
- ❖ Zabala, A. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias (1ª ed.) Barcelona: Graó, de Irif, SL.
- ❖ Zarzar, C. (2000). Temas de Didáctica (1ª ed.). México: Progreso. S.A. de C.V.
- ❖ Vidal, G. (2013). El Ministerio de Educación y la Senescyt capacitarán a maestros y estudiantes para el ENES. Quito. Recuperado de <http://www.educacion.gob.ec/home/1664-el-mineduc-y-la-senescyt-capacitaran-a-maestros-y-estudiantes-para-el-enes-.html>.

ANEXOS

Que es deber de esta Cartera de Estado, garantizar la eficacia y eficiencia de las acciones técnicas, administrativas y pedagógicas en las diferentes instancias del sistema educativo del país.

En uso de las atribuciones conferidas en el numeral 1 del artículo 154 de la Constitución de la República, artículo 22, literales j), t) y u) de la Ley Orgánica de Educación Intercultural y el artículo 17 del Estatuto del Régimen Jurídico Administrativo de la Función Ejecutiva,

ACUERDA:

EXPEDIR LA SIGUIENTE NORMATIVA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO CURRÍCULO DEL BACHILLERATO

Art. 1.- De la naturaleza del Bachillerato

El nuevo currículo del Bachillerato tiene el propósito de brindar a las personas una formación general acorde a la edad y una preparación interdisciplinaria que las guíe para la elaboración de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables críticos y solidarios, desarrollando en los y las estudiantes capacidades permanentes de aprendizaje y competencias ciudadanas, y preparándolos para el trabajo, el emprendimiento y para el acceso a la educación superior.

Este objetivo exige a los establecimientos educativos proporcionar aprendizajes básicos comunes mediante un programa de estudio de asignaturas generales (Bachillerato General Unificado o Tronco común).

Además de estas asignaturas generales, los establecimientos educativos podrán ofrecer estudios optativos en diversas áreas científicas, sociales, culturales y artes para adquirir competencias laborales en distintas esferas, acordes con las demandas del desarrollo del país.

Art. 2.- Perfil del bachiller.- El estudiante que se gradúe de bachiller en un establecimiento del Sistema Nacional de Educación, deberá ser capaz de evidenciar las siguientes destrezas:

- a. **Pensar rigurosamente.-** Pensar, razonar, analizar y argumentar de manera lógica, crítica y creativa. Además: planificar, resolver problemas y tomar decisiones.
- b. **Comunicarse efectivamente.-** Comprender y utilizar el lenguaje para comunicarse y aprender (tanto en el idioma propio como en uno extranjero). Expresarse oralmente y por escrito de modo correcto, adecuado y claro. Además, apreciar la Literatura y otras artes y reconocerlas como una forma de expresión.
- c. **Razonar numéricamente.-** Conocer y utilizar la matemática en la formulación, análisis y solución de problemas teóricos y prácticos, así como en el desarrollo del razonamiento lógico.
- d. **Utilizar herramientas tecnológicas de forma reflexiva y pragmática-** Utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para buscar y comprender

Educamos para tener Patria

Av. Amazonas N34-451 entre Av. Atahualpa y Juan Pablo Sanz, Quito- Ecuador
www.educacion.gob.ec

- e. la realidad circundante, resolver problemas, tener acceso a la sociedad de la información y manifestar su creatividad, evitando la apropiación y uso indebido de la información.
- f. **Comprender su realidad natural.-** A partir de la explicación de los fenómenos físicos, químicos y biológicos con apoyo del método científico, lo cual permitirá que el estudiante participe de modo proactivo y resuelva problemas relacionados con el ámbito natural, respetando los ecosistemas y el ambiente.
- g. **Conocer y valorar su historia y su realidad sociocultural.-** Investigando sobre su identidad, historia y ámbito sociocultural, participando de manera activa en la sociedad, resolviendo problemas y proponiendo proyectos dentro de su ámbito sociocultural; esto implica aprender sobre sistemas políticos, económicos y sociales a nivel local, nacional e internacional, utilizando estos conocimientos en su vida cotidiana.
- h. **Actuar como ciudadano responsable.-** Rigiéndose por principios éticos-morales, que le permitan ser un buen ciudadano o ciudadana: cumpliendo con sus deberes, respetando y haciendo respetar sus derechos, además de guiarse por los principios de respeto (a las personas y al medio ambiente), reconociendo la interculturalidad, la democracia, la paz, la igualdad, la tolerancia, la inclusión, el pluralismo (social y cultural), la responsabilidad, la disciplina, la iniciativa, la autonomía, la solidaridad, la cooperación, el liderazgo, el compromiso social y el esfuerzo.
- i. **Manejar sus emociones en la interrelación social.-** Manejando adecuadamente sus emociones, entablando buenas relaciones sociales, trabajando en grupo y resolviendo conflictos de manera pacífica y razonable.
- j. **Cuidar de su salud y bienestar personal.-** Entender y preservar su salud física, mental y emocional, lo cual incluye su estado psicológico, nutrición, sueño, ejercicio, sexualidad y salud en general.
- k. **Emprender.-** Ser proactivo y capaz de concebir y gestionar proyectos de emprendimiento económico, social o cultural, útiles para la sociedad. Además, formular su plan de vida y llevarlo a cabo.
- l. **Aprender por el resto de su vida.-** Acceder a la información disponible de manera crítica: investigar, aprender, analizar, experimentar, revisar, autocriticarse y autocorregirse para continuar aprendiendo sin necesidad de directrices externas. Además, disfrutar de la lectura y leer de manera crítica y creativa.

Art. 3. Estructura del Bachillerato

3.1 El Bachillerato dura tres años lectivos, de acuerdo con el calendario que rige para cada régimen escolar.

3.2 El año lectivo puede ser organizado por años o por semestres académicos.

Educamos para tener Patria

Av. Amazonas N34-451 entre Av. Atahualpa y Juan Pablo Sanz, Quito- Ecuador
www.educacion.gob.ec

3.3 El plan de estudios debe aplicarse como mínimo en 40 períodos académicos semanales para cada año, cumpliéndose los 200 días de labor académica.

3.4 Los 40 períodos académicos se organizarán de la siguiente manera:

- Primero y segundo año: 35 períodos académicos correspondientes al tronco común obligatorio.
- Tercer año: 20 períodos académicos correspondientes al tronco común.

Los estudiantes que opten por el Bachillerato en Ciencias, además del tronco común, deben cumplir 5 horas semanales de asignaturas definidas por la institución de acuerdo a su proyecto e identidad institucional. En el tercer año deberán tomar una asignatura de 3 períodos académicos semanales dedicados a la investigación de Ciencia y Tecnología, y 12 períodos semanales de asignaturas optativas, divididas en tres asignaturas a su elección (con base en la decisión tomada por cada institución sobre la oferta que realiza el Ministerio de Educación).

Además, los establecimientos educativos que ofrecen el Bachillerato en Ciencias tienen 5 horas adicionales –además de materias electivas en tercer año– para incluir asignaturas que consideren oportunas de acuerdo a su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

3.5 Se reconocen dentro del Bachillerato Técnico, a más de las menciones técnicas, figuras correspondientes a las áreas artísticas, artesanales y deportivas. Además, el Ministerio de Educación creará nuevas figuras de Bachillerato Técnico según las necesidades del país. Las propuestas para nuevas figuras, que deberán formularse dentro del esquema del Bachillerato General Unificado y ser pertinentes a las necesidades locales, deben presentarse para su aprobación al Ministerio de Educación. Las nuevas figuras, que deberán regirse por las demandas y proyecciones del desarrollo nacional, se integrarán en el catálogo de cualificaciones laborales, el que será actualizado periódicamente por el Ministerio de Educación.

3.6 Un estudiante podrá cambiar su opción de estudios del Bachillerato Técnico al Bachillerato en Ciencias una vez finalizado primero o segundo año, previa solicitud suscrita por el estudiante y por su representante legal. En el caso inverso (pasar del Bachillerato en Ciencias al Bachillerato Técnico) además deberá cumplir con los requisitos establecidos por cada plantel educativo.

Art. 4.- Malla curricular

El número de horas por asignatura que define el Ministerio de Educación es lo que se considera técnicamente adecuado para cumplir con los estándares de aprendizaje de cada una de las asignaturas en los respectivos años.

La malla curricular propuesta en el Bachillerato General Unificado puede ser ajustada según las especificidades de cada institución educativa. Las instituciones educativas pueden, dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), realizar adecuaciones que respondan a su propia naturaleza, contexto o necesidad, siempre que las mismas sean aprobadas por la Autoridad Educativa Nacional.

Educamos para tener Patria

Av. Amazonas N34-451 entre Av. Atahualpa y Juan Pablo Sanz, Quito- Ecuador
www.educacion.gob.ec

MALLA CURRICULAR DEL BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO

Asignaturas	Primer año horas	Segundo año horas	Tercer año horas
Física	4		
Química	4		
Físico Química		4	
Biología		4	
Historia y Ciencias Sociales	4	4	
Lengua y Literatura	4	4	4
Matemática	4	4	4
Idioma Extranjero	5	5	5
Emprendimiento y Gestión		2	2
Desarrollo del Pensamiento Filosófico	4		
Educación para la Ciudadanía		4	3
Educación Física	2	2	2
Educación Artística	2	2	
Informática Aplicada a la Educación	2		
Total	35	35	20
Horas a discreción de cada plantel (en el Bachillerato en Ciencias)	5	5	5
Horas adicionales al Bachillerato en Ciencias	0	0	15 (optativas)
Horas adicionales al Bachillerato Técnico	10	10	25
Total Bachillerato en Ciencias	40	40	40
Total Bachillerato Técnico	45	45	45

Art. 5.- Instituciones educativas con bachilleratos internacionales

Las instituciones que ofrezcan Bachilleratos Internacionales, con parámetros y estándares internacionales, deberán enviar sus PEI -en los cuales siempre se buscará que las asignaturas que se dicten tengan relación con los estándares de aprendizaje propuestos en el currículo oficial- a la Autoridad Educativa Nacional para su aprobación.

Educamos para tener Patria

Av. Amazonas N34-451 entre Av. Atahualpa y Juan Pablo Sanz, Quito- Ecuador
www.educacion.gob.ec

Art. 6.- Malla curricular Intercultural Bilingüe

El Bachillerato busca dar a todos los estudiantes del país la misma formación básica común que los ponga en igualdad de condiciones frente a las decisiones que puedan tomar en su vida posterior a los estudios. Sin embargo, también es muy importante responder a las necesidades de cada contexto, razón por la cual se autoriza a las instituciones educativas que trabajan en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe a funcionar con una malla curricular que recoja los objetivos básicos comunes, pero con pertinencia cultural y asignaturas apropiadas al contexto. Esta malla curricular específica de alcance nacional deberá ser elaborada por la Autoridad Educativa Nacional.

Art. 7.- Adaptaciones curriculares

Las adaptaciones de la malla curricular referidas a inclusión educativa y modalidades aceleradas, debidamente justificadas, deberán ser presentadas a la Autoridad Educativa Nacional para su aprobación.

Art. 8.- Promoción escolar en el Bachillerato

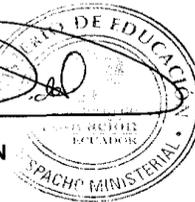
La promoción escolar en el Bachillerato se ajustará a los parámetros establecidos en el Reglamento de la LOEI.

Disposición transitoria.- La implementación del nuevo currículo del Bachillerato en los establecimientos educativos con régimen escolar de Sierra en el año lectivo 2011-2012 se hará de manera flexible. Para ello, la Autoridad Educativa Nacional dispondrá lineamientos curriculares para cada asignatura, los que permitirán el desarrollo y construcción de los planes y programas específicos por parte de los docentes y las instituciones educativas.

Disposición final.- Quedan derogados todos los instrumentos de igual o menor jerarquía que se opongan a lo dispuesto en el presente Acuerdo Ministerial, el cual empezará a regir a partir de la presente fecha, sin perjuicio de su publicación en el Registro Oficial.

Publiquese y cúmplase.- Dado en la ciudad de Quito, Distrito Metropolitano, a 05 JUL. 2011


Gloria Vidal Illingworth
MINISTRA DE EDUCACIÓN




PCE / FP / ATD / RHM / CCP

Educamos para tener Patria

Av. Amazonas N34-451 entre Av. Atahualpa y Juan Pablo Sanz, Quito- Ecuador
www.educacion.gob.ec

Aprobación del Tema para el Curso de capacitación

Asunto: Re: información de institución Educativa a investigar
De: necesidadesformativas2012 (necesidadesformativas2012@gmail.com)
Para: doevallos_4@yahoo.es;
Fecha: Miércoles 12 de diciembre de 2012 8:36

Buenos días
Diana

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

Saludos cordiales,

Equipo de planificación
Investigaciones - educación
Universidad Técnica Particular de Loja

Oficio de aprobación para el desarrollo del proceso de investigación

Quito, 14 de diciembre de 2012

Señor Dr.
Gonzalo Remache
RECTOR DEL COLEGIO TECNICO SUCRE
En su despacho.

De mi consideración:

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

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

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

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

Atentamente,
DIOS PATRIA Y CULTURA


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



Autorizado
[Handwritten signature]
14.12.2012

Encuesta realizada al Personal Docente del Colegio Técnico Sucre



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

Código del Investigado:
T.C. 021-001

La Universidad Técnica Particular de Loja a través del Departamento de Ciencias de la Educación, con el fin de conocer cuáles son LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE BACHILLERATO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL ECUADOR, solicita su colaboración como informante, el cuestionario es anónimo por lo que su aporte es especialmente valioso para garantizar la fiabilidad de los datos recolectados. El dar contestación al siguiente cuestionario no le tomará más de diez minutos.

Conteste las preguntas, encirclando en un círculo el numeral (ubicado en cada fila a la derecha), según corresponda. Ej:

Fiscal	Fiscomisional	Municipal	Particular
1	2	3	4

1. DATOS INSTITUCIONALES

1.1. Nombre de la institución educativa investigada, donde usted labora: <u>Colegio Técnico Superior Sucre</u>				
1.2. Provincia: <u>Pichincha</u>		Ciudad: <u>Quito</u>		
1.3. Tipo de institución:	Fiscal 1	Fiscomisional 2	Municipal 3	Particular 4
1.4. Tipo de bachillerato que ofrece:	Bachillerato en ciencias 5		Bachillerato técnico 6	
1.4.1 Si el bachillerato que la institución educativa investigada ofrece, es técnico, a qué figura profesional atiende:				
Bachilleratos Técnicos Agropecuarios				
a. Producción agropecuaria	1	b. Transformados y elaborados lácteos	2	c. Transformados y elaborados cárnicos
			3	d. Conservería
				4
e. Otra, especifique cuál: _____ 5				
Bachilleratos Técnicos Industriales:				
f. Aplicación de proyectos de construcción	6	g. Instalaciones, equipos y máquinas eléctricas	7	h. Electrónica de consumo
			8	i. Industria de la confección
				9
j. Mecanizado y construcciones metálicas	10	k. Chapistería (latonería) y pintura	11	l. Electromecánica automotriz
			12	m. Climatización
				13
n. Fabricación y montaje de muebles	14	o. Mecatrónica	15	p. Cerámica
			16	q. Mecánica de aviación
				17
r. Calzado y marroquinería	18	s. Otra, especifique cuál: _____ 19		
Bachilleratos Técnicos de Comercio, Administración y Servicios				
t. Comercialización y ventas	20	u. Alojamiento	21	v. Comercio exterior
			22	w. Contabilidad
				23
x. Administ. de sistemas	24	y. Restaurante y bar	25	z. Agencia de viajes
			26	aa. Cocina
				27
bb. Información y comercialización turística	28	cc. Aplicaciones informáticas	29	dd. Organización y gestión de la secretaría
				30
ee. Otra, especifique cuál: _____ 31				
Bachilleratos Técnicos Polivalentes				
		ff. Contabilidad y administración	31	gg. Industrial
			32	hh. Informática
				33
ii. Otra, especifique cuál: _____				
Bachilleratos Artísticos				
jj. Escultura y arte gráfico	34	kk. Pintura y cerámica	35	ll. Música
			36	mm. Diseño gráfico
				37
nn. Otra, especifique cuál: _____ 38				
1.4.2. Conoce usted si por parte de los directivos Institucionales se está gestionando el bachillerato, bajo una de las figuras profesionales referidas anteriormente:				
Sí 1		Escriba el/los literal/es (asignados anteriormente): _____ (NO) 2		

2. INFORMACIÓN GENERAL DEL INVESTIGADO

2.1. Género:	Masculino 1	Femenino 2		
2.2. Estado civil:	Soltero 2	Casado 3	Viudo 4	Divorciado 5
2.3. Edad (en años cumplidos):	<u>66 años</u>			
2.3. Cargo que desempeña:	Docente 6	Técnico docente 7	Docente con funciones administrativas 8	
2.4. Tipo de relación laboral:	Contratación indefinida 9	Nombramiento 10	Contratación ocasional 11	Reemplazo 12
2.5. Tiempo de dedicación:				
	Tiempo completo 12	Medio tiempo 13	Por horas 14	

2.6. Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional:	SI	<input checked="" type="checkbox"/> 5	NO	16
2.7. Años/s de bachillerato en los que imparte asignaturas:	1*	17	2*	18
2.7. Cuántos años de servicio docente tiene usted:	42 años			

3. FORMACIÓN DOCENTE

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

Bachillerato	1	Especialista (4° nivel)	4
Nivel técnico o tecnológico superior	2	Maestría (4° nivel)	5
Lic., Ing., Eco., Arq., etc. (3er. nivel)	<input checked="" type="checkbox"/> 3	PhD (4° nivel)	6
Otros, especifique:			7

3.2. Su titulación en pregrado, tiene relación con:

3.2.1. Ámbito educativo:		3.2.2. Otras profesiones:	
Licenciado en educación (diferentes menciones/especialidades)	<input checked="" type="checkbox"/> 1	Ingeniero	6
Doctor en educación	2	Arquitecto	7
Psicólogo educativo	3	Contador	8
Psicopedagogo	4	Abogado	9
Otras, especifique:	5	Otras, especifique:	13

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

El ámbito educativo	1	Otros ámbitos, especifique:	2
---------------------	---	-----------------------------	---

3.4 Le resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel: SI 1 NO 2

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

a. Maestría	3	En el ámbito educativo. Especifique: _____ En otro ámbito. Especifique: _____
b. PhD	4	En el ámbito educativo. Especifique: _____ En otro ámbito. Especifique: _____

4. CURSOS Y CAPACITACIONES

4.1. En cuanto a los últimos cursos realizados:

4.1.1. Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años:							
4.1.2. Totalización en horas (aproximado):	1						
En cuanto al último curso recibido:							
4.1.3. Hace qué tiempo lo realizó:							
4.1.4. Cómo se llamó el curso / capacitación:							
4.1.4.1. Lo hizo con el auspicio de:							
El gobierno	1	De la institución donde labora Ud.	<input checked="" type="checkbox"/> 2	Beca	3	Por cuenta propia	4
Otros, especifique:							5

4.2. Usted ha impartido cursos de capacitación en los últimos dos años: SI 1 NO 2

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

4.3. Para usted, es importante seguirse capacitando en temas educativos: SI 1 NO 2

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

Presencial	1	Semipresencial	2	A distancia	<input checked="" type="checkbox"/> 3	Virtual/por Internet	4
------------	---	----------------	---	-------------	---------------------------------------	----------------------	---

4.4.1. Si prefiere cursos "presenciales" o "semipresenciales", en qué horarios le gustaría recibir la capacitación: De lunes a viernes 1 Fines de semana 2

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

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

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

- ✓ Nuevas técnicas en metodología.
- ✓ Aptación de recursos tecnológicos

4.6. Cuáles son los obstáculos que se presentan para que usted no se capacite *(señale de 1 a 5 alternativas)*

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

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

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

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

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

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

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

5. RESPECTO DE SU INSTITUCIÓN EDUCATIVA

5.1. La institución en la que labora, ha propiciado cursos en los últimos dos años: SI 1 NO 2

5.2. En la actualidad, conoce usted si las autoridades de la institución en la que labora, están ofreciendo o elaborando proyectos/cursos/seminarios de capacitación: SI 1 NO 2

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

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

5.3. Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente *(Marque una alternativa)*

Siempre	1	Casi siempre	2	A veces	3	Rara vez	4	Nunca	5
---------	---	--------------	---	---------	---	----------	---	-------	---

6. EN LO RELACIONADO A SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

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

Ítems	1	2	3	4	5
1. Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato					✓
2. Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar...)					✓
3. Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes...)			X		
4. Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato				✓	
5. Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo...)					X
6. Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa					X
7. Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa	X				

Items	1	2	3	4	5
8. Describe las funciones y cualidades del tutor			X		
9. Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula			X		
10. Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal				X	
11. Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente			X		
12. Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos				X	
13. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante				X	
14. Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)			X		
15. Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)			X		
16. Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes			X		
17. Percibe con facilidad problemas de los estudiantes			X		
18. La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país			X		
19. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos			X		
20. Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida				X	
21. Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlos/los y ayudarles en su solución					X
22. La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes				X	
23. Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes					X
24. El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa					X
25. Como docente evaluo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s					X
26. Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico-motora, trastornos de desarrollo...)					X
27. Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva				X	
28. Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula...)				X	
29. Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje			X		
30. Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula				X	
31. Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos					X
32. Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos)			X		
33. Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas				X	
34. Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario...)			X		
35. Analiza la estructura organizativa institucional (Departamentos, áreas, Gestión administrativa...)			X		
36. Diseña planes de mejora de la propia práctica docente				X	
37. Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres			X		
38. Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor)				X	
39. Utiliza adecuadamente la técnica expositiva			X		
40. Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura				X	
41. Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje					X
42. El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente			X		
43. Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes				X	
44. Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación				X	

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Encuesta realizada al Personal Docente del Colegio Técnico Sucre



Elaborado por: Ing. Diana Cevallos



Elaborado por: Ing. Diana Cevallos



Elaborado por: Ing. Diana Cevallos



Elaborado por: Ing. Diana Cevallos



Elaborado por: Ing. Diana Cevallos



Elaborado por: Ing. Diana Cevallos

Anexos de actividades complementarias en el curso de capacitación

Actividades Lúdicas para docentes durante el curso de Capacitación

Las jornadas de trabajo de los docentes hacen que sus energías bajen y se sientan muchas veces desganados una vez que finalizan las jornadas. Por ello es importante revertir esta situación, apuntando a promover el bienestar del equipo de una manera creativa y entretenida. Más allá de las formalidades del trabajo, una buena manera de empezar las reuniones para capacitación es integrar el juego a la dinámica grupal.

ACTIVIDAD No. 1

Leo tu Espalda

- Material: Pegatinas (postig) o tarjetas con alfileres.
- Fines: Activar. Energetizar. Movilizar.
- Descripción:

Este juego se puede hacer dividiendo al grupo en parejas o bien una pareja actúa delante de todos.

Se escribe una palabra distinta en cada tarjeta y se cuelga o pega en la espalda de los participantes sin que éstos la vean.

Se trata de leer lo que pone en la espalda del compañero. Uno debe impedir que lean su tarjeta e intentar ver la del que tiene enfrente. Es más difícil de lo que parece, sobre todo si se juega sin poder tocar al contrincante.

Al retorno del lunch

ACTIVIDAD No. 2

La Fotografía

- Material: Vendas para los ojos

- Fines: Crear confianza. Fomentar la sensibilidad no visual. Darnos cuenta de lo que podemos ver en un segundo, si nos fijamos bien.

- Descripción:

Este juego es una variante del ciego y el lazarillo. Durante el paseo el lazarillo busca una vista agradable, una flor, un insecto, las ramas de un árbol, un cuadro, etc. Cuando ha escogido el encuadre fotográfico, coloca en posición la cabeza del “ciego” y le avisa: “¡Foto!”, mientras le arieta durante un segundo la mano. Al sentir el apretón, y mientras dure éste, el “ciego” abre los ojos.

De esta forma obtiene una impresión fotográfica del paseo.

- Nota: Conviene hacer pocas fotos y bien seleccionadas. Es un juego ideal para practicar al aire libre.

Al finalizar el curso de capacitación

ACTIVIDAD No.3

Baile de la Escoba

- Material: Músicaailable y de estilos distintos. Una escoba o palo decorados con lazos o trapos.

- Fines: Energetizar. Caldear el ambiente si la gente se conoce poco.

- Descripción:

Es un baile muy conocido que moviliza muy bien al grupo y facilita el conocimiento rápido de los participantes. Admite además muchas variantes inusitadas, prendas y premios. Puede utilizarse tanto al comienzo como en un momento cualquiera en que se necesite activación.

Una forma de introducirlo puede ser: “¡Atención!, vamos a realizar el conocidísimo y famosísimo baile de la escoba. ¿Alguien no lo conoce?

Bien, pues para los que nunca lo hayan bailado, allá va una breve explicación: todos vamos a bailar en parejas. ¡A ver! Vayan formando parejas. ¿Ya está? Bien, todos tenemos pareja, excepto una persona (si son pares, el coordinador es esa persona), o mejor dicho, sí que tiene pareja: ¡la famosísima Srta. Escoba!”.

“En el instante en que se detenga la música y se oiga: ¡cambio de parejas!, todos lo hacemos con gran rapidez para no quedarnos solos, porque si no bailaremos con la escoba”.

Puede además pagarse una prenda, siendo preferible que estas prendas se dejen para el final a fin de no cortar el baile.

- Variantes:

La descripción anterior es una variante más movida que la tradicional de irse pasando la escoba y que pague prenda el que la tenga cuando cese la música.

- Nota:

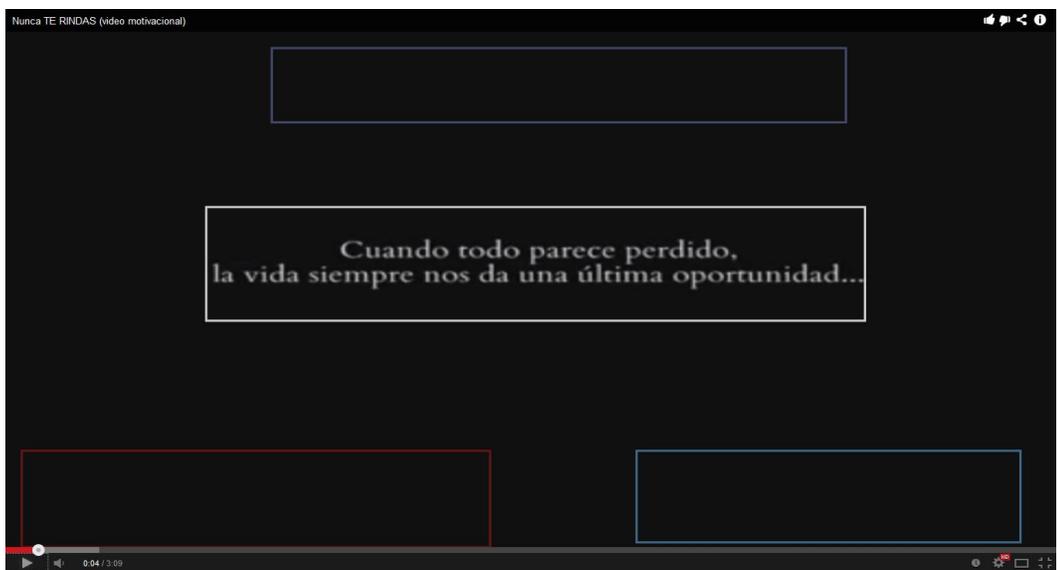
El que está a cargo de la música puede jugar a hacer más largos o más cortos los períodos de baile, buscando el factor sorpresa. Puede bajar el volumen de la música para que la gente crea que ya está a punto de acabar, volviéndolo a subir poco después.

Actividades complementarias para el curso de capacitación

Video de Motivación



Fuente: <http://www.youtube.com/watch?v=JOhDDSJf-OU>



Fuente: <http://www.youtube.com/watch?v=B27KHcicMQE>

Ejercicios prácticos para cada módulo

Módulo I

Fundamentos Teóricos de la Educación

Estilos de Aprendizaje

Cuestionario para identificar el tipo de inteligencia de percepción dominante

Elige una opción con la que más te identifiques de cada una de las preguntas:

1. ¿Cuál de las siguientes actividades disfrutas más?

- a) Escuchar música
- b) Ver películas
- c) Bailar con buena música

2. ¿Qué programa de televisión prefieres?

- a) Reportajes de descubrimientos y lugares
- b) Cómic y de entretenimiento
- c) Noticias del mundo

3. Cuando conversas con otra persona, tú:

- a) La escuchas atentamente
- b) La observas
- c) Tiendes a tocarla

4. Si pudieras adquirir uno de los siguientes artículos, ¿cuál elegirías?

- a) Un jacuzzi

- b) Un estéreo
- c) Un televisor

5. ¿Qué prefieres hacer un sábado por la tarde?

- a) Quedarte en casa
- b) Ir a un concierto
- c) Ir al cine

6. ¿Qué tipo de exámenes se te facilitan más?

- a) Examen oral
- b) Examen escrito
- c) Examen de opción múltiple

7. ¿Cómo te orientas más fácilmente?

- a) Mediante el uso de un mapa
- b) Pidiendo indicaciones
- c) A través de la intuición

8. ¿En qué prefieres ocupar tu tiempo en un lugar de descanso?

- a) Pensar
- b) Caminar por los alrededores
- c) Descansar

9. ¿Qué te halaga más?

- a) Que te digan que tienes buen aspecto
- b) Que te digan que tienes un trato muy agradable
- c) Que te digan que tienes una conversación interesante

10. ¿Cuál de estos ambientes te atrae más?

- a) Uno en el que se sienta un clima agradable
- b) Uno en el que se escuchen las olas del mar
- c) Uno con una hermosa vista al océano

11. ¿De qué manera se te facilita aprender algo?

- a) Repitiendo en voz alta
- b) Escribiéndolo varias veces
- c) Relacionándolo con algo divertido

12. ¿A qué evento preferirías asistir?

- a) A una reunión social
- b) A una exposición de arte
- c) A una conferencia

13. ¿De qué manera te formas una opinión de otras personas?

- a) Por la sinceridad en su voz
- b) Por la forma de estrecharte la mano
- c) Por su aspecto

14. ¿Cómo te consideras?

- a) Atlético
- b) Intelectual
- c) Sociable

15. ¿Qué tipo de películas te gustan más?

- a) Clásicas

- b) De acción
- c) De amor

16. ¿Cómo prefieres mantenerte en contacto con otra persona?

- a) por correo electrónico
- b) Tomando un café juntos
- c) Por teléfono

17. ¿Cuál de las siguientes frases se identifican más contigo?

- a) Me gusta que mi coche se sienta bien al conducirlo
- b) Percibo hasta el más ligero ruido que hace mi coche
- c) Es importante que mi coche esté limpio por fuera y por dentro

18. ¿Cómo prefieres pasar el tiempo con tu pareja?

- a) Conversando
- b) Acariciándose
- c) Mirando algo juntos

19. Si no encuentras las llaves en una bolsa

- a) La buscas mirando
- b) Sacudes la bolsa para oír el ruido
- c) Bucas al tacto

20. Cuando tratas de recordar algo, ¿cómo lo haces?

- a) A través de imágenes
- b) A través de emociones
- c) A través de sonidos

21. Si tuvieras dinero, ¿qué harías?

- a) Comprar una casa
- b) Viajar y conocer el mundo
- c) Adquirir un estudio de grabación

22. ¿Con qué frase te identificas más?

- a) Reconozco a las personas por su voz
- b) No recuerdo el aspecto de la gente
- c) Recuerdo el aspecto de alguien, pero no su nombre

23. Si tuvieras que quedarte en una isla desierta, ¿qué preferirías llevar contigo?

- a) Algunos buenos libros
- b) Un radio portátil de alta frecuencia
- c) Golosinas y comida enlatada

24. ¿Cuál de los siguientes entretenimientos prefieres?

- a) Tocar un instrumento musical
- b) Sacar fotografías
- c) Actividades manuales

25. ¿Cómo es tu forma de vestir?

- a) Impecable
- b) Informal
- c) Muy informal

26. ¿Qué es lo que más te gusta de una fogata nocturna?

- a) El calor del fuego y los bombones asados

- b) El sonido del fuego quemando la leña
- c) Mirar el fuego y las estrellas

27. ¿Cómo se te facilita entender algo?

- a) Cuando te lo explican verbalmente
- b) Cuando utilizan medios visuales
- c) Cuando se realiza a través de alguna actividad

28. ¿Por qué te distingues?

- a) Por tener una gran intuición
- b) Por ser un buen conversador
- c) Por ser un buen observador

29. ¿Qué es lo que más disfrutas de un amanecer?

- a) La emoción de vivir un nuevo día
- b) Las tonalidades del cielo
- c) El canto de las aves

30. Si pudieras elegir ¿qué preferirías ser?

- a) Un gran médico
- b) Un gran músico
- c) Un gran pintor

31. Cuando eliges tu ropa, ¿qué es lo más importante para ti?

- a) Que sea adecuada
- b) Que luzca bien
- c) Que sea cómoda

32. ¿Qué es lo que más disfrutas de una habitación?

- a) Que sea silenciosa
- b) Que sea confortable
- c) Que esté limpia y ordenada

33. ¿Qué es más sexy para ti?

- a) Una iluminación tenue
- b) El perfume
- c) Cierta tipo de música

34. ¿A qué tipo de espectáculo preferirías asistir?

- a) A un concierto de música
- b) A un espectáculo de magia
- c) A una muestra gastronómica

35. ¿Qué te atrae más de una persona?

- a) Su trato y forma de ser
- b) Su aspecto físico
- c) Su conversación

36. Cuando vas de compras, ¿en dónde pasas mucho tiempo?

- a) En una librería
- b) En una perfumería
- c) En una tienda de discos

37. ¿Cuál es tu idea de una noche romántica?

- a) A la luz de las velas
- b) Con música romántica
- c) Bailando tranquilamente

38. ¿Qué es lo que más disfrutas de viajar?

- a) Conocer personas y hacer nuevos amigos
- b) Conocer lugares nuevos
- c) Aprender sobre otras costumbres

39. Cuando estás en la ciudad, ¿qué es lo que más hechas de menos del campo?

- a) El aire limpio y refrescante
- b) Los paisajes
- c) La tranquilidad

40. Si te ofrecieran uno de los siguientes empleos, ¿cuál elegirías?

- a) Director de una estación de radio
- b) Director de un club deportivo
- c) Director de una revista

Evaluación de resultados

Marca la respuesta que elegiste para cada una de las preguntas y al final suma verticalmente la cantidad de marcas por columna.

N° DE PREGUNTA	VISUAL	AUDITIVO	CINESTÉSICO
1.	B	A	C
2.	A	C	B
3.	B	A	C
4.	C	B	A
5.	C	B	A
6.	B	A	C
7.	A	B	C
8.	B	A	C
9.	A	C	B
10.	C	B	A
11.	B	A	C
12.	B	C	A
13.	C	A	B
14.	A	B	C
15.	B	A	C
16.	A	C	B
17.	C	B	A
18.	C	A	B
19.	A	B	C
20.	A	C	B
21.	B	C	A
22.	C	A	B
23.	A	B	C
24.	B	A	C
25.	A	B	C
26.	C	B	A
27.	B	A	C
28.	C	B	A
29.	B	C	A
30.	C	B	A
31.	B	A	C
32.	C	A	B
33.	A	C	B
34.	B	A	C
35.	B	C	A
36.	A	C	B
37.	A	B	C
38.	B	C	A
39.	B	C	A
40.	C	A	B
TOTAL			

Fuente: De la Parra, E. (2004). Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL. Grijalbo, México.

El total te permite identificar qué canal perceptual es predominante, según el número de respuestas que elegiste en el cuestionario.

Módulo III

Teoría de la Evaluación



Fuente: <http://www.youtube.com/watch?v=Ofz8gpKx9rs>

Elaboración de instrumentos de educación

Se hace el seguimiento del manual extendido por el ministerio de educación



Fuente: Recuperado de http://www.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/Instructivo_para_evaluacion_estudiantil_2013.pdf