



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
SEDE IBARRA

ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA

TITULACIÓN DE MAGÍSTER EN GERENCIA Y LIDERAZGO
EDUCACIONAL

**Necesidades de formación de los docentes de bachillerato. Estudio
realizado en el Colegio William H. Kilpatrick, del cantón Quito, provincia
de Pichincha, parroquia Tumbaco periodo lectivo
2012 – 2013.**

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Autor: Ramírez Vélez, Mercedes Virginia, Lic.

Director: Barreno Valarezo, Sergio Arquímedes, Mg.

CENTRO UNIVERSITARIO TUMBACO

2014

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Magíster.

Barreno Valarezo Sergio Arquímedes.

DOCENTE DE TITULACIÓN

De mi consideración:

Que el presente trabajo de fin de maestría “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato. Estudio realizado en el Colegio William H. Kilpatrick, del cantón Quito, provincia de Pichincha, parroquia Tumbaco periodo lectivo 2012 – 2013” realizado por Ramírez Vélez Mercedes Virginia, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Quito, marzo de 2014

f).....

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo, Mercedes Virginia Ramírez Vélez, declaro ser autora del presente trabajo de fin de maestría “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato. Estudio realizado en el Colegio William H. Kilpatrick, del cantón Quito, provincia de Pichincha, parroquia Tumbaco periodo lectivo 2012 – 2013” de la Titulación de Maestría Gerencia y Liderazgo Educacional, siendo el Dr. Sergio Alquímides Barreno Valarezo, director del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

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

f:

Autor: Mercedes Virginia Ramírez Vélez

Cédula: 1714228069

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi esposo amado, a mis hijos inspiración divina, padres, hermano, familiares y amigos quienes han creído en mí cada día. Gracias por tanto amor.

Mercedes V. Ramírez Vélez

Agradecimiento

Agradezco a Dios por darme la sabiduría necesaria y el valor para cumplir con este sueño. Agradezco a los seres que me rodean, a mi Pancho por su amor infinito y el apoyo incondicional, a mis padres naturales y políticos y a la tía Nelly por cada hora de juego con los nietos y por las palabras de aliento siempre., agradezco a mi ñaño Pablo y a la Marisa por el amor que nos hace crecer, a mi prima Vero por alentarme a conseguir este título. Le agradezco a los amigos que me deja esta maestría Mónica, María Augusta, Henry y Pablo. Un agradecimiento especial para Marianita Pérez, Catalina Vélez, Paola Galarza, José Antonio Baquero y para la Rectora y Vicerrector del Colegio William H. Kilpatrick María Isabel Bermeo y Antonio Solórzano, amigos todos quienes me brindaron una sonrisa y una mano presta para colaborar con este trabajo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
Portada	i
Certificación del director	ii
Autoría	iii
Cesión de derechos	iv
Agradecimiento	v
Dedicatoria	vi
Índice de contenidos	vii
Índice de contenidos	viii
Índice de cuadros y figuras	ix
Resumen	x
INTRODUCCIÓN	1
1. MARCO TEÓRICO	6
2.1 Necesidades de formación	
2.1.1 Concepto	7
2.1.2 Tipos de necesidades formativas	8
2.1.3 Evaluación de necesidades formativas	11
2.1.4 Necesidades formativas del docente	12
2.1.5 Modelos de análisis de necesidades (Modelo de Rosett, de Kaufman, de D'Hainaut, de Cox y deductivo)	15
2.2 Análisis de las necesidades de formación	20
2.2.1 Análisis organizacional	21
2.2.1.1 La educación como realidad y su proyección	24
2.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo	27
2.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa	28
2.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos)	29
2.2.1.5 El bachillerato Ecuatoriano (características, demandas de organización y regulación)	34
2.2.1.6 Reformas Educativas (LOEI – Reglamento a la LOEI – Plan decenal)	36
2.2.2 Análisis de la persona	38
2.2.2.1 Formación profesional	39
2.2.2.1.1 Formación inicial	42

2.2.2.1.2	Formación profesional docente	44
2.2.2.1.3	Formación técnica	45
2.2.2.2	Formación continua	47
2.2.2.3	La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje.	49
2.2.2.4	Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación	51
2.2.2.5	Características de un buen docente	54
2.2.2.6	Profesionalización de la enseñanza	59
2.2.2.7	La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo educativo.	60
2.2.3	Análisis de la tarea educativa	62
2.2.3.2	La función del gestor educativo	63
2.2.3.2	La función del docente	65
2.2.3.3	La función del entorno familiar	66
2.2.3.4	La función del estudiante	69
2.2.3.5	Cómo enseñar y cómo aprender	70
2.3	Cursos de formación	
2.3.1	Definición e importancia en la capacitación docente	75
2.3.2	Ventajas e inconvenientes	76
2.3.3	Diseño, planificación y recursos de cursos formativos	77
2.3.4	Importancia en la formación del profesional de la docencia	77
3.	METODOLOGÍA	78
3.1	Contexto	79
3.2	Participantes	82
3.3	Diseño y métodos de investigación	88
3.3.1	Diseño de investigación	88
3.3.2	Métodos de investigación	89
3.4	Técnicas e instrumentos de investigación	90
3.4.1	Técnicas de investigación	90
3.4.2	Instrumentos de investigación	91
3.5	Recursos	92
3.5.1	Talento Humano	92
3.5.2	Materiales	92
3.5.3	Económicos	93
3.6	Procedimiento	94
4.	DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	95
4.1	Necesidades formativas	96
4.2	Análisis de formación	112
4.2.1	La persona en el contexto formativo	113
4.2.2	La organización y la formación.	119
4.2.3	La tarea educativa	131
4.3	Los cursos de formación	139

5.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	146
6.	CURSOS DE FORMACIÓN /CAPACITACIÓN DOCENTE	151
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
9.	ANEXOS	180
	Anexo 1 Petición de autorización	
	Anexo 2 Encuestas realizadas al personal docente del Colegio	
	Anexo 3 Fotografías	

ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS Y FIGURAS

Tabla 1	80
Tabla 2	81
Tabla 3	82
Tabla 4	83
Tabla 5	84
Tabla 6	85
Tabla 7	86
Tabla 8	87
Tabla 9	96
Tabla 10	98
Tabla 11	99
Tabla 12	100
Tabla 13	101
Tabla 14	102
Tabla 15	103
Tabla 16	104
Tabla 17	105
Tabla 18	107
Tabla 19	109
Tabla 20	109
Tabla 21	110
Tabla 22	112
Tabla 23	112
Tabla 24	113
Tabla 25	119
Tabla 26	125
Tabla 27	126

Tabla 28	127
Tabla 29	128
Tabla 30	131
Tabla 31	132
Tabla 32	133
Tabla 33	139
Tabla 34	140
Tabla 35	141
Tabla 36	142
Tabla 37	143

RESUMEN

El trabajo trata el tema “Las necesidades formativas de los docentes del bachillerato en ciencias del Colegio William H. Kilpatrick en el año lectivo 2012-2013”; Se diagnostica la situación de los docentes de bachillerato en cuanto a la formación académica que poseen y las necesidades que se deben cubrir para la incidencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Con esta investigación se determinan necesidades y se presenta una propuesta de solución para la escasa planificación en capacitación y formación. El estudio obtenido conforme a la aplicación del cuestionario, luego de la tabulación y análisis de resultados, mostró las falencias, debilidades y realidad formativa del personal docente institucional. Se efectuó una propuesta presentada como curso de formación, siendo el tema *Métodos y Recursos Didácticos* buscando provea soluciones a las necesidades de formación de los profesores. Se evidencian la contribución de la Universidad Técnica Particular de Loja, por medio de sus maestrantes en Gerencia y Liderazgo Institucional, al crear propuestas que clarifiquen un entorno que pueda utilizarse con miras a mejorar la calidad de la educación a nivel de bachillerato.

Palabras clave:

- Necesidades de formación
- Formación docente
- Gestión pedagógica

ABSTRACT

This work has the topic “The training needs of teachers in Bachelor of Science at William H. Kilpatrick School in the 2012-2013.” This work intends to diagnose the current situation of high school teachers in terms of their academic training and the needs to be covered in this area so that the impact on the process of student learning is optimal. This research seeks to determine those needs and to submit a proposal for a solution that will solve the poor planning in education and training of high school teachers. The study obtained under the application of the proposed questionnaire and after tabulation and analysis of results showed the flaws, weaknesses and training reality of the teachers of the institution. The theme of the proposed course was *Learning Methods and Resources*, looking to provide solutions that contribute to the training of teachers. The incidence that teacher training has on the learning process of students is key to improving the quality of education. The research and the project itself, demonstrate the contribution of the Universidad Técnica Particular de Loja, through its graduate students in Institutional Management and Leadership.

Keywords:

- Training needs
- Teacher training
- Educational Management

INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio William H. Kilpatrick, en el periodo académico 2012 - 2013. Siendo una realidad nacional el solventar falencias de los docentes ecuatorianos se desea con este trabajo dar luz a la institución educativa mencionada, luego de un minucioso proceso de estudio, aplicación de instrumentos que aporten para recabar información y el posterior análisis de los datos encontrados, proponiendo un curso de formación que contribuya para el crecimiento profesional de los profesores que laboran en la sección de bachillerato de la institución, buscando así mejorar la calidad educativa que brinda el colegio.

Las necesidades de capacitación son una realidad en cualquier área y sector en el país. Se enfatiza en temas pedagógicos de las distintas áreas del conocimiento, modelos educativos, criterios curriculares, técnicas de evaluación y gestión de la labor docente a nivel de educación inicial, primaria y secundaria.

La innovación y la mejora, así como los procesos de cambio y evaluación continua, no son ajenos al Ecuador. El Gobierno en los últimos cinco años ha trabajado en una planificación estratégica general, que se halla legalmente fundamentado por la Constitución de la República del 2008, el Plan Nacional de Desarrollo (Plan del Buen Vivir 2012-2016), la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural), integrado y armonizado por las SENPLADES (Secretaría Nacional de Planificación) y alineado, como aplicado por el CES (Consejo de Educación Superior), SENESCYT (Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología), CEAACES (Consejo de Evaluación para el Aseguramiento y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior) -todos ellos para educación

superior- y, para la educación inicial, básica y Secundaria, el MINEDUC (Ministerio de Educación del Ecuador).

Se debe señalar que estas organizaciones rigen a los actores directos del ejercicio y proceso educativo como de aprendizaje que son las Universidades, Escuelas Politécnicas, Institutos Superior Técnicos y Tecnológicos, Conservatorios, Colegios y Escuelas en general. Los participantes a su vez, se encuentran compuestos por actores del sistema educativo: docentes, estudiantes, autoridades y personal administrativo; de los cuales para cada uno, es básica una política de capacitación y actualización continua de acuerdo a las funciones que desempeñan como necesidades capacitación y formación.

De igual manera, la relación directa y convergente del sector productivo como el área económica del país, y también sustentado legalmente en la Carta Magna como en el Plan Nacional del Buen Vivir, han hecho al gobierno alinear las mencionadas necesidades de capacitación con un tono orientado a la potenciación laboral, formación por competencias, así como en la búsqueda de excelencia. Aquí aparece la SETEC (-Secretaría Técnica de Capacitación- integrada por una Comité Interinstitucional de: MIPRO, MCPEC, MCDS, MRL y los ya mencionados SENPLADES y SENESCYT); hacen suponer sin temor a equivocarse, que la capacitación es y será una política de gobierno y que los componente y actores sociales deben cumplir con la misma.

La factibilidad de la investigación, se ve sustentada con la información expuesta, en donde los recursos así como los medios utilizados fueron ideales al momento

de diagnosticar y proponer una solución a las necesidades formativas. Así mismo, generar estrategias y soluciones a las necesidades formativas para un colegio de la zona que requería un aporte para cambiar una realidad que no se había tomado en cuenta.

La producción de esta investigación aportará para enfrentar los desafíos a los que actualmente los docentes se enfrentan. La revalorización de la profesión docente cambia el paradigma de la formación del profesional de la enseñanza; con una concepción distinta de la docencia, de los roles que desempeñan los directivos, docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Como proceso de investigación, la detección de necesidades se sirve del uso de diversos instrumentos metodológicos y requiere, además de la planificación previa del proceso de recogida de datos, a través de un cuestionario tipo encuesta, análisis e interpretación de los datos. Esta tarea de planificación sistemática concede mayor validez al proceso de evaluación de necesidades, poniendo de manifiesto las finalidades específicas en cada caso, explicitando las tareas, fuentes e instrumentos y sentando las bases para el uso posterior de la información recogida.

El fundamentar teóricamente, lo relacionado con las necesidades de formación del docente de bachillerato. Diagnosticar y evaluar las necesidades de formación de los docentes de esta sección y diseñar un curso de formación para los docentes de la institución son los objetivos específicos que se persigue conseguir en este trabajo. El diseño metodológico que se pretende utilizar para alcanzar estos

objetivos está basado en un enfoque cuantitativo que luego de la tabulación y presentación de las tablas estadísticas, amerita la utilización de métodos de orden cualitativo, puesto que se busca determinar, conocer, interpretar y explicar criterios de los actores investigados para en función de su experiencia y vivencia, establecer puntos de reflexión positivos o negativos para determinar las reales necesidades de formación que se pretenden solventar.

Finalmente, este trabajo de investigación propone un curso de formación fundamentado en las necesidades formativas encontradas luego del proceso de diagnóstico y análisis de los resultados. Versa sobre la temática de métodos y recursos didácticos con el que se pretende afianzar los conocimientos sobre métodos educativos y el uso de recursos didácticos en la práctica de los docentes pretendiendo dotarlos de valiosas herramientas para desarrollar su labor de mejor manera. Se invita a revisar la propuesta que es valiosa en el sentido que contribuirá para que los docentes puedan manejar de mejor manera a los grupos humanos fundamentando su práctica en los métodos educativos y les aportará para gestionar y utilizar de manera adecuada los recursos didácticos a través del uso de las TIC.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Necesidades de formación

“Los cambios que se pueden producir en la enseñanza y en la escuela, proceden de cambios internos que asumen los profesores y no de los provenientes de afuera” (Stenhouse, 1992).

2.1.1 Concepto

Reyes Santana (2011), explica que en términos generales, la necesidad ha de ser entendida como el resultado inmediato de una situación problemática, es decir, como un estado de insatisfacción derivado de las condiciones en que se produce una determinada acción docente.

Cuando al término necesidad se une el calificativo formativa se delimita el campo a la profesión docente, no se ajusta mucho en la esencia de la necesidad, aunque sí se limita el contenido de la misma, haciendo referencia a cuestiones instructivas, educativas, de preparación o de desarrollo en el ejercicio profesional de la enseñanza.

Esa asociación de la necesidad formativa a una situación de práctica educativa es esencial para entender el sentido que debe tener el asesoramiento en procesos de formación docente, que se vincula tanto a la actualización del conocimiento como a la mejora de la práctica docente.

Ciertamente, el concepto de necesidad se enlaza también al de problema, entendido éste en un vasto sentido que lo equipara con una situación que requiere algún tipo de acción de resolución o de mejora. Por tanto, parece provechoso tener en cuenta que las necesidades formativas se supeditan a situaciones de la práctica docente, que son interpretadas como mejorables.

Entendido así, se vincula al cambio y a la innovación con la formación docente. De hecho, la existencia de una dimensión de aprendizaje en los procesos de cambio es ampliamente reconocida (Estebaranz, 1995; García Vidal y Manjón, 1995; Coronel, 1996; Marcelo, 1997). Estos alcances formativos del cambio se producen tanto en el ámbito individual, como en el grupal y en el institucional u organizativo.

Así, se puede llegar a definir las necesidades formativas como las precisiones instructivas, derivadas del estudio, observación, práctica y detección de problemas específicos en el desarrollo de la labor que se realiza como docente.

2.1.2 Tipos de necesidades formativas

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

1. 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. Se reconoce el conflicto entre las necesidades individuales y las necesidades de los sistemas de referencia. En estos casos, se pueden establecer diversas formas de poder que evitan el conflicto mediante imposición, negociación, consenso, etc.

2. 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.

3. 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 frágil estado en relación con la exigencia en cuestión.

4. 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.

5. 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.

Varios autores establecen tipos de necesidades que se los exponen en el siguiente cuadro.

Tipos de necesidades formativas

AUTORES	TIPOS DE NECESIDADES
D'Hainaut (1979)	De las personas, del sistema; particulares, colectivas; conscientes, inconscientes; actuales, potenciales; según el ámbito de vida.
Hewton (1988)	Del alumnado, del currículum, del profesorado, del centro docente como organización.
Bradshaw (1972)	Normativa, sentida, expresada o demandada, comparativa, prospectiva.
Moroney (1977)	Normativa, percibida, expresada, relativa.

Colen (1995)	Del sistema, del profesorado.
---------------------	-------------------------------

Fuente: D'Hainaut, L. (1979). Les besoins en éducation. En D'Hainaut, L. *Programmes d'études et éducation permanente*. Paris: UNESCO.

Autor: Mercedes Ramírez.

De estos autores se amplía, además de las aportaciones de D'Hainaut (1979), los apuntes de Hewton (1988) quien se basa en el sector afectado como criterio para clasificar las necesidades originadas en los proyectos formativos:

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

2.1.3 Evaluación de necesidades formativas

La evaluación de las necesidades formativas individuales de los docentes, dice Bell (1991), debe seguirse de una valoración de las necesidades del centro en el que trabajan. A partir del conocimiento de ambas, se procede a la programación y el desarrollo de las actividades formativas correspondientes.

La evaluación de necesidades es una expresión genérica que designa cualquier aproximación sistemática para determinar prioridades de acción futura. (Tejedor, 1990).

Es claro que el docente se debe a la institución en la que labora y las falencias que ella presente serán reflejadas directamente por su personal, quienes marcan la pauta para lograr o no la visión que la institución desea alcanzar.

Imbernón (1994) insiste en el conocimiento de las necesidades sentidas por el grupo de docentes en relación a situaciones o áreas problemáticas como fase inicial de cualquier proceso de desarrollo docente.

Se colige que la evaluación de las necesidades formativas individuales de los docentes va de la mano con la estimación de las necesidades que presente el grupo pedagógico y la institución como eje rector de los procesos.

2.1.4 Necesidades formativas del docente

Optar por la carrera docente, en esta época de transición pedagógica, es asumir desde el inicio la formación continua y la responsabilidad de actualización constante. No son pocos los estudios sobre la formación del profesorado en los niveles de educación básica y bachillerato, esto ampliado

desde la misma actividad docente en el ámbito educativo como desde las esferas investigativas educativas.

Los profundos cambios que plantea la educación actual están produciendo una conciencia generalizada sobre las necesidades de formación de los docentes para estar a la par de los profundos cambios que la educación presenta.

La Conferencia Internacional de la Educación (CIE) de la UNESCO, celebrada en Ginebra (1996) hace referencia al fortalecimiento del rol de los profesores en la sociedad actual. Menciona Pérez Campanero (2002) que partiendo del hecho de que las reformas educativas, pensadas y diseñadas para afrontar los desafíos del futuro, deben llegar a la institución educativa y a las aulas, el profesor desempeña un papel clave para llevar a buen término estas innovaciones en el marco escolar.

Es posible llevar a cabo reformas educativas, teniendo en cuenta las necesidades de formación del profesorado. El cambio se puede generar a la par de la evolución de la educación si el personal de las instituciones está consciente de su autoformación. Las necesidades apuntan a la formación integral del docente que se enmarcan en los siguientes puntos:

La profesionalización de la enseñanza es la mejor estrategia para mejorar los resultados de la educación, así como las condiciones laborales de los profesores.

El entrenamiento antes y durante el ejercicio de la actividad profesional, deberá ser modificado con detenimiento para lograr un dominio sobre las distintas estrategias educacionales, adaptadas a las cambiantes situaciones de aprendizaje. Esto exige potenciar el trabajo en equipo de los profesores.

Los profesores deben aprender a usar las nuevas tecnologías de la información. Lo que supone una discusión abierta y sin preconcepciones sobre el uso de éstas, de tal forma que no se perciban como una amenaza ni como la cura que va a resolver los problemas de la enseñanza, sino como una ayuda poderosa en la labor docente.

La sociedad requiere de los docentes su formación ética, tolerancia, solidaridad, participación, creatividad, valores en general. Así pues, los profesores serán evaluados no solo por los niveles cognoscitivos y las habilidades técnicas, sino también, por sus cualidades personales, en el desempeño de su función. Tomando en cuenta todo esto, es posible plantear un diagnóstico de medición y aplicar una metodología específica para identificar necesidades docentes se orientan hacia:

- Necesidades de formación del profesorado en: didáctica, investigación, uso de recursos tecnológicos, trabajos en equipo, liderazgo y autogestión.
- Valoración de su formación inicial: contenidos, plan de estudios, motivación y necesidad de formación en contenidos científicos.
- Valoración crítica de los cursos de formación recibidos y su nivel de entrega, desempeño y participación en ellos.

2.1.5 Modelos de análisis de necesidades (Modelo de Rosset, de Kaufman, de D'Hainaut, de Cox y deductivo)

Existen distintos modelos de análisis de necesidades de formación. Pueden provenir de diferentes ámbitos de formación y de intervención con los que se puede apreciar varios aspectos.

Modelo de Rosset

Gira en torno al Análisis de necesidades de formación

Elementos fundamentales:

- Situaciones desencadenantes
- Tipo de información buscada
- Óptimos
- Reales
- Sentimientos
- Causas
- Soluciones

- Fuentes de información
- Herramientas de obtención de datos

El modelo de análisis de necesidades de Rosset gira en torno al análisis de necesidades de formación y sus elementos fundamentales toman en cuenta situaciones desencadenantes es decir, se pregunta ¿de dónde partimos? y ¿hacia dónde vamos?

El tipo de información buscada es óptima, real, toma en cuenta los sentimientos, las causas y las soluciones. Las fuentes de información se fundamentan en herramientas de obtención de datos.

Pérez Campanero (1994) afirma: “El Modelo de Rosset gira en torno al análisis de necesidades de formación, y toma como eje central el conjunto de tipo de información para llegar al rendimiento deseado y satisfactorio.”

Modelo deductivo de Kaufman

Elementos:

Los participantes en la planificación: Ejecutores, receptores, sociedad

Discrepancia entre lo que es y lo que debiera ser, en torno a:

- Entradas
- Procesos

- Salidas
- Resultados finales
- Priorización de necesidades

Etapas en la evaluación de necesidades de Kaufman

- Tomar decisiones de planificar
- Identificar los síntomas de los problemas
- Determinar el campo de la planificación
- Identificar los medios para evaluar las necesidades y elegir los mejores
- Determinar las condiciones existentes
- Determinar las condiciones que se requieren
- Conciliar discrepancias de los participantes
- Asignar prioridades entre discrepancias
- Seleccionar las necesidades y aplicar el programa
- Asegurar un proceso constante en la evaluación de necesidades.

Sobresalen los elementos de los participantes en la planificación: Ejecutores, receptores, sociedad. Propone una diferenciación entre lo que es y lo que debiera ser, en torno a: entradas, procesos, salidas y resultados finales. Su autor se apega a la priorización de necesidades.

Se identifican las siguientes etapas en la evaluación de necesidades según Kaufman; primero, se deben tomar las decisiones de planificar; segundo, se

tiene que identificar los síntomas de los problemas; tercero, se procede a determinar el campo de la planificación; cuarto, se sugiere identificar los medios para evaluar las necesidades y elegir los mejores; quinto, se procede a determinar las condiciones existentes; sexto, se debe determinar las condiciones que se requieren; séptimo, hay que conciliar discrepancias de los participantes; octavo, se tiene que signar prioridades entre discrepancias; noveno, procura seleccionar las necesidades aplicando el programa y décimo, busca asegurar un proceso constante en la evaluación de necesidades.

Modelo de D'Hainaut

D'Hainaut (1979) establece cinco dimensiones para la clasificación de las necesidades formativas: 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 referencia. En estos casos, se pueden establecer diversas formas de poder que evitan la conflictividad mediante imposición, negociación, consenso, etc.

Las necesidades particulares frente a necesidades colectivas. Las necesidades particulares aluden a los individuos, mientras que las colectivas se refieren a grupos.

Modelo de Cox:

- Elementos
- Institución
- Profesional encargado de resolver el problema
- Los problemas, percibidos
 - por el profesional
 - por los implicados
- Características de los implicados
- Formulación y priorización de metas
- Estrategias a utilizar
- Tácticas para lograr las estrategias
- Evaluación
- Modificación, finalización o transferencia de la acción

Este modelo se asocia con la problemática comunitaria en donde distingue aspectos como la Institución, el profesional encargado de resolver el conflicto, los problemas, percibidos y cómo se presentan para el profesional y para los implicados. Brinda características de los sujetos, se identifica formulación y priorización de metas en donde se definen estrategias a utilizar y tácticas para

lograr las estrategias. Finalmente propones una evaluación y modificación, finalización o transferencia de la acción.

Cada uno de los modelos expuesto da luz para realizar un análisis de las necesidades formativas de los docentes: la propuesta de esta investigación es llegar más allá de esta temática y brindar soluciones a través de un curso de capacitación que permita, luego del análisis profundo de la realidad formativa de los docentes, solventar las falencias encontradas. El Modelo de Rosset podría ser el adecuado, en esta investigación, para alcanzar con los objetivos planteados en este trabajo de fin de maestría.

2.2 Análisis de las necesidades de formación

Pérez Campanero (1991) considera que es mejor realizar una planificación sistemática antes de lanzarse a realizar acción de intervención. Por esto, el análisis de las necesidades de formación debe comenzar por identificarlas pues serán ellas el hilo conductor de todo el proceso de intervención.

El análisis de necesidades puede recibir otros nombres como: identificación y evaluación de necesidades, análisis previo de la intervención, análisis situacional y diagnóstico de choque.

Existen muchas definiciones de necesidad, como las propuestas por Stufflebeam (1984), Beatty (1981), Kaufman (1982). Sintetizando las aportaciones de estos autores, el concepto de necesidad ha sido considerado como una oposición entre una situación real y una situación deseada. Un análisis de necesidades, es por consiguiente, una forma de proporcionar una información útil y organizada a aquellas personas que tienen también que dar cuenta de sus decisiones. No existe entonces ninguna justificación para asignar recursos que conduzcan a satisfacer necesidades que realmente no hay o que tienen baja prioridad.

Una vez identificadas las necesidades de formación y fundamentada analíticamente la relevancia de suplirlas se puede dar paso a la intervención para capacitar a los docentes.

Wyson (1983) señala que una de las finalidades básicas de un análisis de necesidades consiste en ayudar a los profesionales a tomar decisiones apropiadas acerca de los servicios que deberían ser proporcionados a los clientes. En el caso que nos compete a los docentes.

2.2.1 Análisis organizacional

Fue Goldstein (1991) quien mejor recolectó las aportaciones del modelo Organización-Tareas-Persona propuesto por McGehee y Thayer (1961) que

presentan una clara información para referirse al análisis organizacional que conlleva a plantear propuesta para solventar las necesidades formativas de los docentes.

Este autor establece que este análisis de necesidades presenta tres fases fundamentales de estudio: la organización, el puesto y la persona. En el análisis organizacional se ha de realizar un examen de las metas de la organización a corto, mediano y largo plazo, ya que las actividades formativas que luego se realicen deben ser consecuentes con las metas organizacionales. También es fundamental examinar si el clima organizacional será favorable o no a la formación, puesto que solo un clima positivo permitirá, en este caso, a los docentes que puedan después transferir a su puesto de trabajo, es decir, a la labor docente que desempeñan, lo que han aprendido en las acciones formativas.

Deben identificarse también las posibles restricciones externas y legales que puedan afectar al buen desarrollo de las actividades, así como los recursos humanos y físicos de los que se dispone para llevarlas a término.

El segundo paso es el análisis del puesto de trabajo, que incluye la descripción detallada de las tareas que forman parte del puesto y también el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas (KSAs) que se precisan para desempeñar adecuadamente las tareas descritas en el perfil laboral requerido.

La última fase es el análisis de la persona, consiste en determinar si el sujeto, en el caso educativo, posee las KSAs¹ que en paso anterior aparecían como imprescindibles para desempeñar el puesto. Si el nivel requerido de conocimientos, habilidades y destrezas no es el óptimo se podrá afirmar que hay una necesidad de formación.

Este proceso de análisis de necesidades formativas, que inicia con el análisis organizacional, finalizará con la especificación de los objetivos del programa formativo que se realizará.

Las necesidades, la motivación y la satisfacción laboral- personal son variables que entran en juego cuando se realiza el proceso de análisis organizacional pues si bien las metas organizacionales, el clima laboral y los recursos físicos son fundamentales al momento de delimitar el contexto, lo concerniente al recurso humano no se puede dejar de lado y tiene que ver con las variables mencionadas.

Los procesos de formación, sujetos al cambio, que se desarrollan en las organizaciones educativas, constituyen entornos evolutivos privilegiados para favorecer la satisfacción de necesidades personales, grupales e institucionales que mejoran el grado de satisfacción y motivación en el desarrollo del trabajo

¹ KSAs: Knowledge, skills, and abilities; abreviatura en inglés para conocimientos, destrezas y habilidades.

docente. Por tanto, el análisis de la organización requiere un estudio de los componentes de la organización que pueden afectar a la persona formada que llega a la institución con nuevas destrezas que ha aprendido en el programa de formación o para las cuales se prepara el programa de formación. Esto incluye un examen de los siguientes aspectos: metas organizacionales, recursos de la organización, clima de transferencia y reservas internas y externas presentes en el ambiente.

El realizar un análisis organizacional, en esta investigación, será un aporte para determinar las necesidades formativas de los docentes. Se deberá conocer distintas características de la institución, los objetivos que persigue y el clima en el que diariamente se desarrollan las actividades de los actores educativos. Será beneficioso conocer las características del puesto de trabajo que cada profesor necesita poseer para el adecuado desempeño de su labor así como el nivel de conocimientos, destrezas y habilidades alcanzado por cada uno para el adecuado ejercicio de su tarea docente. Luego del análisis se requiere determinar el mejor camino o proceso a seguir para favorecer la satisfacción de las necesidades personales, grupales e institucionales y obtener así el grado de satisfacción requerida para alcanzar una educación de calidad.

2.2.1.1 La educación como realidad y su proyección

El sistema educativo ecuatoriano busca ser capaz de asegurar la calidad y equidad de la educación que acorte la brecha existente entre la educación a la que accede la población con mejores ingresos y aquella que reciben los sectores más vulnerables, que en el caso del Ecuador es la mayoría de la población. De esta forma, nos encontramos con políticas que buscan cambios significativos a nivel de logros de aprendizajes, implique esto o no reformas sustanciales en la estructura administrativa existente.

El Plan Decenal de Educación 2006-2015 (PDE), es un instrumento de gestión estratégica, diseñado para implementar un conjunto de acciones pedagógicas, técnicas, administrativas y financieras que guían los procesos de modernización del sistema educativo. Su finalidad es mejorar la calidad educativa y lograr una mayor equidad, que garantice el acceso de todos los ciudadanos al sistema educativo y su permanencia en él. El acompañamiento ciudadano a su implementación y gestión es importante, pues puede aportar en la identificación de nudos críticos y con propuestas de acciones viables que fortalezcan el logro de los objetivos.

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

resultado de un proceso de acuerdos que en el país vienen gestándose desde el primer Acuerdo Nacional “Educación Siglo XXI”, en abril de 1992. Es también un instrumento estratégico de gestión y una guía que da perspectiva a la educación para que, sin importar qué ministro o ministra ocupe el cargo, las políticas sean profundizadas. Si bien el Plan Decenal es el producto concreto de una construcción ciudadana que requiere de la vigilancia de la sociedad civil para y durante su ejecución, la generación de propuestas por parte de los ciudadanos que apoyen y fortalezcan la concreción del PDE ha sido hasta ahora muy limitada. El objetivo es, entonces, potenciar las capacidades existentes, y propiciar así la generación de propuestas mediante el diálogo y la concertación entre la sociedad civil y el Estado.

La educación ha sido uno de los principales temas en la agenda de la administración del actual gobierno durante cuya gestión se ha intentado gradualmente recuperar el rol activo y responsable del Estado. Se han conseguido logros a nivel de cobertura y de aumento de la escolaridad.

El Ecuador ha definido, con base en las evidencias, la experiencia acumulada y sus propias necesidades de país, un modelo de gestión educativa que se expresa en un conjunto de estándares de calidad educativa que abarcan los desempeño directivo y docente, esto de acuerdo a la Constitución de la República, El Plan Nacional del Buen Vivir y las nuevas iniciativas que plantea el Ministerio de Educación del Ecuador.

Como estrategia para mejorar la calidad de la educación, el MINEDUC propone estándares de calidad educativa que ayudarán a orientar, apoyar y monitorear la gestión de los actores del sistema educativo hacia su mejoramiento continuo. Existe evidencia a nivel mundial que sugiere que los países que cuentan con estándares tienden a mejorar la calidad de sus sistemas educativos. En Ecuador no existían políticas explícitas y difundidas acerca de qué es una educación de calidad y cómo lograrla. A partir de la implementación de los estándares, se cuenta con descriptores claros de lo que se quiere lograr, lo que permitirá colectivamente en el mejoramiento del sistema educativo.

2.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo

Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), son el marco de referencia que las instituciones se trazan regularmente para establecer metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo. Mediante la elaboración del PEI cada institución educativa se replantea prioridades, busca determinar con claridad los objetivos, estrategias y metas a alcanzar, con una visión a largo plazo, dando solución a los problemas principales y prioritarios.

Buscando mejorar la calidad de la educación, la Comunidad Educativa debe estar alineada con la elaboración del PEI; son todos agentes que aportan para una estructuración objetiva y determinante de las metas organizacionales. Se

busca definir una meta organizacional que todos los miembros de la institución educativa persigan, en lugar de que cada miembro persiga sus propias metas.

En cuanto a las necesidades de formación docente; las metas a corto, mediano y largo plazo que se plantean a través del Proyecto Educativo Institucional son el plan que se servirá para solventarlas. Estas deben relacionarse con un currículo bien organizado y aplicado; enfocado en destrezas básicas y desarrolladas mediante prácticas adecuadas aprovechando de manera óptima el tiempo, las metas exigentes y retroalimentación continua. En los docentes y en general; hay expectativas altas y presión para alcanzarlas; constantemente se está monitoreo el avance de los alumnos. Por tanto; el entorno escolar ordenado y estimulante genera un clima en la institución centrado en aprender. Brinda sentido de disciplina y refuerzos positivos; derechos y deberes de alumnos. En el lado docente; el análisis de necesidades de formación genera profesionalismo y compromiso en los docentes con liderazgo y cooperación fundamentados en el trabajo en equipo. Capacitación orientada a la práctica y gestión de proyectos de mejora que logran que los padres y la comunidad se involucren con una participación, asociación y colaboración del hogar, la escuela y la comunidad.

2.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa

El recurso institucional necesario para la actividad educativa, con el que se debe contar para afirmar una educación de calidad es, principalmente, el recurso humano. Personal motivado con su tarea, consciente de su rol docente, que conoce que su labor es cambiar el mundo, para bien, un día a la vez pues educa y ama lo que hace; está capacitado en su área del conocimiento, conoce normativa educativa, didáctica, técnicas de evaluación, etc.

Son necesarios los recursos físicos, institucionales, técnicos y tecnológicos didácticos o materiales, siempre sumados estos al potencial humano para permitir una actividad educativa responsable de que el aprendizaje sea duradero, significativo.

Es importante que el docente utilice los recursos educativos existentes en su institución de acuerdo a la naturaleza del área, esto permitirá ejercitar el desarrollo de las capacidades específicas que apuntan al avance de las capacidades de área. Las capacidades fundamentales de cada una de las áreas del conocimiento, se desarrollan a partir de estas últimas.

2.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos)

El liderazgo educativo es un tema que ha tenido importancia en los últimos años, tanto en el ámbito de investigación educativa a nivel internacional, como en las políticas públicas. Se encuentra extendida la creencia entre los actores políticos y el público general de que los líderes educativos pueden hacer una gran diferencia en la calidad de las escuelas y de la educación que reciben niños y jóvenes.

La cultura de liderazgo que se maneje en las instituciones educativas debería ser colaborativa y permitir la autonomía que nace de la confianza en la responsabilidad y el compromiso de todos y cada uno de los directivos, docentes y miembros de la comunidad educativa que aportan en la educación de los estudiantes. Desde el liderazgo que se maneje en la institución se debería aceptar la diversidad de visiones, posiciones y estilos para construir una visión conjunta que supere y represente a cada uno de los implicados, se lo conoce como coliderazgo.

Un líder educativo es alguien que inspira, pero para inspirar hay que tener clara una visión. El líder es coherente con la clase de vida que lleva, no es líder para afuera es líder en su propia vida, es decir que todo lo que piensa que es liderazgo lo vive y dado que lo vive lo puede inspirar para otros. El líder educativo es capaz de atraer, de conquistar, de invitar a la gente a que se haga partícipe de lo que vive. Es una persona que toma en cuenta el punto de vista

de otra persona para evaluarlo, es una persona que escucha y mantiene su mente abierta a las opiniones de los demás.

El liderazgo transformacional permite a la institución aprender sobre su propio funcionamiento, sostiene Pilar Iranzo (2012), y logran mediante este, innovar.

Charles Keating en su *Libro de Liderazgo* dice que “el liderazgo es servicio, en el sentido de que trata de satisfacer las necesidades de la otra persona o del grupo, a través del desempeño de las funciones necesarias. En algunos casos el grupo necesita ser incentivado y apoyado; en otros, tal vez necesita ser orientado. El liderazgo atiende las necesidades del grupo.” (p. 13)

Ralph M. Stogdill, en su resumen de *Teorías e Investigación del Liderazgo*, señala que existen casi tantas definiciones del liderazgo como personas que han tratado de definir el concepto. Esto extendido al ámbito educativo amplía las definiciones que se pueden generar.

En una entrevista realizada a Fabián Zurita, Director del Campamento Educativo Aire Libre, respondió lo siguiente frente a la pregunta ¿Qué es para usted el liderazgo?: “El liderazgo: la capacidad de guiar a los demás con el propio ejemplo”.

El concepto de liderazgo es en sí mismo muy antiguo, pues cubre una necesidad constante a lo largo de la humanidad. La necesidad de apoyar y ser

apoyado; el ser humano es un sujeto eminentemente social que se debe a sus iguales. El liderazgo educativo, entonces se entiende como el apoyo en el entorno educativo para generar cambios que aporten al crecimiento integral de los miembros de la comunidad educativa.

El liderazgo supone principios de los cuales partir, oportunidades y habilidades personales, todo ello apuntado a la consecuencia de un fin. Si la persona tiene objetivos claros y camina hacia ellos está ejerciendo liderazgo en su vida pues tiene clara su visión y podrá empoderar desde este espacio a sus estudiantes en el caso de un docente o a su equipo de trabajo en el caso de un director.

Ha habido un giro importante en las teorías del liderazgo y estilos de liderazgo en el mundo moderno pues las relaciones sociales se han hecho más complejas y heterogéneas, por nombrar algún ejemplo se puede exponer el caso de emigrantes, refugiados y hasta la misma globalización que ha modificado las relaciones humanas lo cual requiere procederes distintos para distintas situaciones.

En el ejercicio del liderazgo autocrático, sostiene Gilberto Graffe (2002), el líder asume toda la responsabilidad de la toma de decisiones, inicia las acciones, dirige, motiva y controla a la gente que tiene a cargo. La decisión y la guía se centralizan en el líder. Puede considerar que solamente él es competente y capaz de tomar decisiones importantes, puede sentir que sus

subalternos son incapaces de guiarse a sí mismos o puede tener otras razones para asumir una sólida posición de fuerza y control. La respuesta pedida a la gente que está a su mando es la obediencia y adhesión a sus decisiones. El autócrata observa los niveles de desempeño de sus subalternos con la esperanza de evitar desviaciones que puedan presentarse con respecto a sus directrices.

Cuando un líder adopta el estilo participativo, utiliza la consulta, para practicar el liderazgo. No delega su derecho a tomar decisiones finales y señala directrices específicas a la gente que lo apoya pero consulta sus ideas y opiniones sobre muchas decisiones que les incumben. Un líder participativo eficaz, escucha y analiza seriamente las ideas de sus subalternos y acepta sus contribuciones siempre que sea posible y práctico. El líder participativo cultiva la toma de decisiones de la gente que le rodea para que sus ideas sean cada vez más útiles y maduras. Impulsa también a sus subalternos a incrementar su capacidad de auto control y los insta a asumir más responsabilidad para guiar sus propios esfuerzos, Graffe (2002). Es un líder que apoya a su gente y no asume una postura de dictador. Sin embargo, la autoridad final en asuntos de importancia sigue en sus manos.

Mediante el estilo de liderazgo liberal, el líder delega en sus subalternos la autoridad para tomar decisiones, puede decir a sus seguidores "aquí hay un trabajo que hacer. No me importa cómo lo hagan con tal de que se haga bien"

Graffe (2002), dice que este líder espera que la gente con la que trabaja asuma la responsabilidad por su propia motivación, guía y control. Excepto por la estipulación de un número mínimo de reglas, este estilo de liderazgo, proporciona muy poco contacto y apoyo para los seguidores. Evidentemente, el subalterno tiene que ser altamente calificado y capaz para que este enfoque tenga un resultado final satisfactorio.

Tonnenbaum y Schmidt (1989) idearon dos de los estilos fundamentales, con cinco estilos dispuestos entre el estilo autocrático, el estilo participativo y el liberal; sin otorgarles un nombre específico a cada estilo se los puede interpretar mediante un ejemplo: 1.- El líder toma decisiones que anuncia a los seguidores en forma individual o en grupo sin discutirlos. 2.- El líder toma la decisión y, mediante una presentación, convence a los seguidores de las bondades de su idea. 3.- El líder presenta sus ideas y pide a los seguidores que le hagan preguntas. 4.- El líder presenta propuestas de medidas a tomar que están sujetas a modificación. 5.- El líder plantea el problema, obtiene propuestas de solución y toma la decisión. 6.- El líder define los límites y pide a los seguidores que tomen la decisión. 7.- El líder permite que los seguidores tomen decisiones en curso dentro de los límites definidos.

Como se observa el primer ejemplo trata claramente de un líder autocrático y el sexto ejemplo nos muestra un líder participativo y el último un líder liberal. Antes de elegir cualquiera de estos estilos de liderazgo, el líder debe tomar en

cuenta tres aspectos fundamentales: la personalidad y el tipo de comportamiento del líder, su experiencia, las expectativas que tiene, los valores, la seguridad que tenga en su gente. La personalidad y el comportamiento de los seguidores pues mientras más dispuestos y capaces estén se puede dar más libertad de participación. Y los factores relacionados con el entorno, la estructura, los objetivos y la tecnología que se usa.

Si bien los estilos de liderazgo son enfocados al ámbito laboral se puede notar que en cualquier otro ámbito sea este el educativo, deportivo, recreativo o personal se manejan similares accionares de comportamiento.

2.2.1.5 El bachillerato Ecuatoriano (características, demandas de organización y regulación)

El Ecuador ha venido, en los últimos cuatro años, realizando una paulatina migración curricular en el bachillerato; el Ministerio de Educación, no sin contratiempos, oposición y desconcierto, está logrando la implementación del Bachillerato General Unificado (BGU). El BGU que es el nuevo programa de estudios creado por el Ministerio de Educación con el propósito de ofrecer un mejor servicio educativo para todos los jóvenes que hayan aprobado la Educación General Básica (EGB). El BGU tiene tres objetivos al preparar a los estudiantes:

- para la vida y la participación en una sociedad democrática
- para el mundo laboral o del emprendimiento, y

- para continuar con sus estudios universitarios

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

Lo que propone el nuevo Bachillerato es romper con el esquema y plantear uno que considera que el aprendizaje es una formación que apunta a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. El aprendizaje, bajo esta visión, debe ser duradero, útil, formador de la personalidad de los estudiantes y aplicable a su vida cotidiana. La principal normativa legal vigente relacionada con el BGU es la siguiente: Constitución Política de la República del Ecuador; Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI); Acuerdo Ministerial N° 242-11 del 5 de julio de 2011; Acuerdo Ministerial N° 307-11 del 23 de agosto de 2011.

2.2.1.6 Reformas Educativas (LOEI – Reglamento a la LOEI – Plan decenal)

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) así como su reglamento y, basados en la Constitución de la República, proponen un cambio en la educación del país en los niveles: inicial, básica y bachillerato. Art. 43: “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”.

El cambio debe estar alineado a un instrumento de implementación como es el Plan decenal de Educación 2006-2015 (PDE) es un instrumento de gestión estratégica, diseñado para implementar un conjunto de acciones pedagógicas, técnicas, administrativas y financieras que guían los procesos de modernización del sistema educativo. Su finalidad es mejorar la calidad educativa y lograr una mayor equidad, que garantice el acceso de todos los ciudadanos al sistema educativo y su permanencia en él. El acompañamiento ciudadano a su implementación y gestión es importante, pues puede aportar en la identificación de nudos críticos y con propuestas de acciones viables que fortalezcan el logro de los objetivos. El Plan Decenal de Educación es una política de Estado con gran legitimidad social, ya que fue aprobada por cerca del 70 % de los votantes ecuatorianos en plebiscito nacional y luego ratificada con la aprobación de la Constitución del Ecuador en el año 2008. Se trata de una política de Estado por cuanto ha trascendido la gestión de dos gobiernos. El Plan Decenal de Educación es el resultado de un proceso de acuerdos que en el país vienen gestándose desde el primer Acuerdo Nacional “Educación Siglo XXI”, en abril de 1992. Es también un instrumento estratégico de gestión y una guía que da

perspectiva a la educación para que, sin importar qué ministro o ministra ocupe el cargo, las políticas sean profundizadas. El objetivo es, entonces, potenciar las capacidades existentes, y propiciar así la generación de propuestas mediante el diálogo y la concertación entre la sociedad civil y el Estado.

De acuerdo al MINEDUC, la Dirección de Mejoramiento Pedagógico tiene como objetivo principal mejorar la calidad de la educación ecuatoriana desde una visión equitativa e inclusiva en todos sus niveles y modalidades. Para lograr esto, se diseñarán políticas que mejorarán el quehacer docente en todos los niveles y modalidades. Asimismo, esta dirección, está encargada de crear políticas para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Dentro de sus atribuciones y responsabilidades establece lineamientos para la difusión y utilización de estrategias e insumos pedagógicos, propone políticas para el Sistema Nacional de Bibliotecas Educativas, crea un repositorio de buenas prácticas docentes, brinda directrices para la estructuración de Proyectos Educativos Institucionales e implementa, entre otras actividades, políticas educativas para el establecimiento y la mejora de la calidad en las Unidades Educativas del Milenio.

Sería de esperar que luego de todas las políticas planteadas y las estrategias propuestas se sienta una realidad distinta y significativa en la calidad de la educación. No es únicamente el mudar las políticas lo que va a generar el cambio en la educación del Ecuador sino el compromiso de los directivos,

docentes, por generar otras formas de ser y hacer en cada aula de las escuelas, en sus propias maneras de dar una clase, en el valor que le den a la formación permanente y continua de su crecimiento profesional. Es un ejercicio de desprendimiento de viejas técnicas y estilos de hacer educación. Es un compromiso que como país se debe adquirir pues los actores educativos: gobierno, directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad somos todos en este sistema. Alineados en este proyecto la calidad educativa en el Ecuador podría ser una realidad.

2.2.2 Análisis de la persona

Al realizar el análisis de la persona el evaluador debe responder a dos preguntas fundamentales, quién dentro de la institución necesita formación y qué tipo de formación necesita. La información que recabe le aportará para determinar el programa formativo de mejoras que implementará la institución y las acciones formativas que efectuará para generar el resultado que se busca como institución. En este sentido, Silberman (1990) señala que la evaluación de los participantes a un programa de formación es importante debido a que ayuda a determinar el contenido de la formación, permite obtener información real desde el lugar de trabajo o de la situación personal de los participantes y permite desarrollar una relación con los participantes en la formación previamente a su implementación.

Para realizar el análisis de la persona es necesario establecer los criterios o indicadores de desempeño que se van a medir. Pueden establecerse criterios para valorar el desempeño antes de la formación, inmediatamente después de recibir la acción formativa y en el puesto de trabajo. Estos criterios pueden utilizarse para determinar las capacidades de los trabajadores en el puesto, de este modo la formación puede diseñarse en un plan, programa o proceso para cubrir las competencias que estos actores del sistema educativo necesitan así como cubrir con las necesidades institucionales de alcanzar los objetivos que se ha planteado.

2.2.2.1 Formación profesional

El Plan Decenal de Educación, da importancia a la formación docente, y entre sus objetivos estratégicos referentes al talento humano señala: “Renovar la formación inicial del personal docente, capacitar al personal administrativo y contribuir a mejorar su calidad de vida” (Ministerio de Educación, 2006). Este mismo documento plantea como Política 7:

“La revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida.” Esta política se justifica en este documento con la siguiente afirmación: Un factor que contribuye significativamente en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación es el docente, por ello la importancia de contribuir a su desarrollo profesional, mejorar las condiciones de trabajo y su calidad de vida. En la actualidad la formación inicial docente es

débil y desactualizada; no existe un sistema integral y sostenido de desarrollo profesional, lo que ha provocado desvalorización del rol docente y poco reconocimiento social y económico a la profesión docente. (Ministerio de Educación, 2006)”

El nivel de formación docente presenta algunos desafíos de mejora. De acuerdo con el MINEDUC al año 2010, del total de docentes de educación regular, aproximadamente el 7,3% a escala nacional tiene título de Bachillerato en Ciencias de la Educación, el 65,9% presenta título de nivel superior docente (3er nivel), el 6,2% título de posgrado (4to nivel), y el 20,6% de los docentes no ha actualizado su nivel de formación docente. En cuanto a la mejora de la formación docente, desde el año 2009, el Ministerio de Educación puso en marcha el Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (Síprofe). Este sistema pretende incidir en la formación inicial docente, mejorar la oferta de formación continua, y proveer acompañamiento a los docentes y directivos. Sin embargo, ha existido mayor énfasis en la formación continua, a través de la organización de diversos cursos de orientación pedagógica, que presentan una duración de entre 10 y 60 horas, pero se percibe que la capacidad de este sistema para abastecer la demanda de cursos de actualización y formación docente es limitada, y no suficiente. Por otra parte, es necesario que se realice un seguimiento de los resultados de estos programas. (Grupo Faro, 2011).

Los desafíos para la formación docente se ubican ya no únicamente desde la perspectiva del docente como ejecutor de un currículo sino como actor

fundamental del proceso educativo. Es necesario repensar la formación docente desde y para reflexión crítica y la investigación; para la reflexión sobre el currículo y sobre sus propias prácticas y la pertinencia de éstas en relación a los contextos donde se desarrollan: "...y nos preguntamos en qué medida el desplazamiento de las demandas de profesionalización a un modelo que propone el desarrollo profesional, supone nuevas formas de concebir e implementar las políticas en materia de formación, en la que los docentes dejan de ser el 'objeto' de la política para transformarse en sujetos centrales en su construcción" (Angus, 1999).

Se encuentra la relación entre formación inicial y el desempeño profesional, así como también la relación entre desempeño docente y calidad de los aprendizajes. Por consiguiente, elevar la calidad de la formación docente es indispensable y a la par también es preciso la revalorización del rol social del docente y la generación de políticas de desarrollo profesional. Considerar los talentos humanos que se requieren para la educación exige repensar cuál es ese nuevo docente que el Ecuador necesita. El proceso formativo requiere recuperar la visión de los contextos escolares donde sucede el hecho educativo. Es importante también replantear la formación docente desde lo plurinacional y la diversidad cultural, dado que en nuestro país es una realidad.

2.2.2.1.1 Formación inicial

La mayoría de las concepciones, políticas y prácticas de formación inicial y permanente no están de acuerdo con los conocimientos disponibles acerca de en qué ha de consistir el aprendizaje de esta profesión, lo que hay que aprender y cómo facilitarlo (Escudero 2006).

Hablar de formación inicial implica reconocer que con los pocos años que un futuro docente pasa por una institución no alcanza para acabar su formación, tomando en cuenta que algunos docentes se formaron como tales antes de terminar su propio bachillerato y pasaron directamente al trabajo en el aula de clases. En el Ecuador, esta formación, se presenta insuficiente aun a nivel de formación pedagógica-didáctica y una pobre preparación en los contenidos de las ciencias que se van a enseñar.

De acuerdo a la política sexta del Plan Decenal de Educación, el Ministerio de Educación del Ecuador implementa el Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas con el objetivo de realizar “el monitoreo de la calidad de la educación que brinda el sistema educativo ecuatoriano y la definición de políticas que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012). Uno de los componentes a evaluar es precisamente el desempeño docente “que permitirá promover acciones didáctico-pedagógicas que favorezcan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y el mejoramiento de la formación inicial

docente, así como su desarrollo profesional” (Ibid, 2012). Estos procesos de evaluación del desempeño docente han sido nuevos en nuestro país y motivo de debate y discusión, han recibido el apoyo de unos sectores y el rechazo de otros, pero lo más complejo es quizás reconocer a través de ellos, la deficiente formación del profesorado: Los resultados de las evaluaciones aplicadas a 4.885 docentes de la costa del país en 2009, demuestran que menos de la cuarta parte de los docentes evaluados tienen un desempeño satisfactorio, lo que significa que hay necesidad de implementar procesos de gran aliento en la formación continua y asumir una política prioritaria en la formación inicial de los docentes (Fabara, 2011).

Se requiere una “formación inicial donde logren los futuros profesores apropiarse del capital cultural de su grupo y certificar su saber profesional, que deberá caracterizarse por sólidos conocimientos disciplinarios, didácticos y pedagógicos” (Matus, 2012). Pero además, dotar al docente de las herramientas necesarias para debatir sus prácticas y para innovarlas, dotarlo de las capacidades para aprender continuamente, para aprender de sus colegas y con los ellos. “El momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer y como se puede mejorar la próxima” (Freire, 1996).

2.2.2.1.2 Formación profesional docente

El desarrollo profesional docente puede definirse, comenta Pilar Iranzo (2012) como el proceso de aprendizaje hacia el poder diseñar, desarrollar y evaluar proyectos educativos desde la autonomía y la responsabilidad profesional. Es un proceso complejo, múltiple, difuso, incierto y permanente, a considerar explícitamente como un factor de calidad de los sistemas educativos.

La formación profesional docente requiere culturas institucionales que cultiven el tener ideas, en forma de conocimientos pertinentes y relevantes para la acción, sobre las múltiples funciones docentes y que den oportunidades de ponerlas en práctica. Requiere también construir una identidad de docente activo y creativo, despierto para captar las necesidades emergentes del contexto y reaccionar con agilidad, flexibilidad y serenidad, todo ello en un clima de proactividad.

Si se afirma la importancia y trascendencia de la tarea educativa, dice Sarramona (2000), resulta innegable la necesidad de la profesionalización de esta labor; más aún, si se entiende que un docente está formando a cada estudiante a partir de la enseñanza y orientación que está manejando diariamente.

La educación no es un espacio de trabajo donde cualquiera puede ejercer sin estar calificado. Esto se entiende mejor si se piensa realmente en lo que

significa educar y la importancia que tiene esta acción en la sociedad actual. Resulta necesario que se requiera una preparación inicial y permanente específica para todos los que estamos inmersos en la educación. Es cuestión de enseñar a saber y a saber hacer, pero se trata de hacerlo bien, por lo que se desprende necesariamente un saber ético profesional, ya que aparte de la dificultad de tratar por igual a personas muy distintas, cada una con su particularidad, el docente está apoyándolos a atravesar diferentes etapas de la vida y cualquier tipo de influencia será determinante, en muchos casos, para su futuro. Como lo fueron en su momento y lo siguen siendo los maestros con los que de alguna manera estamos conectados a lo largo del camino de la vida.

2.2.2.1.3 Formación técnica

En el ámbito de formación técnica se requiere proponer y ajustar planes de formación pedagógica y de perfeccionamiento para docentes técnicos, ya que muchos de ellos tiene formación en el ámbito de un oficio o especialidad, lo que les da, sin duda, experiencia en el terreno de la formación técnica pero que, sin embargo, pueden presentar carencia en formación pedagógica y sociocultural, que puede poner en riesgo el logro de ciertas competencias, tanto básicas como técnicas en los alumnos.

La preparación y actualización en el ámbito pedagógico especialmente en aquellos aspectos referidos a la planificación, didáctica, implementación y evaluación de procesos de aprendizaje y enseñanza, contemplando la realidad

y contexto educativo diverso al cual se van a enfrentar y con una mirada puesta en los procesos de aprendizaje de los estudiantes es lo que se requiere para los docentes técnicos. El proceso de formación que se realiza a través de una práctica real, a fin de articular teoría y práctica y una reflexión constante acerca de su quehacer no sólo profesional, sino también personal y social, y el impacto que tiene su trabajo en la construcción de una mirada educativa focalizada en el desarrollo integral de la persona. La actualización de la especialidad, con el propósito no sólo de perfeccionar sus conocimientos técnicos, sino que tenga un manejo real del mundo laboral, sus nuevos métodos y modos de producción, su cultura organizacional y el conocimiento de la innovación y la introducción de las nuevas tecnologías, a fin de ayudar a sus alumnos a la incorporación a éste, de la manera más natural posible.

La formación técnica que el docente posea debería aportar para que los estudiantes se apropien de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos correspondientes a un perfil profesional. Un saber técnico y tecnológico con sustento teórico científico de base, que les permita a los estudiantes cierto nivel de autonomía y responsabilidad en la solución de problemas de esa área de estudio en la que se están formando.

2.2.2.2 Formación continua

La formación docente continua, es entendida como desarrollo profesional y, es la estrategia fundamental tanto para renovar la profesión docente, como para responder a las necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñar. La formación continua propone una nueva concepción para responder a las necesidades del docente y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes.

El objetivo es garantizar un ambiente y condiciones apropiadas para el aprendizaje colectivo y el uso adecuado de la información de los procesos de seguimiento y evaluación a fin de mejorar el currículo y la educación. Los docentes deben dominar las nuevas formas de pedagogía y aprender a inducir, asesorar, acompañar y evaluar la nueva práctica de los docentes donde se procure centrar el liderazgo en la gestión del aprendizaje, generando una visión académica compartida y colectiva a través de una planificación estratégica que forme una cultura y comunidad de aprendizaje. En formación continua del docente, se propende realizar una gestión coherente con las reformas estratégicas del sistema educativo.

El Gobierno y las instituciones educativas mucho pueden hacer por generar cambios y mejoras en la calidad educativa, mas en las manos de cada maestro

está la real responsabilidad de ocuparse por su formación continua y desarrollar su autonomía profesional; Zeichner (1991) sostiene “no podemos tener buenas escuelas a menos que se capacite a los profesores para jugar un papel central en el desarrollo de las escuelas y de las soluciones de los numerosos problemas que tiene la escuela”. Este papel central tiene que ver con la toma de decisiones en el diseño del currículo, en la gestión del mismo y en los diferentes procesos que se dan en las instituciones y dentro del aula de cada uno de los docentes que ha optado por tomarse en serio su labor de formador y responsable de su crecimiento personal profesional en busca de aportar de la mejor manera posible a quienes se debe, sus estudiantes.

La formación continua ha de posibilitar al docente la reflexión sobre su práctica, sobre el trabajo colaborativo en el que la investigación y la innovación estén estrechamente ligados en rol de guía y promotor del aprendizaje. Implica, además, desarrollar competencias y estrategias para analizar e interpretar situaciones y para proponer soluciones o alternativas viables de mejoras.

La formación continua, que un docente puede recibir o generarse, lo capacita no solo en el área específica de su interés sino en ser un sujeto capaz de efectuar un diseño propio, capaz de interpretar su realidad y su contexto, de tomar iniciativas, de ser un constructor de innovaciones.

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

La Constitución Política del Ecuador 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 su artículo 27 agrega que la educación debe ser de calidad. Adicionalmente, la sexta política del Plan Decenal de Educación determina que hasta el año 2015, se deberá mejorar la calidad y equidad de la educación e implementar un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo. Sin embargo, estos mandatos no dicen explícitamente qué es calidad educativa. Para establecer qué es una educación de calidad, se precisa primero identificar qué tipo de sociedad se procura tener, pues un sistema educativo será de calidad en la medida en que contribuya a la consecución de esa meta. Por ejemplo, para lograr generar a una sociedad democrática, el sistema educativo será de calidad si desarrolla en los estudiantes las competencias necesarias para ejercer una ciudadanía responsable. En el caso ecuatoriano, según señala la Constitución, se busca avanzar hacia una sociedad democrática, soberana, justa, incluyente, intercultural, plurinacional y segura, con personas libres, autónomas, solidarias, creativas, equilibradas, honestas, trabajadoras y responsables, que antepongan el bien común al bien individual, que vivan en armonía con los demás y con la naturaleza, y que resuelvan sus conflictos de manera pacífica. Los estándares de calidad educativa son descripciones de

logros esperados de 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 a lo que estos deberían saber y saber hacer como consecuencia del proceso de aprendizaje. 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.

La calidad de un sistema educativo no puede ser mayor a la calidad de sus docentes. (McKinsey, 2007, p. 19). El Ecuador ha iniciado, con las nuevas políticas educativas, una etapa determinante de cambios que buscan la obtención de calidad de la educación y la formación del profesorado se contempla dentro de estas políticas situación que es favorable para el sistema educativo y que debe tomarse en serio por parte de quienes lo conforman. Michael Fullan (2002), irónica pero acertadamente señala que: “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación”. Razón de peso para no pasar por alto la formación docente continua y de excelencia.

Es conocido que los padres son el modelo preponderante dentro de la formación volitiva de los hijos y que otros modelos como docentes, algún miembro importante de la comunidad, músicos o personajes públicos pueden

marcar también este aspecto de la persona en etapa de formación pero al ser el docente el profesional encargado de desarrollar, entre otras, capacidades intelectuales en los estudiantes llega a incidir de manera directa en los procesos de aprendizaje de los individuos con los que se relaciona diariamente en el aula, sus estudiantes. De ahí que la formación que el maestro tiene es la pauta que marca la huella que dejará en cada uno de los seres que con él se relacione en el quehacer educativo.

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

Según el artículo 94 de la LOEI, para ingresar a la carrera educativa pública se requiere:

- a. Ser ciudadano ecuatoriano o extranjero legalmente residente en la República del Ecuador y estar en goce de los derechos de ciudadanía.
- b. Poseer uno de los títulos señalados en esta Ley.
- c. Haber completado el año de servicio rural docente obligatorio, en los casos que fuere pertinente.
- d. Constar en el registro de candidatos elegibles.
- e. Participar y ganar en los correspondientes concursos de méritos y oposición para llenar las vacantes del sistema fiscal.
- f. En el caso de la educación intercultural bilingüe, el o la docente debe acreditar el dominio de un idioma ancestral.

Según el artículo 96 de la LOEI, 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.
- 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" (LOEI, artículo 96).

Entre las políticas de mejoramiento de la formación inicial docente y de ingreso al magisterio fiscal del Ministerio de Educación, está la de desarrollar el perfil

profesional óptimo de salida de carreras de formación de docentes de EGB. Este perfil se usará para ajustar los procesos de ingreso al magisterio fiscal, de tal forma que entren solo los mejores docentes, es decir, aquellos que demuestran en las pruebas de ingreso que cumplen con este perfil óptimo (selección meritocrática).

Cabe destacar que en la actualidad se lleva a cabo una investigación cualitativa sobre docentes recientemente graduados de su carrera, que tienen un excelente desempeño en el aula de clase, en instituciones fiscales, privadas, municipales y fiscomisionales de todo el país. Esta indagación servirá de insumo para desarrollar el perfil deseado. El objetivo principal del estudio es recabar información sobre las características del desempeño en aula de aquellos docentes noveles que han alcanzado un excelente impacto en el aprendizaje de sus estudiantes. Los resultados de las pruebas SER para estudiantes se usarán como referencia. Los objetivos específicos de la investigación son identificar qué características de las descritas en los estándares de desempeño docente están presentes en aquellas maestras y maestros que son evaluados como excelentes docentes noveles; determinar si el buen desempeño que demuestran en el aula de clase es por el aprendizaje que traen del Instituto / Universidad donde se formaron, o si es porque emerge de otros elementos; identificar si una institución formadora de docentes aparece asociada recurrentemente a aquellos docentes de reciente graduación y con excelente desempeño. El Grupo objetivo de estudio son los docentes que se

han graduado hace cuatro o cinco años, y que trabajan en instituciones fiscales, fiscomisionales, particulares o municipales del país, cuyos estudiantes hayan obtenido los 20 mejores puntajes en las pruebas SER. Las definiciones conceptuales para la investigación sirven para recoger evidencia adecuada, se utilizan las definiciones de los estándares de desempeño docente desarrollados por el Ministerio de Educación. Se han seleccionado estos tres estándares generales y sus específicos, a fin de recoger insumos para el perfil de salida de carreras que forman docentes de EGB: el docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña; el docente conoce, comprende y utiliza las principales teorías e investigaciones relacionadas con lo que enseña y su aprendizaje y el docente conoce, comprende, implementa y gestiona el currículo nacional.

2.2.2.5 Características de un buen docente

Martinez Bonafé (1995) recogía cinco funciones docentes para procurar formación integral a todos los alumnos beneficiarios de la educación obligatoria:

- Tareas directamente vinculadas con el proceso educativo del alumnado
- Tareas de formación y desarrollo profesional
- Tareas de relación con el entorno socio-cultural de la escuela
- Investigación curricular
- Tareas de participación y gestión

Al analizar las funciones que propone este autor, valdría proponer que las características de un buen docente, en relación a formar integralmente a los estudiantes, podrían ser:

- Competente en el quehacer educativo a nivel pedagógico, didáctico y práctico
- Gestor de su autoaprendizaje
- Líder educativo
- Investigador
- Coordinador

Perrenew (2004) articula diez nuevas competencias para enseñar incorporando las exigencias de la educación:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de las escuelas
- Informar e implicar a los padres
- Utilizar las nuevas tecnologías
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua

Estructurar y animar la actividad, diagnosticar, diseñar, desarrollar, liderar, coordinar y coordinarse, autogestionarse y reconocerse como profesional en desarrollo, todas características que se requiere de un docente para su labor.

Sencillo no es si además se lo contextualiza desde la atención a los proyectos individuales de desarrollo y a las individualidades de los estudiantes. También por la compleja tarea del trabajo con seres humanos es que tanto el sistema escolar como la profesión docente están en permanente redefinición.

Nuestro país, desde la propuesta educativa que desarrolla el Gobierno a través del Ministerio de Educación, también está redefiniendo la labor docente y las características que se espera encontrar en un buen docente para alcanzar la calidad educativa que se contempla en el plan decenal de educación, que como objetivo general plantea el garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de los derechos y deberes para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana.

Se plantea que 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.

Para alcanzar esta propuesta de calidad el MINEDUC ha propuesto estándares de calidad educativa entre los que se encuentran los de desempeño profesional. Se busca saber cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer los profesionales de la educación para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados, se desarrollan, partiendo de esta incógnita dos tipos de estándares generales de desempeño profesional: de docentes y de directivos. A futuro, se formularán estándares para otros tipos de profesionales del sistema educativo, tales como mentores, supervisores-asesores y supervisores-audidores.

Los estándares de desempeño docente son descriptores de lo que debe hacer un profesor competente; es decir, de las prácticas pedagógicas que tienen más correlación positiva con el aprendizaje de los estudiantes.

Un docente de calidad, manifiesta el MINEDUC, 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.

Los estándares de desempeño docente establecen las características y desempeños generales y básicos que deben realizar los docentes para desarrollar un proceso de enseñanza–aprendizaje de calidad y estos son:

- Dominio disciplinar y curricular
- Gestión del aprendizaje

- Desarrollo profesional
- Compromiso ético

El perfil del docente del que el Colegio Particular William H. Kilpatrick busca generar es el siguiente:

- a) Ser un maestro interesado en el alumno como persona total.
- b) Procurar estar abierto a nuevas formas de enseñanza.
- c) Fomentar el espíritu cooperativo.
- d) Ser auténtico y genuino ante los alumnos.
- e) Intentar comprender a sus alumnos poniéndose en su lugar (empatía) y ser sensible a sus percepciones y sentimientos
- f) Rechazar las posturas autoritarias y egocéntricas.
- g) Poner a disposición de los alumnos sus conocimientos y experiencias y que cuando lo requieran puedan contar con ellos.
- h) Demostrar su amor incondicional al trabajo que ejercen, no se limitan a "trabajar de maestros" sino que viven su profesión con total entrega y entusiasmo.
- i) Ser personas con certeza total de que su trabajo no implica "saberlo todo" y así regirse en la fuente de respuestas inagotable para las expectativas de unas mentes ávidas de aprender cosas nuevas.
- j) Ser individuos conscientes de que, si bien son necesarias unas metas globales a conseguir por el colectivo de los estudiantes, también lo son de que

hay alumnos que necesitan una especial atención para que su interés por el aprendizaje no le resulte ni monótono ni competitivo.

k) Ser personas capaces de pedir "ayuda" a padres y otros especialistas en temas los que no tienen ni idea, pero que sus alumnos demandan.

m) Estar abiertos a la interacción en la enseñanza lectiva y creativa de sus alumnos, fomentando así la admiración e interés de los alumnos hacia el exterior.

n) Ser una persona que ejerza un claro y sincero ejemplo ante sus alumnos de que la información del mundo que les fascina está repartida y no proviene sólo unidireccional mente de su profesor/ profesora ni de los libros de texto exclusivamente.

2.2.2.6 Profesionalización de la enseñanza

Montero (2001), dice que los profesores deben considerarse como aprendices activos que construyen sus propios significados de la participación activa de procesos de desarrollo profesional. Es así que, aquellos planteamientos que los consideran receptores pasivos de ideas e instrucciones son obsoletos ya en materia educativa. Debería contemplarse un rol más activo de los profesores en el diseño y la implementación de iniciativas orientadas a su desarrollo profesional.

Un aspecto interesante de la profesionalización, como lo expresan Zeichner y Noffke, (2001) tiene que ver con la relación con la investigación de los docentes. Explican que si la profesión docente, en las escuelas de primaria y

secundaria, quiere abandonar la infancia y hacerse adulta como profesión, los profesores necesitan asumir la responsabilidad adulta de investigar, de forma sistemática y crítica, su propia práctica. Frente a estos argumentos se propone la necesidad de ayudar a los profesores a obtener un mayor juicio del conocimiento de que disponen y a hacer un mayor uso de su capacidad de construcción de conocimiento a partir del análisis de la práctica. Se señala la necesidad de articular dos tipos de conocimiento, el conocimiento de la disciplina, y el conocimiento pedagógico, que aunque se reflejan en la formación de docentes, no por ello deja de continuar latente e incierta la necesidad del conocimiento pedagógico para determinados tipos de profesores. En este sentido, se sigue sintiendo, en muchos espacios educativos, la empecinada creencia en que para ser profesor basta con saber la materia.

2.2.2.7 La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo educativo.

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 SíProfe 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. En el año 2010, ciento ocho mil docentes tomaron al menos un curso. Muchos cursaron dos y más. La política del MINEDUC es ofrecer por varias ocasiones cada curso, hasta que se cubra la demanda de los docentes. La carrera educativa abarca diferentes etapas: la formación inicial, el ingreso al campo laboral educativo, la formación continua y el acompañamiento pedagógico o institucional. Así, la carrera educativa se entiende como un camino a través de una ruta profesional que permite establecer nuevas vías, con base en la evaluación del desempeño de cada docente.

Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación ha desarrollado la Universidad Nacional de Educación (UNAE), se busca, con este proyecto, mejorar la formación inicial de los profesionales de la educación. Para ello, se han contemplado actividades como llevar a cabo un proceso de autoevaluación y monitoreo de la calidad de la gestión académica de los institutos pedagógicos, a fin de mejorar la calidad de sus graduados; elaborar perfiles de salida para carreras de formación de docentes, con el objeto de proponérselos al sistema de educación superior para los procesos de acreditación de carreras de educación.

Las estrategias de aprendizaje previstas por la UNAE permite que se tome distancias de los modelos pedagógicos basados en la acumulación de información, en la repetición acrítica de los contenidos, y con poca o ninguna

articulación de la teoría y la práctica. Se resalta en el proyecto la presencia permanente de la práctica, la investigación, el inglés y TIC. Tienen elaborado ya el programa para Licenciatura en Docencia de lengua y literatura, Docencia de la matemática y Docencia para Educación General Básica. Las prácticas están inmersas en la mayoría de las formas organizativas académicas (cursos, talleres, etc.) como forma en la que aprenden los estudiantes y están previstas tanto en las Carreras como en los Programas. Como estrategia didáctica, en todos los casos, la práctica está estrechamente relacionada con la investigación en sus diferentes formas, en el pregrado como investigación formativa y en el pos grado como investigación formativa y generativa, por eso estas estrategias se plantean como el eje articulador de la docencia, la investigación y la vinculación con la colectividad. La UNAE plantea la incorporación permanente de TIC en el proceso de aprendizaje en dos dimensiones. Uno como elemento presente permanente en el hecho educativo que fortalece el enfoque de aprendizaje, es decir, se las incorpora en el día a día del quehacer estudiantil para la gestión de información, su procesamiento, difusión, intercambio, debate y comunicación; y el otro como medio de acceso y participación del estudiantado en la gestión administrativa, académica y de cogobierno de la universidad.

Si desde el gobierno se está poniendo empeño para mejorar la calidad de los docentes, sobre todo del sector público mediante estas estrategias cuánto más podremos desde el sector privado generar para que los docentes alcancen

también niveles satisfactorios en los ámbitos de práctica permanente de investigación generativa y uso de TIC.

2.2.3 Análisis de la tarea educativa

El Ministerio de Educación del Ecuador desde la Dirección de Mejoramiento Pedagógico tiene como objetivo, al igual que todo lo referente a la educación en este país, mejorar la calidad de la educación desde una visión equitativa e inclusiva en todos sus niveles y modalidades. Para lograr esto, se diseñarán políticas que mejorarán el quehacer docente en todos los niveles y modalidades. Asimismo, esta dirección, está encargada de crear políticas para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Dentro de sus atribuciones y responsabilidades establece lineamientos para la difusión y utilización de estrategias e insumos pedagógicos, propone políticas para el Sistema Nacional de Bibliotecas Educativas, crea un repositorio de buenas prácticas docentes, brinda directrices para la estructuración de Proyectos Educativos Institucionales e implementa, entre otras actividades, políticas educativas para el establecimiento y la mejora de la calidad en las Unidades Educativas del Milenio.

2.2.3.1 La función del gestor educativo

Un directivo de calidad busca contribuir de manera significativa a la mejora de las prácticas del liderazgo y de la gestión en cada institución educativa

ecuatoriana. La función directiva es definida por José María Veciana (2002) como “un proceso dinámico de una persona sobre otras que orientan su acción hacia el logro de metas y objetivos compartidos, de acuerdo con la toma de decisiones que le confiere su poder”. En el caso del sector educativo, esto significa que el gestor educativo es quien orienta y lidera en la institución el direccionamiento estratégico, el clima organizacional y el manejo adecuado de conflictos desde procesos de concertación, evaluación y mejoramiento continuo.

Para lograr esto, lidera los procesos de toma de decisiones de manera participativa, involucra a los miembros en la construcción de metas y de visión compartida, alinea los objetivos individuales con los de la organización, para garantizar la coherencia del quehacer cotidiano con el horizonte institucional.

Por su parte, Kotter (1997) considera que un directivo es quien dirige la planificación de todos los procesos en una organización. Es un buen gestor del tiempo y las acciones que conducen a la consecución de los objetivos, es capaz de elaborar y gestionar presupuestos y de hacer seguimiento de las finanzas. Un gestor sabe que dirigir es organizar, es decir, sabe crear estructuras en el plano formal de la organización, dotarlas de personal preparado y definir con claridad perfiles y roles, facilitar los recursos para que el personal trabaje con sentido de logro. Además controla los procesos, hace seguimiento a los planes y estrategias para reconducir las acciones.

Los Estándares de Desempeño Directivo o del “gestor educativo, propuestos por el MINEDUC,” hacen referencia al liderazgo, a la gestión pedagógica, al talento humano, a recursos, al clima organizacional y a la convivencia escolar; para asegurar su influencia efectiva en el logro de aprendizajes de calidad de todos los estudiantes en las instituciones educativas a su cargo. Los Estándares de Desempeño Profesional Directivo, describen las acciones indispensables para optimizar la labor que el Director o Rector y el Subdirector y Vicerrector deben realizar. Estos 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.

2.2.3.2 La función del docente

Con respecto a las funciones del profesor, la evaluación de las mismas debe considerar tanto el dominio y manejo de los contenidos y las estrategias de enseñanza, como sus actitudes para crear relaciones interpersonales de mayor confianza, respeto y estima, sin olvidar la naturaleza de sus percepciones, juicios y conceptos en los que se apoya para tomar sus decisiones. La autoevaluación continua que realice el maestro de su actividad en el aula y en la escuela constituye un elemento imprescindible para mejorar paulatinamente

los procesos educativos, ya que esta reflexión le proporciona los datos básicos y fundamentados para tomar decisiones (Casanova, 1998).

Facilitador, guía, co-aprendiz / co-investigador. El docente debe trabajar en negociación, generar discusiones estimulantes, monitorea proyectos de trabajo, pero su función no es controlar que se cumpla un mandato sino dirigir la consecución de un objetivo aportando con señalamientos que guíen al estudiante para optar por las mejores elecciones.

Ayuda a los estudiantes a construir sus significados por modelamiento, mediación, aportando una explicación cuando se requiera, redirecciona la atención y proporciona opciones.

Una función del docente debería ser considerarse a sí mismo un aprendiz, aceptar el riesgo de explorar áreas fuera su dominio, trabajar colaborativamente con otros maestros y profesionales. Ser sobre todo un conocedor real de la materia que imparte.

2.2.3.3 La función del entorno familiar

La familia tiene múltiples intercambios con otras instituciones sociales, entre ellas la institución educativa la cual actúa sobre la conducta del sistema familiar, tanto a través de la educación que le dan al hijo, como por la influencia que ejercen de manera directa sobre los padres.

La familia también actúa sobre la escuela en la medida en que el hijo es portador de valores y conductas que reflejan su medio familiar. También los padres promueven vínculos con la institución educativa, al estar motivados por la educación de sus hijos. Tanto el contexto familiar como el de la escuela están constituido por personas que desempeñan un determinado papel y que, además, utilizan unos instrumentos que cumplen determinadas funciones. Que la familia es el contexto de crianza más importante en los primeros años de la vida nadie lo pone en duda.

Mónica Sulecio, una docente guatemalteca sostiene que la familia cumple a nivel social las siguientes funciones:

- procreación de los futuros ciudadanos
- crianza, educación e integración social de las próximas generaciones
- permite un equilibrio entre las generaciones
- prevención de salud personal y social
- permite que se cuiden los niños y ancianos de la familia

La familia es el fundamento de toda sociedad bien construida, indispensable para el logro del bien común y además aparece como la unión más natural y necesaria a la comunidad; siendo además anterior a cualquier otra institución; es primera en el orden de la naturaleza, en relación con las demás agrupaciones en las que el hombre y la mujer se pueden encontrar.

Puesto que los padres han dado la vida a los hijos, están obligados a brindarles educación y, por tanto, ellos son los primeros educadores. Este deber de la educación familiar es tan importante que, cuando falta, difícilmente puede suplirse. Es deber de los padres formar un ambiente familiar animado por el amor que favorezca la educación íntegra, personal y social de los hijos. La familia es por tanto, la primera escuela de virtudes humanas sociales, que todas las sociedades necesitan; por medio de la familia se introduce en la sociedad civil a las personas.

Es necesario que los padres consideren la importancia que tiene la familia en la formación de futuros ciudadanos que dirijan los destinos del país, considerando que la educación es un proceso artesanal, personalizado, en donde se educa uno a uno; no puede hacerse industrialmente, por lo que solo puede hacerse desde el núcleo familiar.

Uno de los deberes más importantes de la familia, por lo tanto, es el de ir introduciendo a los hijos en los ámbitos más valiosos de la vida, como son los de:

- Ayudar a los hijos a descubrir los bienes trascendentes.
- Iniciarlos en el sentido del dolor y del sufrimiento.
- Iniciarlos en el sentido del trabajo.
- Iniciarlos en el sentido del amor y la solidaridad.

El saber popular describe bien este entorno indicando que las niñas y los niños adquieren allí las primeras habilidades: en la familia aprenden a reír y a jugar, se les enseñan los hábitos más básicos, por ejemplo, los relacionados con la alimentación y otros hábitos mucho más complejos, por ejemplo, a relacionarse con las personas. Tradicionalmente se ha insistido, en que la familia no es el único agente educativo posible. El proceso comienza en ella pero no termina allí.

2.2.3.4 La función del estudiante

De acuerdo a las nuevas reformas educativas, el estudiante ya no es un ser pasivo sino activo, que busca hacerse consciente de su propio conocimiento y el de cómo lo aprende, darse cuenta del proceso que llevo para llegar a determinado aprendizaje.

El rol del alumno, con su participación activa, es el de constructor de su propio aprendizaje significativo para la solución de problemas reales. El alumno selecciona organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes que se interrelacionan con sus conocimientos previos y sus características personales en forma sistemática y organizada.

La función del estudiante es el de ser un explorador de nuevas ideas, que lo impulsen a considerar otros puntos de vista, a ser crítico sobre sí mismo y el entorno en el que se desenvuelve.

El estudiante debe cambiar sus hábitos: de ser pasivo, de esperar que las cosas sucedan, debe convertirse en el personaje principal del proceso de aprendizaje. El estudiante ha de ser el centro del proceso, en la medida que debe responsabilizarse de su propio aprendizaje y asumir un papel activo, muy diferente a lo que ha vivido hasta ahora en el aula.

2.2.3.5 ¿Cómo enseñar y cómo aprender?

Al hablar de conocimiento científico nos encontramos frente a un tema donde el cambio es innegable, no solamente en cantidad sino en los criterios de validez que hoy rechazan la concepción positivista, utilitaria, empírica únicamente del progreso de las ciencias. Pero también la psicología ofrece nuevas investigaciones y nuevas teorías que pueden aplicarse en las aulas. Por esto hoy se percibe una nueva escuela que llegará a concretarse en la medida en que todos los maestros den pasos hacia ella a través de un compromiso real de cambio, de sentirse gestores de la investigación y de agentes conscientes y reflexivos de las nuevas necesidades en educación.

El cambio no es en un conocimiento sino en un sistema de conocimientos, destrezas y actitudes. Aprender supone, entonces, no solamente adquirir un conocimiento sino convertirse en aprendiz consciente, aprendiz por propia voluntad y aprendiz eficaz.

Al buscar las causas del fracaso escolar se apunta hacia los programas de estudio, la masificación de las aulas, la falta de recursos de las instituciones y raras veces al papel de los padres y su actitud de creer que su responsabilidad acaba donde empieza la de los maestros. Se busca un sistema educativo que genere comunidad. Actores todos de un sistema educativo.

Los profesores en la búsqueda de solución al problema se preocupan por desarrollar un tipo particular de motivación en sus estudiantes, la que se conoce como la motivación para aprender, la cual consta de muchos elementos, entre los que se incluyen la planeación, concentración en la meta, conciencia de lo que se pretende aprender y cómo se pretende aprenderlo, búsqueda activa de nueva información, percepciones claras de la retroalimentación, elogio y satisfacción por el logro y ninguna ansiedad o temor al fracaso (Johnson y Johnson, 1985).

El éxito escolar, de acuerdo con la percepción de Redondo (1997), requiere de un alto grado de adhesión a los fines, los medios y los valores de la institución educativa, que posiblemente no todos los estudiantes presentan. Aunque no

faltan los que admiten de forma absoluta el proyecto de vida que les ofrece la Institución, es posible que un sector lo rechace, y otro, tal vez el más sustancial, solo se identifica con este de manera circunstancial.

Sería maravilloso que todos los alumnos ingresaran a la escuela con mucha motivación para aprender, pero la realidad no es así. E incluso si así fuera, dice Navarro (2004), algunos estudiantes aún podrían encontrar aburrida o irrelevante la actividad escolar. Asimismo, el docente en primera instancia debe considerar cómo lograr que los estudiantes participen de manera activa en el trabajo de la clase, es decir, que generen un estado de motivación para aprender; por otra parte pensar en cómo desarrollar en los alumnos la cualidad de estar motivados para aprender de modo que sean capaces "de educarse a sí mismos a lo largo de su vida" (Bandura, 1993) y finalmente que los alumnos participen cognoscitivamente, en otras palabras, que piensen a fondo acerca de qué quieren estudiar.

Al referirse a la educación se la identifica como el conjunto de conocimientos, órdenes y métodos por medio de los cuales se ayuda al individuo en el desarrollo y mejora de las facultades intelectuales, morales y físicas. La educación no crea facultades en el educando, sino que coopera en su desenvolvimiento y precisión (Ausubel y Colbs., 1990).

Para poder profundizar en cómo enseñar y cómo aprender, es necesario partir de la conceptualización de tres grandes dimensiones: la educación, la enseñanza y el aprendizaje. El concepto de educación es más amplio que el de enseñanza y aprendizaje, y tiene fundamentalmente un sentido espiritual y moral, siendo su objeto la formación integral del individuo.

Cuando ésta preparación se traduce en una alta capacitación en el plano intelectual, en el moral y en el espiritual, se trata de una educación auténtica, que alcanzará mayor perfección en la medida que el sujeto domine, controle y dirija sus potencialidades, deseos, tendencias, juicios, raciocinios y voluntad. La preparación o capacitación intelectual se la puede lograr mediante varias estrategias igual que el crecimiento moral y espiritual que es una cuestión más de la esencia de cada individuo, un deseo del ser y es ahí cuando una nueva variante entra en la ecuación; pues lo que somos lo transmitimos y si como docentes estamos en contacto directo con seres humanos obviamente que transmitiremos nuestro ser a aquellos que de nosotros esperan conocimientos, el área intelectual, moral y espiritual se verá implicada también en la relación humana que se desarrolle con los estudiantes. Es por esto que una educación integral se vuelve tan valiosa en una época de tantos cambios espirituales como la que vivimos.

En la situación actual, dice Navarro (2004), de una mayor libertad y soledad del hombre y de una acumulación de posibilidades y riesgos en la sociedad, se

deriva que la Educación debe ser exigente, desde el punto de vista que el sujeto debe poner más de su parte para aprender y desarrollar todo su potencial.

Además de lo señalado, la enseñanza es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. Este concepto es más restringido que el de educación, ya que ésta tiene por objeto la formación integral de la persona, mientras que la enseñanza se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos. En este sentido la educación no solo comprende la enseñanza propiamente dicha.

Los métodos de enseñanza descansan sobre las teorías del proceso de aprendizaje y una de las grandes tareas de la pedagogía moderna ha sido estudiar de manera experimental la eficacia de dichos métodos, al mismo tiempo que intenta su formulación teórica.

En este aspecto sobresale la teoría psicológica: la base fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje se halla representada por un reflejo condicionado que Pavlof, en su momento, expuso al mundo; es decir, por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca.

El docente es el encargado de provocar dicho estímulo, con el fin de obtener la respuesta en el estudiante. Esta teoría da lugar a la formulación del principio de

la motivación, principio básico de todo proceso de enseñanza que consiste en estimular a un sujeto para que éste ponga en actividad sus facultades, el estudio de la motivación comprende el de los factores orgánicos de toda conducta, así como el de las condiciones que lo determinan. De aquí la importancia que en la enseñanza tiene el incentivo, no tangible, sino de acción, destinado a producir, mediante un estímulo en el sujeto que aprende (Arredondo, 1989).

La enseñanza resulta así, no solo un deber, sino un efecto de la condición humana, ya que es el medio con que la sociedad genera su existencia. Por tanto, como existe el deber de la enseñanza, también, existe el derecho de que se faciliten los medios para adquirirla, para facilitar estos medios se encuentran como principales protagonistas el Estado, que es quien facilita los medios, y los individuos, que son quienes ponen de su parte para adquirir todos los conocimientos necesarios en pos de su logro personal y el engrandecimiento de la sociedad.

Cómo enseñar y cómo aprender, sabiendo que entre seres humanos nos estamos relacionando y que cada relación que formamos crea un vínculo y nos deja algo para nuestro crecimiento. Enseñar con el ejemplo, enseñar con el corazón, enseñar con la esencia de nuestro ser, enseñar sabiendo que somos hermanos, que debemos protegernos y entregarnos lo mejor, bajo esta premisa para entregar lo mejor se buscaría ser un mejor docente y ser humano.

Aprender abriendo la mente y el corazón a lo nuevo, desconocido y misterioso, aprender sabiendo que somos parte de un todo engranado, que las lecciones no son mejores ni peores son nuestras. Aprender sabiendo que así también enseñamos.

2.4 Cursos de formación

Capacitar al docente significa dotarlo de un espacio donde pueda desarrollar sus habilidades cognitivas, aprender nuevas técnicas, estrategias y así adquirir nuevas competencias. Esta capacitación tiene el inconveniente de que tiene un costo y no todas las instituciones educativas tienen el presupuesto para ello. El docente con su salario bajo, tampoco puede capacitarse ni está motivado para hacerlo por sí mismo a expensas que de su bajo presupuesto. Las ventajas de la capacitación pesan en el tipo de enseñanza que recibe el estudiante y en el mejoramiento de la calidad de la educación. Podemos ver en los resultados de la encuesta realizada que el 57.14%, tabla n° 18, que lo que impide la formación continua de la mayoría de los docentes es la falta de recursos.

2.4.1 Definición e importancia en la capacitación docente

Makarenko, pedagogo ucraniano, dijo una frase contundente: “el maestro vive mientras estudia, si deja de estudiar muere el que fuera maestro”. La capacitación del docente es importante en la medida en que un profesional de este campo siga deseando serlo. La capacitación docente como

definición es la permanente formación de competencias y saberes y la práctica de las mismas. Su reflexión y creatividad constante dentro y fuera del aula. Su permanente autoevaluación, importante para el desarrollo en el ámbito educativo.

2.4.2 Ventaja e inconvenientes

Las ventajas de una permanente capacitación, es que vaya acorde con el vertiginoso sistema de cambios y avance del conocimiento y las tecnologías. Mantenerse competitivo en un mundo donde la gente se prepara con una o dos profesiones, con certificaciones y maestrías, porque en la actualidad se debe ser más para servir mejor como tan claro lo dijo San Ignacio de Loyola.

Los inconvenientes que pueden existir son la falta de recursos y la falta de deseo o desmotivación por la capacitación continua. Si el docente considera que no necesita capacitación o si se resiste a los cambios, será muy difícil el tema y puede considerarse un inconveniente.

2.4.3 Diseño y planificación de cursos formativos

El diseño y planificación de los cursos formativos debe contener: temática a tratar, modalidad de estudio, objetivos generales y específicos, nivel formativo de los destinatarios, requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios, descripción del curso en cuanto a sus contenidos, tipo de

evaluación que se va a desarrollar, duración del curso y cronograma de actividades. Puede contener ventajas en el ámbito educativo y un espacio de retroalimentación por parte de los destinatarios hacia el facilitador.

2.4.4 Importancia de la formación en el profesional de la docencia

Es importante para incrementar habilidades y destrezas, refrescar lo aprendido y actualizar los contenidos adquiridos. Un docente debe planificar su formación en lo que le hace falta, puede ser que necesite ampliar sus conocimientos en la planificación de sus labores diarias, aprender o redescubrir como redactar objetivos, utilizar textos o diferentes teorías para su método de enseñanza, o aprender nuevos métodos o teorías para el aprendizaje, enseñanza o evaluación. Cada uno sabe bien qué es lo que debe fortalecer y cómo sacar provecho de sus fortalezas. Estando claros de cuáles son las debilidades de la formación que se posee será más fácil determinar las acciones a seguir para acabar con viejas prácticas que en nada contribuyen con los nuevos objetivos educacionales.

2. METODOLOGÍA

2.1 Contexto

En el marco de construcción de la primera parte del proyecto de grado; la UTPL estableció a través de la asignatura de Proyecto de Grado I el desarrollar una investigación con el tema “Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato de instituciones educativas del Ecuador, periodo 2012 - 2013”; que permitirá fijar cuáles son las necesidades de formación y capacitación de un sector de profesores de nuestro país.

Se realiza dicho diagnóstico, en este específico caso el del Colegio Particular William H. Kilpatrick, de Tumbaco con 19 años de existencia educativa y que posee siete docentes susceptibles de reportar sus necesidades formativas. La Institución; ubicada en el Valle de Tumbaco; específicamente en la Parroquia con el mismo nombre; es un Colegio en proceso de expansión y crecimiento; sin embargo, dicho punto de inflexión sugiere un riesgo si no se toman las decisiones adecuadas con base en un modelo de gestión administrativa que planifique y determine los objetivos institucionales; entre ellos, el de capacitación y formación docente.

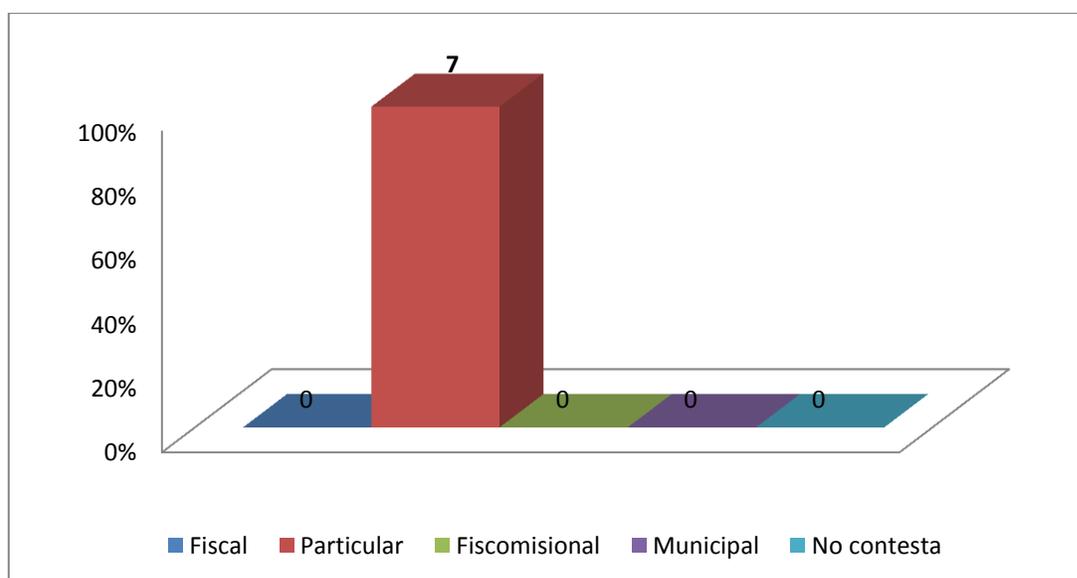
Tabla N° 1

Tipo de Institución

Opción	Frecuencia	%
Fiscal	0	0,0
Particular	7	100,0
Fiscomisional	0	0,0
Municipal	0	0,0
No contesta	0	0,0
Total	7	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



El Colegio Particular William H. Kilpatrick, institución en la que se efectuó la investigación es de tipo particular y así lo afirman el 100% de los participantes en la encuesta.

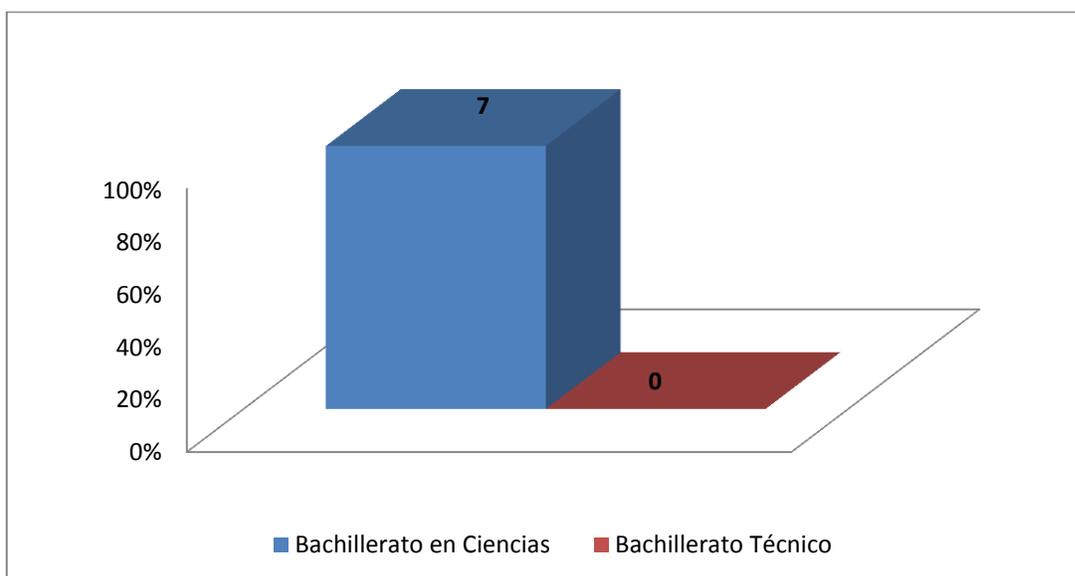
Tabla N° 2

Tipo de bachillerato que ofrece

Opción	Frecuencia	%
Bachillerato en Ciencias	7	100,0
Bachillerato Técnico	0	0,0
Total	7	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



Al ser el Colegio William H. Kilpatrick una Institución que ofrece Bachillerato en Ciencias, información obtenida del 100% de los participantes, los apartados 1.4.1 y 1.4.2 no fueron respondidos por ninguno de los siete docentes encuestados.

2.2 Participantes

Los participantes son los siete docentes del Colegio Particular William H. Kilpatrick que imparten clase al 1er, 2do y 3er año de bachillerato en ciencias. Bajo el permiso y supervisión de sus autoridades: Rectora y Vicerrector; permiten a la estudiante, Lcda. Mercedes Ramírez V., realizar el diagnóstico de necesidades de capacitación sobre la Institución ubicada en la parroquia Tumbaco; Cantón Quito.

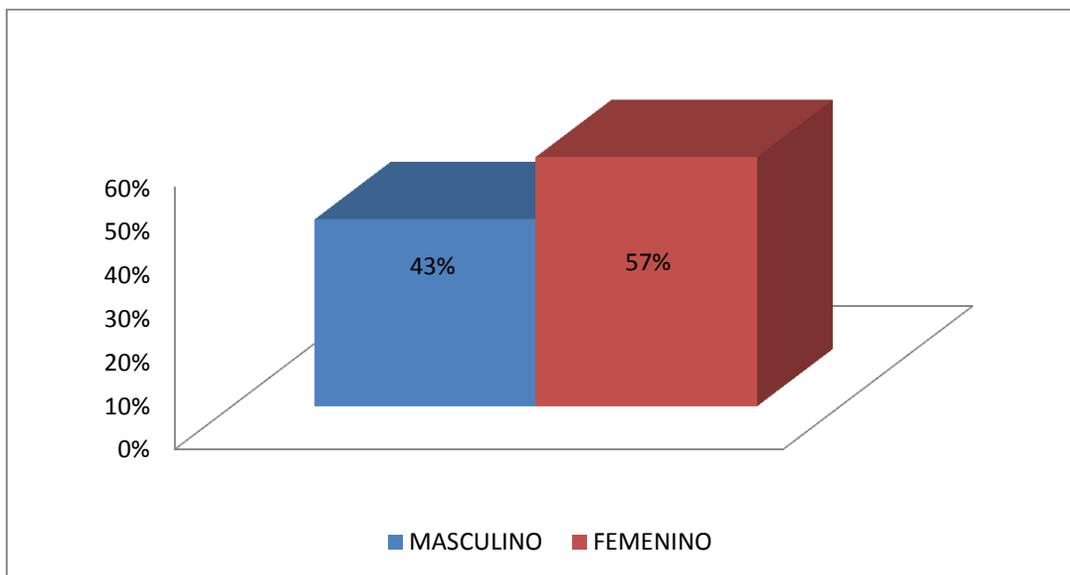
Tabla N° 3

Género

Género	Frecuencia	%
MASCULINO	3	42,86
FEMENINO	4	57,14
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



El total de participantes en la encuesta es de siete, el 43% (3) de género masculino y el 57% (4) de género femenino.

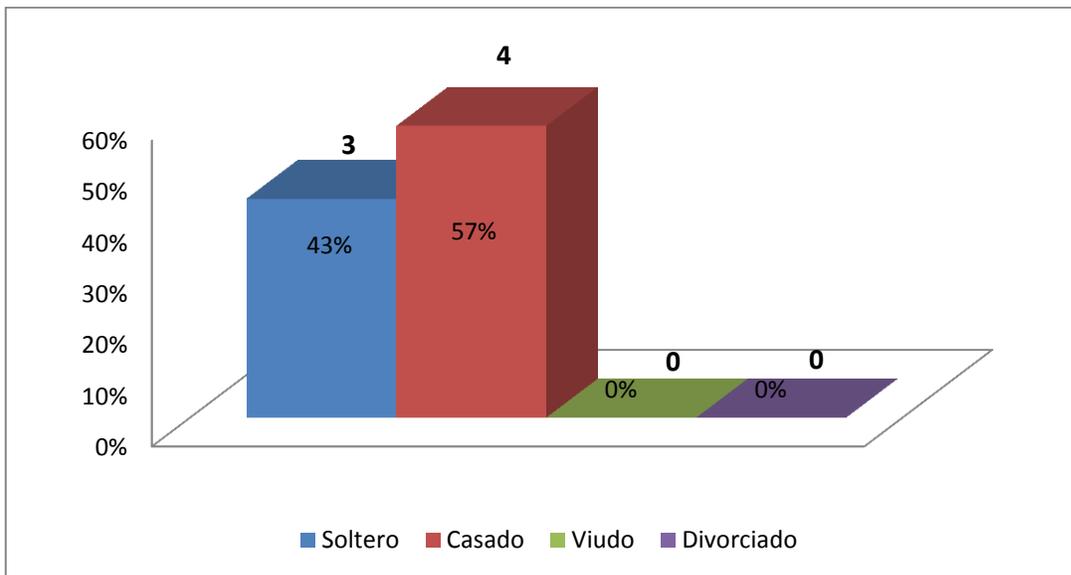
Tabla Nº 4

Estado Civil

Estado Civil	Frecuencia	%
Soltero	3	42,86
Casado	4	57,14
Viudo	0	0,00
Divorciado	0	0,00
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



El estado civil de los participantes responde a la cualidad casados cuatro, 57% y tres solteros 43%.

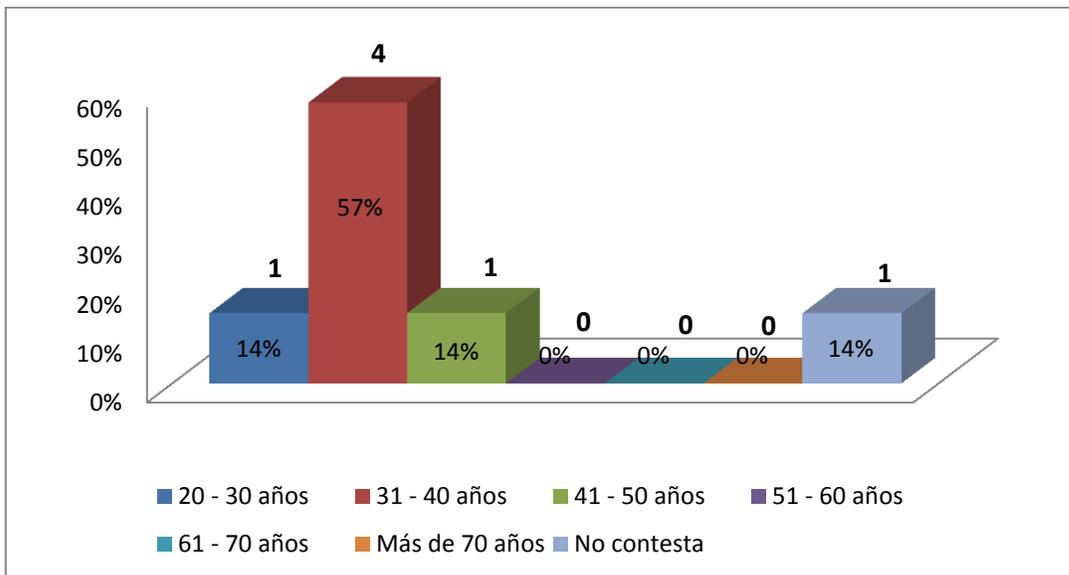
Tabla N° 5

Edad

Edad	Frecuencia	%
20 - 30 años	1	14,29
31 - 40 años	4	57,14
41 - 50 años	1	14,29
51 - 60 años	0	0,00
61 - 70 años	0	0,00
Más de 70 años	0	0,00
No contesta	1	0,00
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



Un encuestado no responde a su edad pero la edad de la mayoría va entre 20 y 40 años por lo que se desprende que el perfil del docente del Kilpatrick es joven. 14,29% entre 20 y 30 años, 57,14% entre 31 y 40 años y 14,29% entre 41 y 50 años.

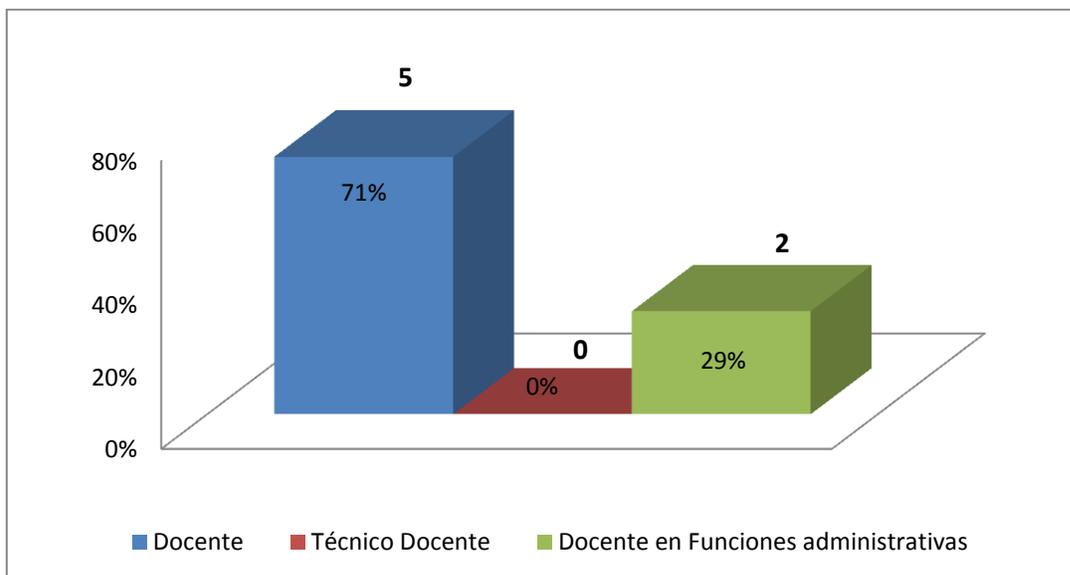
Tabla N° 6

Cargo que desempeña

Cargo	Frecuencia	%
Docente	5	71,43
Técnico Docente	0	0,00
Docente en Funciones administrativas	2	28,57
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



El 71.43% de los participantes en la encuesta desempeñan únicamente el cargo de docentes; el 28,57% son docentes en funciones administrativas. Luego de realizar la tabulación y hacer una investigación sobre la función administrativa que cumplían estos dos docentes se supo que se trataba de la Rectora y el Vicerrector.

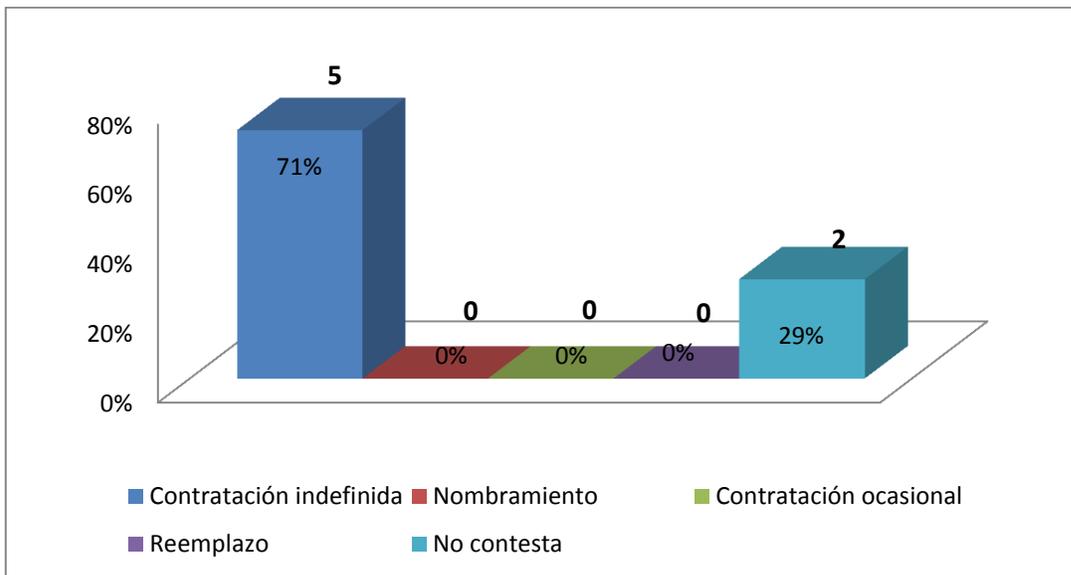
Tabla Nº 7

Relación laboral

Relación Laboral	Frecuencia	%
Contratación indefinida	5	71,43
Nombramiento	0	0,00
Contratación ocasional	0	0,00
Reemplazo	0	0,00
No contesta	2	28,57
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



El 71,43%, hablamos de cinco docentes, tiene un contrato indefinido y el 28,57% se abstiene de responder a la pregunta.

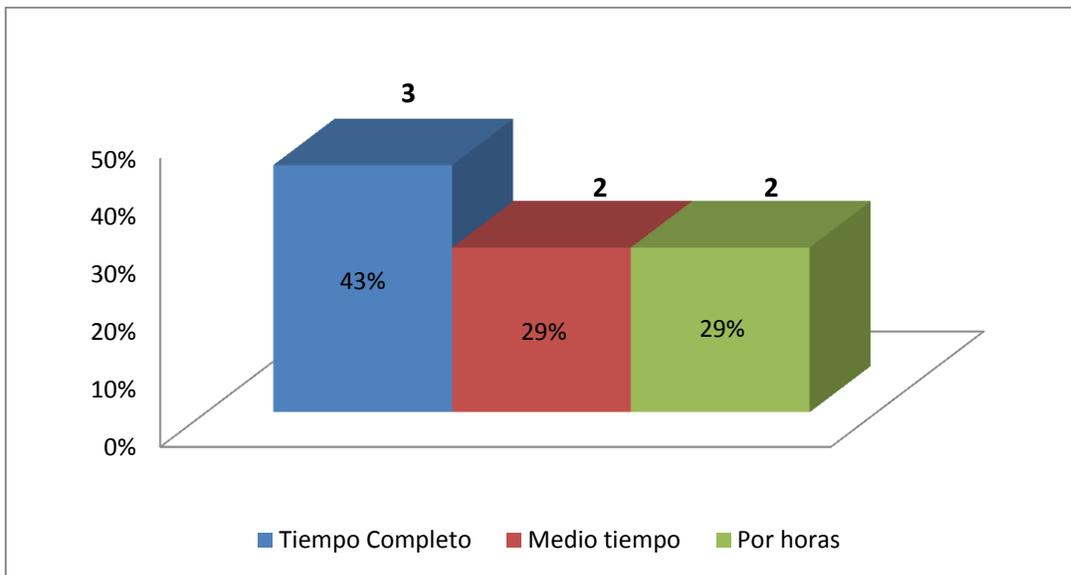
Tabla N° 8

Tiempo de Dedicación

Cargo	Frecuencia	%
Tiempo Completo	3	42,86
Medio tiempo	2	28,57
Por horas	2	28,57
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



Menos de la mitad de los docentes, 42,86% pasan la jornada completa en la Institución, otros únicamente van medio tiempo, 28,57% y dos de los siete profesores, 28,57%, asisten por horas a la Institución.

El nivel de compromiso laboral con el Colegio, el cumplir y promover la visión y misión del mismo seguramente se ve afectado por otras obligaciones laborales en la mayoría de los casos de los docentes encuestados, 71,43%.

2.3 Diseño y métodos de investigación

2.3.1 Diseño de investigación

El diseño utilizado para el trabajo que se desarrolla es de tipo investigación-acción, sus características generan conocimiento y producen cambios, en ella coexisten en estrecho vínculo, el afán cognoscitivo y el propósito de conseguir efectos objetivos y medibles. La investigación-acción se produce dentro y como

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

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

El proceso a desarrollar en el presente trabajo de investigación, como parte del diseño metodológico, está basado en un enfoque cuantitativo (datos numéricos) que luego de tabulado y presentado en tablas estadísticas, amerita la utilización de métodos de orden cualitativo, puesto que se busca determinar, conocer, interpretar y explicar criterios de los actores investigados, los docentes de bachillerato, para en función de su experiencia y vivencia, establecer puntos de reflexión positivos o negativos para determinar las reales necesidades de formación.

2.3.2 Métodos de investigación

A lo largo de la investigación para el diagnóstico de las necesidades formativas para los docentes de bachillerato en ciencias del Colegio William H. Kilpatrick, se utilizó el método analítico al momento de realizar el marco teórico. Este es un

método de investigación que consiste en la desmembración de un todo, descomponiéndolo en sus partes o elementos para observar las causas, la naturaleza y los efectos. El análisis es la observación y examen de un hecho en particular, en este caso, las necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Particular William Kilpatrick. Este método permite conocer más del objeto de estudio, con lo cual se puede: explicar, hacer analogías, comprender mejor su comportamiento; y el método estadístico al momento de realizar las tablas estadísticas y fue valioso para obtener información necesaria, organizar, resumir y presentar en forma adecuada el material numérico y analizar e interpretar los resultados obtenidos. Al igual que los métodos inductivo y deductivo al procesar la información investigada perteneciente a datos estadísticos, bibliografía y biblionet.

2.4 Técnicas e instrumentos de investigación

2.4.1 Técnicas de investigación

En opinión de Rodríguez Peñuelas, (2008:10) las técnicas, son los medios empleados para recolectar información, entre las que destacan la observación, cuestionario, entrevistas, encuestas. La investigación de las necesidades formativas de los docentes de bachillerato de los docentes del Colegio Particular William, Kilpatrick fue de carácter documental; se apoyó en la recopilación de antecedentes a través de documentos gráficos formales e informales. Se fundamentó y complementó la investigación con los aportes impresos de diferentes autores luego de una previa lectura y análisis de la información

recabada. Los materiales de consulta fueron fuentes bibliográficas, iconográficas, y algunos medios magnéticos. La técnica documental permite la recopilación de información para enunciar las teorías que sustentan el estudio de los fenómenos y procesos. Incluye el uso de instrumentos definidos según la fuente documental a que hacen referencia. Las técnicas de investigación documental, centran su principal función en todos aquellos procedimientos que conllevan el uso óptimo y racional de los recursos documentales disponibles en las funciones de información. De entre los procesos más utilizados se encuentran la elaboración de fichas bibliográficas. Las encuestas y entrevistas espontáneas y dirigidas fueron técnicas que apoyaron el desarrollo de la investigación. La investigación de campo se la realizó directamente en el Colegio William H. Kilpatrick, lugar donde se indagó el fenómeno de estudio, es decir las necesidades de formación de los docentes de bachillerato.

2.4.2 Instrumentos de investigación

Rojas Soriano (2006:107), enfatiza que para recabar la información existente sobre un tema, el investigador se auxilia de instrumentos como las fichas de trabajo, en las que concentra y resume la información contenida en las fuentes documentales, y de la que obtiene del trabajo preliminar de campo o de reconocimiento de la zona objeto de estudio, mediante la aplicación de guías de observación y de entrevistas de informantes clave, información que servirá de base para el planteamiento del problema y para construir el marco teórico y conceptual. Los instrumentos principales utilizados para construir el informe inicial

de la investigación que servirá para sustentar el proyecto de grado I fueron: fichas de trabajo, la observación directa, a fin de contemplar aspectos inherentes a los docentes, la encuesta se utiliza en este trabajo de investigación aplicando el enfoque cuantitativo a los resultados de la investigación. Esta investigación pretende mediante la encuesta medir las actitudes de las personas entrevistadas. En este caso concreto: conocer datos sobre su perfil académico y necesidades no resueltas de capacitación en las distintas áreas en las que ejercen su actividad. La encuesta que fue el documento con el cual se recopiló la información por medio de preguntas concretas, abiertas y cerradas aplicadas al universo de los docentes de bachillerato de la mencionada institución con el fin de conocer las necesidades y opiniones que a cada uno le ameritaron las preguntas y lectura.

2.5 Recursos

2.5.1 Talento Humano

La estudiante intervino solo al momento de realizar las gestiones con la Institución, tanto desde entregar la carta de la UTPL, realizar una entrevista al Rector y Vicerrectora, realizar las encuestas a los docentes y tabular los resultados.

2.5.2 Materiales

Los materiales utilizados para la investigación fueron un teléfono móvil de tecnología "Apple" con posibilidad de cámara de fotos, videos, grabadora de notas de voz. Materiales de papelería y oficina como hojas, esferográficos, carpetas, anillados, cubierta plásticas. Una impresora con tinta para imprimir las encuestas y los informes.

2.5.3 Económicos

Se gastó aproximadamente ciento sesenta y cinco dólares sumadas las labores de logística y la adquisición de materiales de oficina.

Recursos	Cantidad
Talento Humano: <ul style="list-style-type: none">- La estudiante	Entrega de carta, entrevistas, aplicación de la encuesta, tabulación de resultados.
Materiales: <ul style="list-style-type: none">- Celular Apple: cámara de fotos, videos, grabadora de notas de voz.- Material de papelería:<ul style="list-style-type: none">- Hojas- Esferográficos- Carpetas- Tinta para impresora	1 15 7 7 1
Económicos: <ul style="list-style-type: none">- Impresora- Logística:- Gasolina	100.00 USD 20.00 USD

- Materiales de oficina	45.00 USD
-------------------------	-----------

2.6 Procedimiento

Una vez definido el instrumento, en este caso la encuesta, se procedió a aplicar el cuestionario al total de profesores del bachillerato en ciencias del Colegio William H. Kilpatrick, en coordinación con la Rectora y Vicerrector de la institución. Se reunió a los docentes y se les explicó cómo llenar el instrumento. Las dudas surgidas al momento de llenar las encuestas se las contestó de manera clara y concreta. Una vez finalizado; se realizó a la tabulación de acuerdo a las especificaciones de la Guía de Proyecto de Grado I.

3. DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El diagnóstico, análisis y discusión de resultados es una parte fundamental del informe de investigación. Cada uno de los temas expuestos, obedecen a preguntas planteadas en el cuestionario que se aplicó a los docentes investigados y a sus respectivos resultados. Con base en la experiencia adquirida y el análisis de referentes teóricos consultados se ha clasificado las preguntas y se ha fundamentado con las correspondientes tablas que recogen los datos numéricos obtenidos con su respectiva argumentación.

3.1 Necesidades formativas

A nivel de necesidades formativas; los docentes del Colegio Particular William Kilpatrick evidenciaron que, como la parte teórica propone, hay requerimientos de formación en varios aspectos. Cierta particularidad con respecto a las características de los docentes determina el tipo de capacitación que los docentes deben recibir.

Tabla N° 9

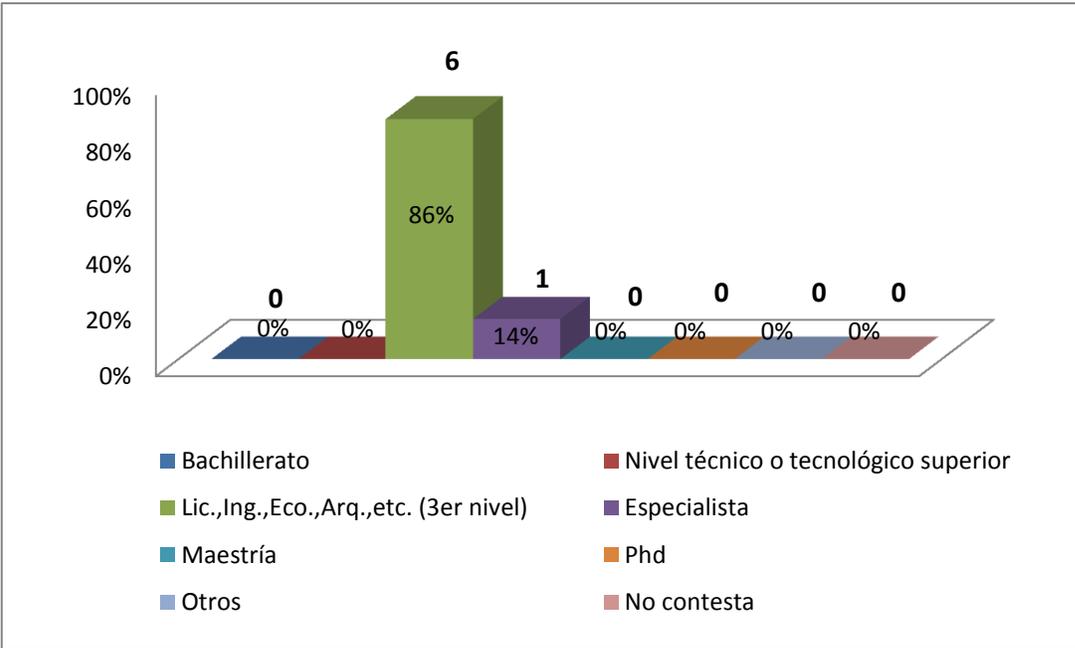
Señale el nivel más alto de formación académica que posee

Nivel de formación	Frecuencia	%
Bachillerato	0	0,00
Nivel técnico o tecnológico superior	0	0,00
Lic.,Ing.,Eco.,Arq.,etc. (3er nivel)	6	85,71
Especialista	1	14,29
Maestría	0	0,00
Phd	0	0,00
Otros	0	0,00
No contesta	0	0

TOTAL	7	100,00
--------------	---	--------

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



Hewton (1988) se basa en el sector afectado como criterio para clasificar las necesidades originadas en los proyectos formativos, habla de las necesidades del profesorado como satisfacción laboral, carrera docente, etc., En la gráfico se puede observar que 100% de los docentes poseen título de tercer nivel, hay una especialista entre los docentes de bachillerato, lo cual determina su validación académica en el área de conocimiento que imparten, 100% de los docentes trabajan dictando materias que tiene que ver son su formación profesional, pero al fijarnos en la siguiente tabla, en la n° 10 se puede observar que del total de los encuestados 57,14% afirma poseer una licenciatura en educación y 42,86% no

contesta la pregunta. Lo cual deja la duda sobre las capacidades pedagógicas y didácticas específicas que los docentes de bachillerato requieren para impartir las materias a ellos asignadas.

Tabla N° 10

Su titulación en pregrado, tiene relación con:

Titulación pregrado ámbito Educativo	Frecuencia	%
Licenciado en educación (diferentes menciones/especialidades)	4	57,14
Doctor en educación	0	0,00
Psicólogo educativo	0	0,00
Psicopedagogo	0	0,00
Otras	0	0,00
No contesta	3	42,86
Otras profesiones	0	0,00
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.

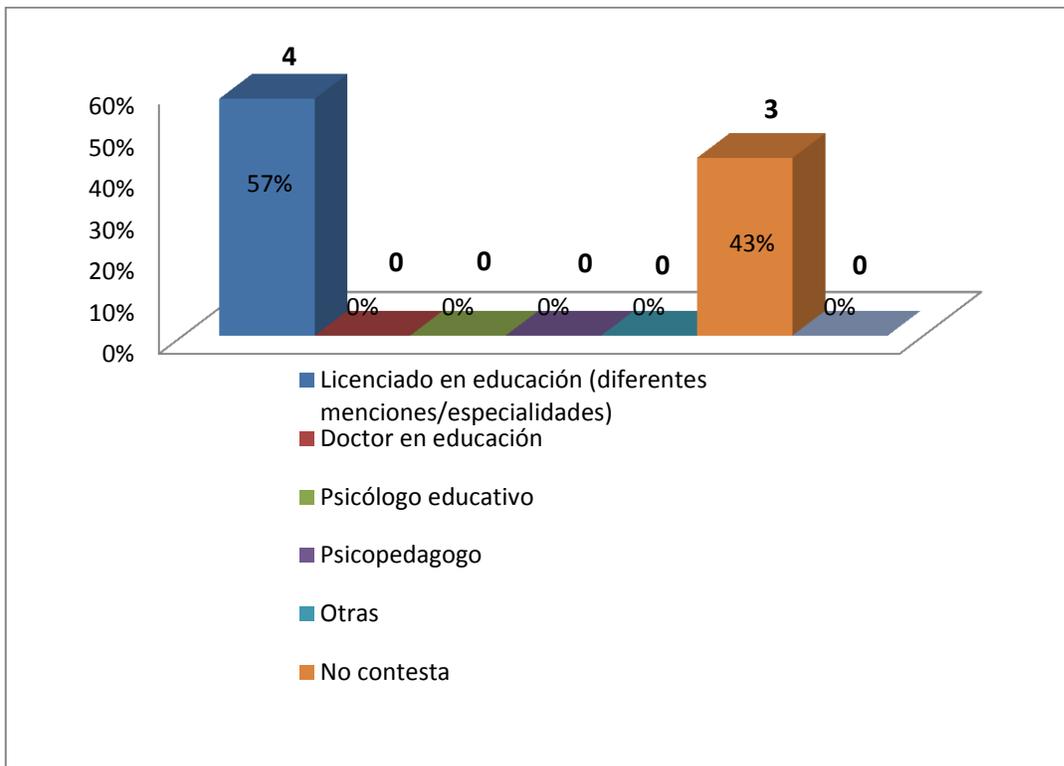


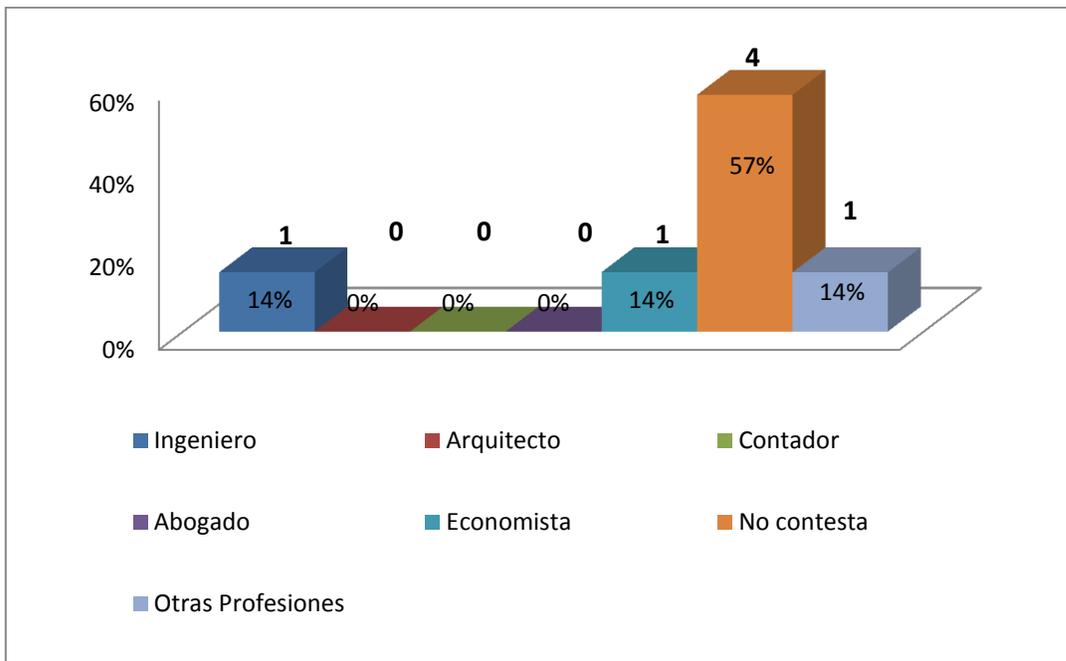
Tabla N° 11

Su titulación en pregrado, tiene relación con:

Titulación pregrado, otras profesiones	Frecuencia	%
Ingeniero	1	14,29
Arquitecto	0	0,00
Contador	0	0,00
Abogado	0	0,00
Economista	1	14,29
No contesta	4	57,14
Otras Profesiones	1	14,29
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



Pérez Campanero (2002) menciona que la profesionalización de la enseñanza es la mejor estrategia para mejorar los resultados de la educación, así como las condiciones laborales de los profesores.

En el Colegio William Kilpatrick otras profesiones aparte de los licenciados en ciencias de la educación se están aprovechando para ejercer como docentes a nivel de bachillerato en ciencias debido en cierta parte a la falta de fuentes de trabajo; no es raro ver a profesionales de ciertas ramas dedicados a la enseñanza; lo que demuestra en esta particular institución que hay ingeniero, 14,29%; economista 14,29%; otras profesiones 14,29%. Sumando el 42,87% y tomando en cuenta que 57,13% no contestaron la pregunta. Se puede entonces inferir que hay trabajo por hacer en esta institución en cuanto a capacitación en el área pedagógica.

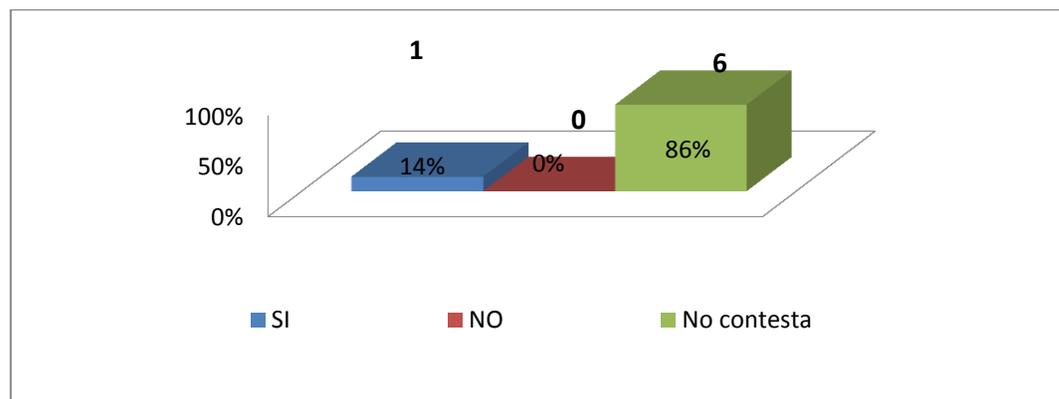
Tabla N°12

Si posee titulación (4to nivel), este tiene relación con el ámbito educativo

4to Nivel	Frecuencia	%
SI	1	14,29
NO	0	
No contesta	6	85,71
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



De los docentes del Colegio William Kilpatrick una posee título de cuarto nivel en relación con el ámbito educativo, ella ejerce también las funciones de Vicerrectora de la Institución. El resto de docentes, 85,71% no poseen título de postgrado ni en el ámbito educativo como en otros ámbitos lo que supone una obligación pendiente en pos de mejorar e ir adquiriendo mayores competencias como lo sugiere la iniciativa “SíProfe” del Gobierno ecuatoriano.

Tabla N° 13

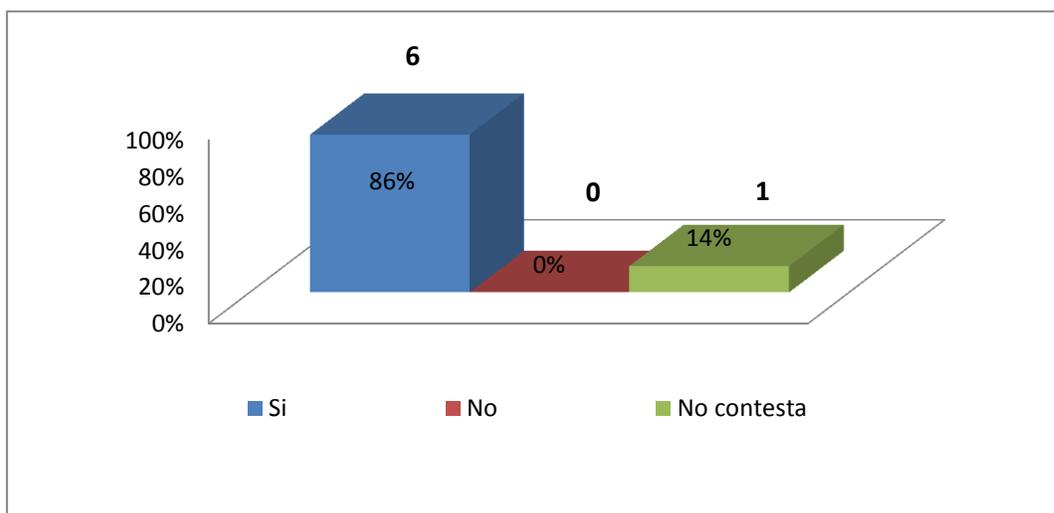
Le resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener un

título de 4to nivel

Opción	Frecuencia	%
Si	6	85,71
No	0	0
No contesta	1	14,29
Total	7	100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



“Los cambios que se pueden producir en la enseñanza y en la escuela, proceden de cambios internos que asumen los profesores y no de los provenientes de afuera” (Stenhouse, 1992) La respuesta es lógica, deseada y casi totalitaria 85,71%. Se debe entender que los docentes tienen la predisposición a continuar su aprendizaje de postgrado, la LOES, y los reglamentos de educación superior motivan la titulación de cuarto nivel mas es cada individuo el que marca la pauta de su crecimiento profesional.

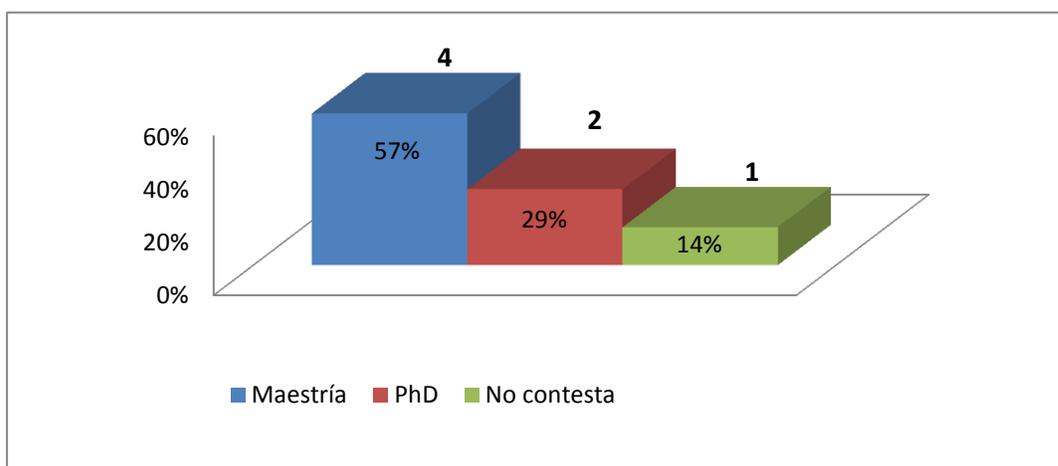
Tabla N° 14

En qué le gustaría capacitarse

Opción	Frecuencia	%
Maestría	4	57,14
PhD	2	28,57
No contesta	1	14,29
Total	7	100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



De los encuestados 57,14% afirma que de capacitarse le gustaría que sea en una maestría; 28,57% desearía que fuera en un Ph D; y 14,29% no responde al cuestionamiento.

Tabla N° 15

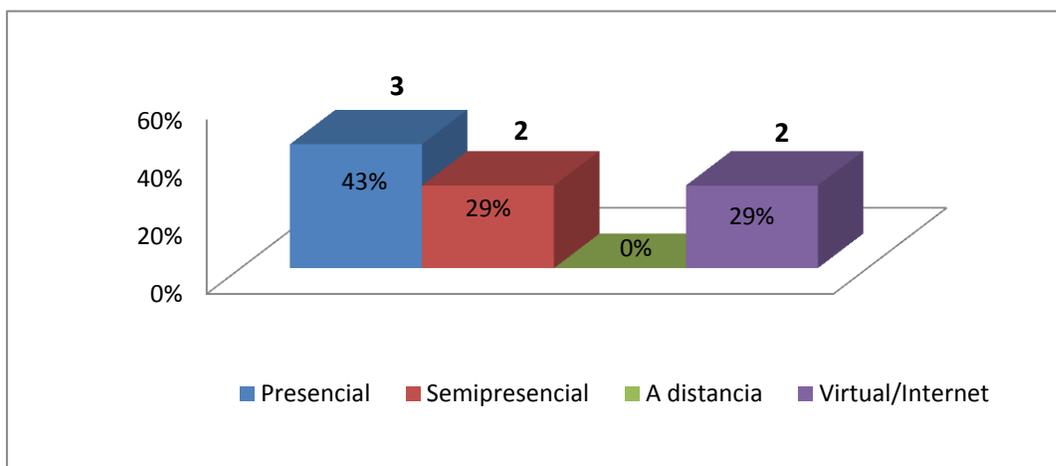
¿Cómo le gustaría recibir la capacitación?

Capacitación	Frecuencia	%
Presencial	3	42,86
Semipresencial	2	28,57

A distancia	0	0,00
Virtual/Internet	2	28,57
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



Las capacitaciones en su mayoría se plantean de manera presencial, 48,86%, lo cual se interpreta en que habría apertura para dicha modalidad y en segundo término semipresenciales y virtual con 28,57% cada una de las modalidades. La modalidad presencial se mantiene como la más idónea a nivel de reglamento de formación y de cursos por parte de SETEC. Se tomará en cuenta la respuesta de esta mayoría para el diseño del curso de formación que se proponga.

Tabla N° 16

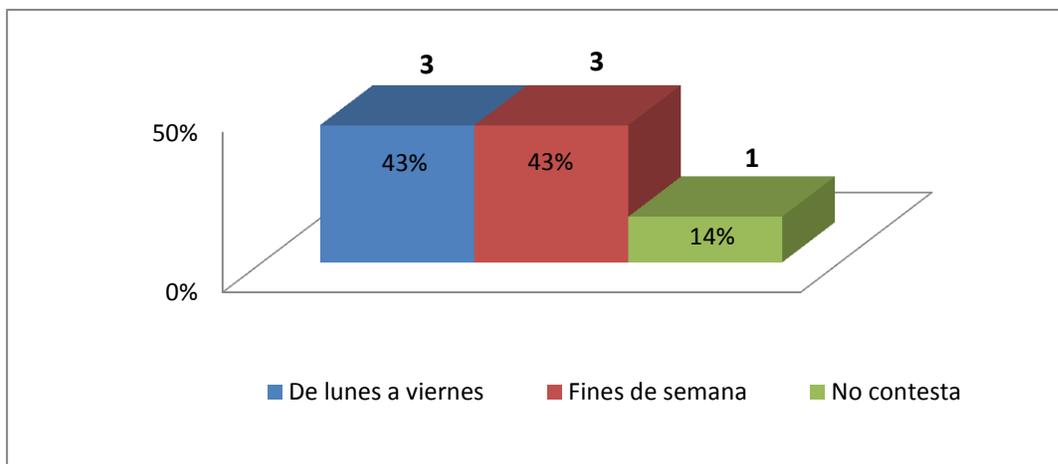
Si prefiere cursos presenciales o semipresenciales en qué horario le gustaría recibir la capacitación

Horario de preferencia	Frecuencia	%
------------------------	------------	---

De lunes a viernes	3	42,86
Fines de semana	3	42,86
No contesta	1	14,29
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



La tendencia sugiere que al preferir la modalidad presencial; no habría ningún problema al recibir la capacitación de lunes a viernes y, de no ser posible; en modalidad semipresencial, sería satisfactorio seguirla durante un fin de semana que resulta más idónea. Cada una de las respuestas tiene una aceptación del 42,86%. Un 14,29% no responde la pregunta.

Tabla N° 17

¿En qué temáticas le gustaría capacitarse?

Temáticas de preferencia	Frecuencia	%
Pedagogía educativa	2	28,57
Teorías del aprendizaje	2	28,57
Valores y educación	1	14,28
Gerencia y Gestión educativa	2	28,57
Psicopedagogía	2	28,57

Métodos y recursos didácticos	3	42,85
Diseño y planificación curricular	3	42,85
Evaluación del aprendizaje	2	28,57
Políticas educativas para la administración	2	28,57
Temas relacionados con las materias a su cargo	4	57,14
Formación en temas de mi especialidad	2	28,57
Nuevas tecnología aplicadas a la educación	2	28,57
Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	1	14,28

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



La variedad de respuestas sobre las preferencias se interpretan en que no hay un solo tema para capacitar; sino varios y responden a los distintos intereses del grupo como debería ser; sin embargo los temas relacionados con cada

uno de las materias que cada docente tiene a su cargo, 57,14%; diseño y planificación curricular 42,85%, así como los métodos y recursos didácticos 42,85%, se imponen. La última temática resulta atractiva para plantearla en el curso de formación pues también responde al hecho de que está relacionado La SETEC financia más porcentaje para formación técnica. Es importante señalar que algunos docentes no tiene titulación en educación se colige que metodología y didáctica son una falencia en casi la mitad de los docentes de bachillerato de la Institución.

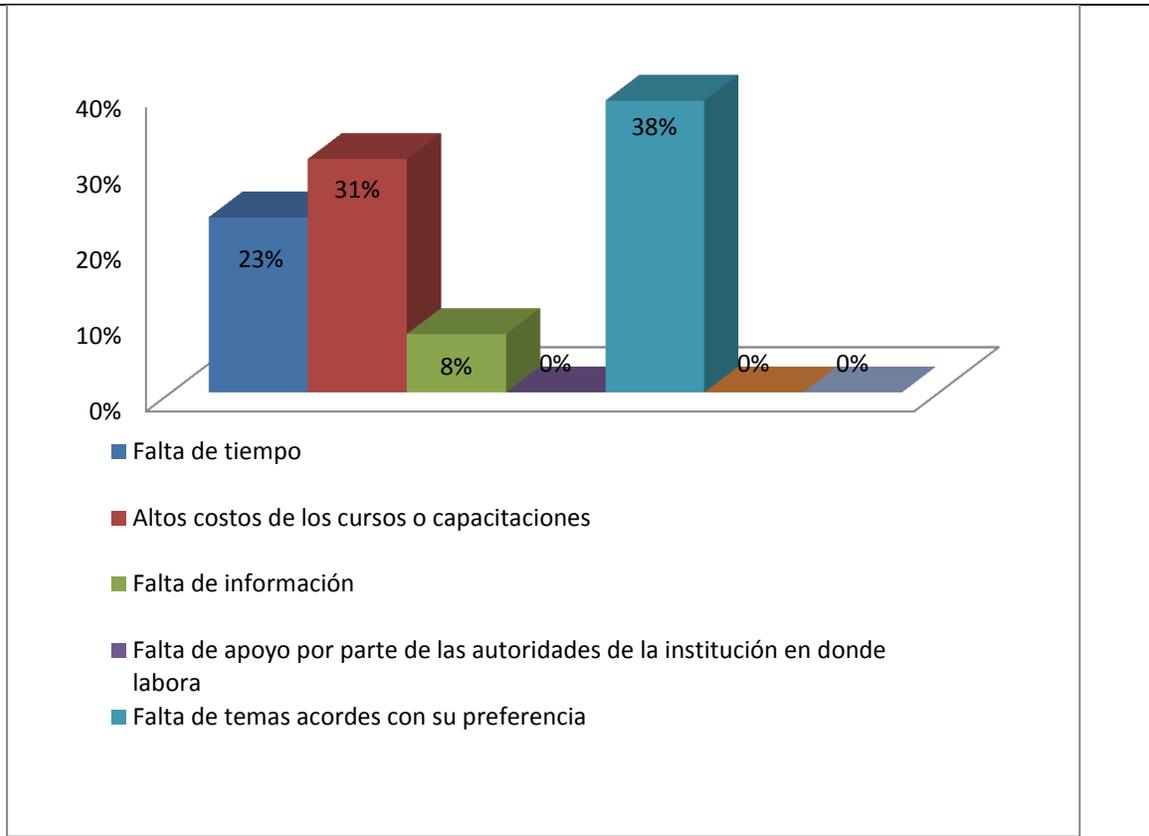
Tabla N° 18

¿Cuáles son los obstáculos que se presentan para que usted no se capacite?

Obstáculos para no capacitarse	Frecuencia	%
Falta de tiempo	3	42,85
Altos costos de los cursos o capacitaciones	4	57,14
Falta de información	1	14,28
Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución en donde labora	0	0,00
Falta de temas acordes con su preferencia	5	71,42
No es de su interés la capacitación profesional	0	0,00
Otros	0	0,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

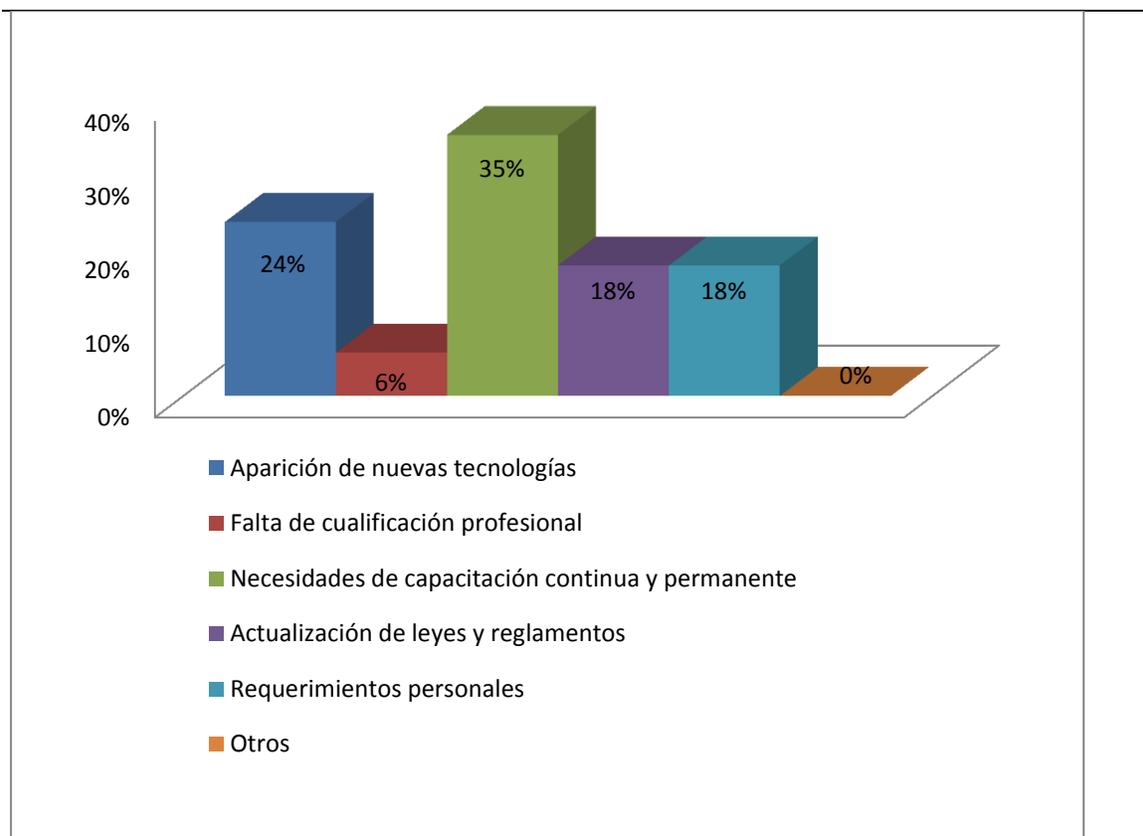
Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



Dicen los docentes que la falta de temas acordes con su preferencia es uno de los mayores obstáculos para capacitarse, 71,42%. Los altos costos y la falta de tiempo son los mayores limitantes para los docentes al analizar las limitantes para una capacitación, 57,14%. La falta de tiempo es un inconveniente también encontrado por los docentes para no capacitarse, 42,85%. Es importante pensar que la inexactitud de información recabada habla de la falta de gestión por parte de autoridades y docentes.

Tabla N° 19

¿Cuáles considera Ud. Son los motivos por los que se imparten los cursos/capacitaciones?



Motivos para impartir cursos	Frecuencia	%
Aparición de nuevas tecnologías	4	57,14
Falta de cualificación profesional	1	14,28
Necesidades de capacitación continua y permanente	6	85,71
Actualización de leyes y reglamentos	3	42,85
Requerimientos personales	3	42,85
Otros	0	0,00

Tabla N° 20

¿Cuáles considera Ud. son los motivos por los que asiste a cursos /capacitaciones?

Motivos para asistir	Frecuencia	%
La relación del curso con mi actividad docente	4	57,17
El prestigio del ponente	0	0,00
Obligatoriedad de asistencia	0	0,00
Favorecen mi ascenso profesional	1	14,28
La facilidad de horarios	2	28,57
Lugar donde se realizó el evento	2	28,57
Me gusta capacitarme	7	100,00
Otros	1	14,28

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.

La motivación principal para los docentes es la relación que el curso tenga con la actividad docente, 57,17%; es decir se requiere un curso de capacitación con alto nivel práctico y específico. Allí radica la importancia de que la capacitación y formación obtenga resultados de aprendizaje. Hoy en día, las tendencias para cualquier capacitación es que tenga alto contenido en formación por competencias donde se desarrolle habilidades, destrezas y valores que sean medibles antes, durante y después.

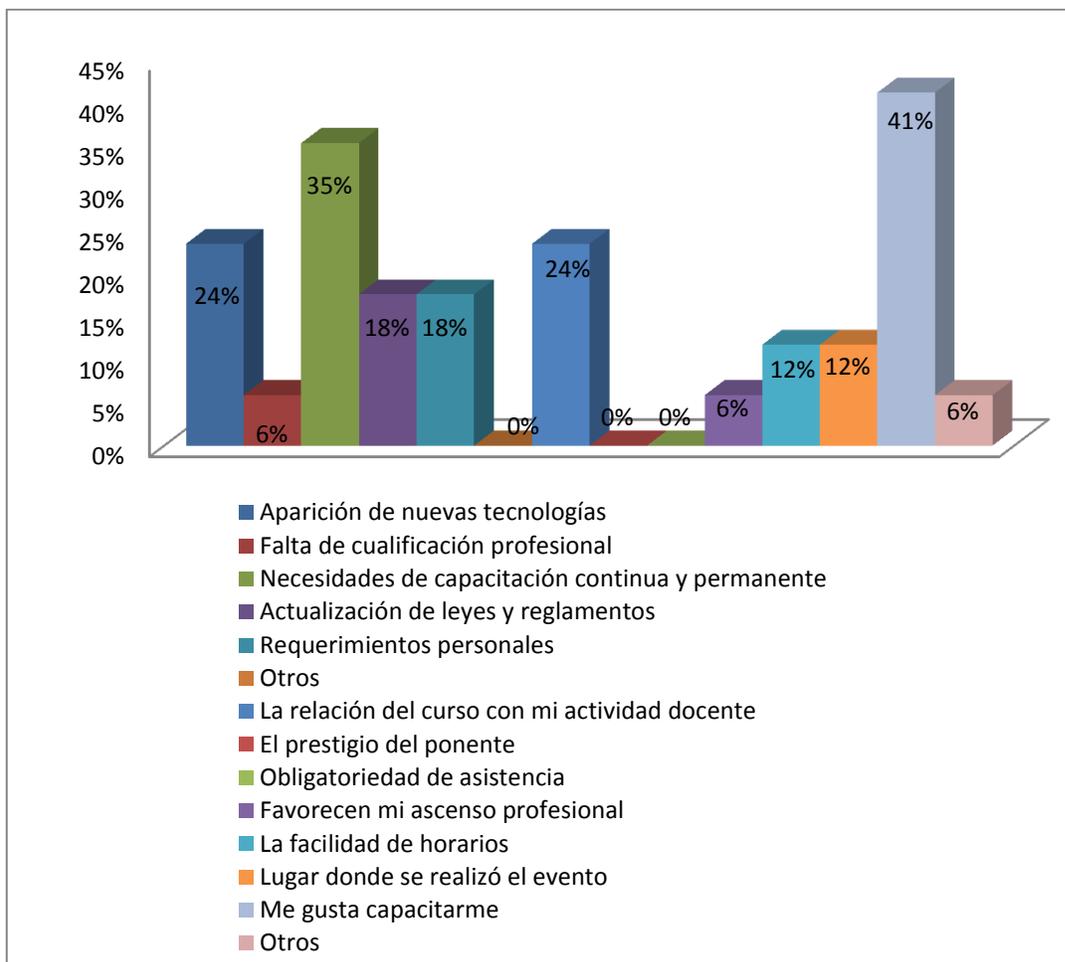


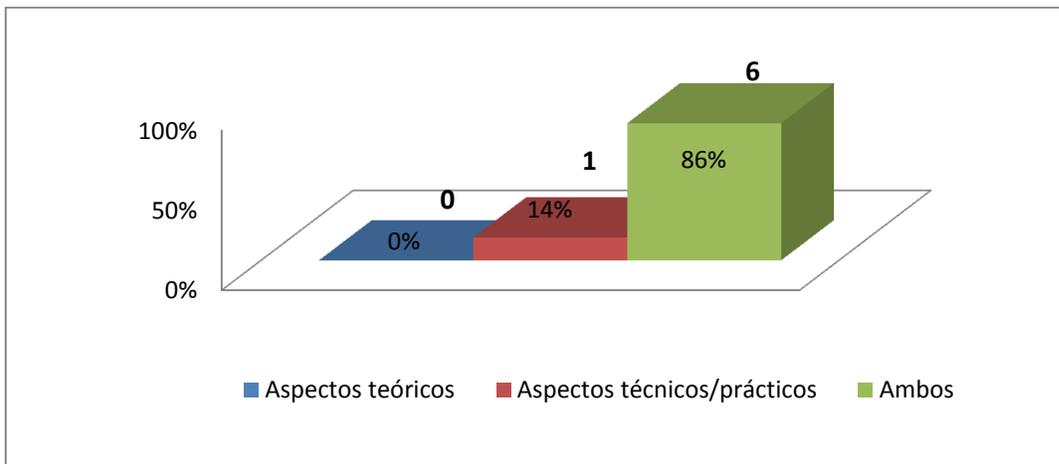
Tabla N° 21

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

Aspectos importantes	Frecuencia	%
Aspectos teóricos	0	0,00
Aspectos técnicos/prácticos	1	14,29
Ambos	6	85,71
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



Es casi un consenso que el aspecto de mayor importancia para una capacitación es que sea teórica y práctica, 87,61%. No existe práctica sin teoría y tampoco teoría sin práctica. La situación técnica tiene gran importancia y por ende financiamiento por parte de la SETEC. La profesionalización de la enseñanza es la mejor estrategia para mejorar los resultados de la educación, así como las condiciones laborales de los profesores. El entrenamiento antes y durante el ejercicio de la actividad profesional, deberá ser modificado con detenimiento para lograr un dominio sobre las distintas estrategias educacionales, adaptadas a las cambiantes situaciones de aprendizaje. Esto exige potenciar el trabajo en equipo de los profesores. Los profesores deben aprender a usar las nuevas tecnologías de la información. Lo que supone una discusión abierta y sin preconcepciones sobre el uso de éstas, de tal forma que no se perciban como una amenaza ni como la cura que va a resolver los problemas de la enseñanza, sino como una ayuda poderosa en la labor docente.

3.2 Análisis de la formación

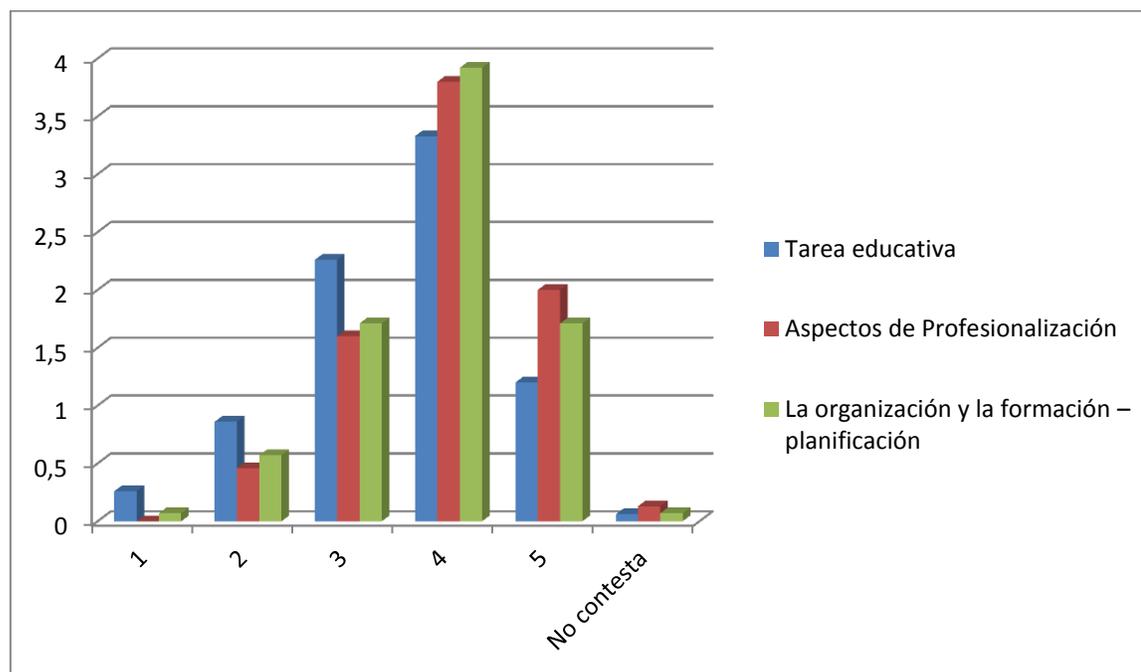
Tabla N° 22

En relación a su práctica pedagógica, preguntas de la 16 a la 30

Análisis de la formación	Media Obtenida					No contesta
	1	2	3	4	5	
Tarea educativa	0,26	0,86	2,26	3,33	1,20	0,06
Aspectos de Profesionalización	0,00	0,46	1,60	3,80	2,00	0,13
La organización y la formación – planificación	0,07	0,57	1,71	3,92	1,71	0,07

Tabla N°23

Gráfica en relación a las preguntas de práctica pedagógica 16 a 30



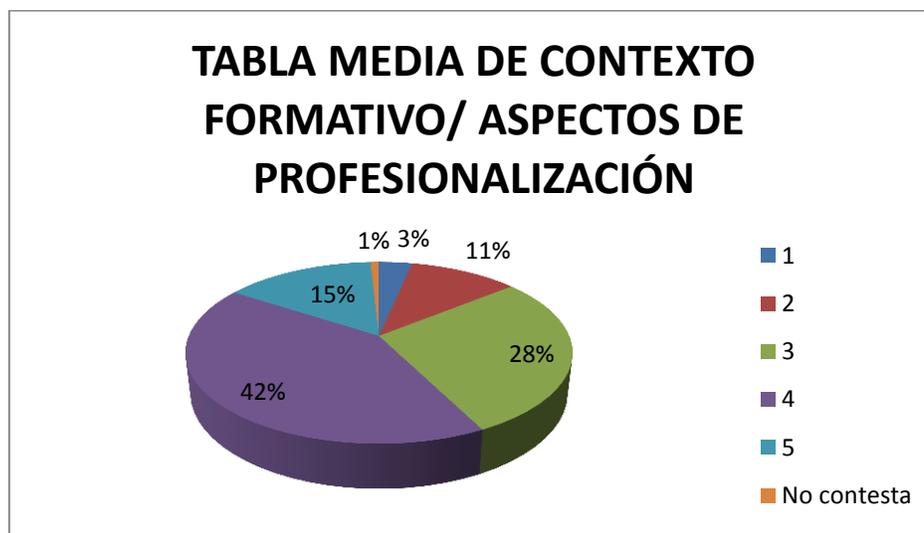
Las tablas anteriores presentan los datos y la gráfica de la respuestas obtenidas por los siete docentes encuestados en cuanto a su particular opinión sobre tarea educativa, aspectos de profesionalización, la organización y la

formación – planificación, todos estos temas referentes a su práctica pedagógica que en posteriores puntos se detallará de manera unitaria. Debían puntuarse del 1 al 5 siendo 1 la menor calificación y 5 la máxima. Como la gráfica lo demuestra, se ha obtenido una media de 3,33 en tarea educativa; 3,80 en aspectos de profesionalización y 3,92 en la organización y la organización planificación. Los docentes se han puntuado con un cuatro en esta media obtenida.

3.2.1 La persona en el contexto formativo

Tabla N°24

Gráfica de la media obtenida en relación a la práctica pedagógica en aspectos de profesionalización, preguntas de la 16 a 30



El contexto formativo y los aspectos de profesionalización fueron autoevaluados por los docentes, en su mayoría con una calificación alta de 4 cuatro puntos casi

en un 42% de todas las preguntas realizadas en dicho aspecto. A continuación la tabulación correspondiente.

16. Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	5	71%
4	0	0%
5	2	29%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

17. Percibe con facilidad problemas de los estudiantes

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	2	29%
4	2	29%
5	3	43%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

18. La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	4	57%
4	2	29%
5	1	14%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

19. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	1	14%
3	5	71%
4	1	14%
5	0	0%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

20. Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	3	43%
4	2	29%
5	1	14%
6	1	14%
TOTAL	7	100%

21. Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlas/os y ayudarles en su solución

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	1	14%
3	2	29%
4	2	29%
5	2	29%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

22. La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	1	14%
4	5	71%
5	1	14%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

23. Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	3	43%
4	4	57%
5	0	0%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

24. El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	3	43%
4	1	14%
5	3	43%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

25. Como docente evaluó las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	2	29%
4	3	43%
5	1	14%
6	1	14%
TOTAL	7	100%

26. Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico -motora, trastornos de desarrollo-)

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	2	29%
4	3	43%
5	2	29%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

27. Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	1	14%
3	2	29%
4	3	43%
5	1	14%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

28. Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula...)

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	6	86%
4	0	0%
5	1	14%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

29. Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	2	29%
4	2	29%
5	3	43%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

30. Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	1	14%
4	4	57%
5	2	29%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

Pérez Campanero (1991) considera que es mejor realizar una planificación sistemática antes de lanzarse a realizar acción de intervención. Por esto, el

análisis de las necesidades de formación debe comenzar por identificarlas pues serán ellas el hilo conductor de todo el proceso de intervención.

El análisis de formación en relación a la práctica pedagógica nos deja como manifiesto la certeza que los docentes tienen en su capacidad para desempeñar la función que se les ha asignado en sus puestos laborales. Mas estas respuestas obtenidas con base en las preguntas cualitativas de la encuesta no concuerdan con las respuestas a las preguntas cuantitativas desarrolladas anteriormente. Se confirmó con una entrevista a las autoridades que no ha habido curso, ni talleres, ni capacitaciones recientes para los docentes a pesar de que se tiene previsto hacer mejoras en este sentido en la institución.

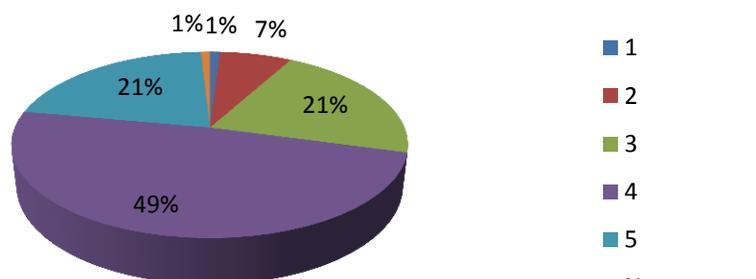
Se percibe con esta parte del análisis que el porcentaje más bajo en cuanto a la calificación dada por los profesores es sobre la temática de formación en TIC que les permita manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a sus estudiantes.

3.2.2 La organización y la formación

Tabla N° 25

Gráfica de la media obtenida en relación a la práctica pedagógica en cuanto a la organización, planificación y organización, preguntas de la 31 a la 44

TABLA MEDIA DE LA ORGANIZACIÓN Y LA FORMACIÓN / LA PLANIFICACIÓN



La organización; el Colegio William H. Kilpatrick, en términos generales de planificación en torno a la formación, aparece muy bien evaluada a pesar de existir falencias en torno a las necesidades de capacitación. El presente trabajo es el único diagnóstico existente en la Institución sobre esta temática. A continuación la tabulación correspondiente.

31. Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	1	14%
3	1	14%
4	4	57%
5	1	14%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

32. Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos)

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	4	57%
4	3	43%
5	0	0%
6	0	0%

TOTAL	7	100%
-------	---	------

33. Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	1	14%
3	2	29%
4	3	43%
5	1	14%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

34. Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario...)

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	2	29%
3	3	43%
4	1	14%
5	1	14%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

35. Analiza la estructura organizativa institucional (Departamentos, áreas, Gestión administrativa...)

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	4	57%
4	3	43%
5	0	0%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

36. Diseña planes de mejora de la propia práctica docente

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	5	71%
4	1	14%
5	1	14%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

37. Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	5	71%
4	2	29%
5	0	0%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

38. Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor)

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	1	14%
3	5	71%
4	0	0%
5	1	14%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

39. Utiliza adecuadamente la técnica expositiva

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	3	43%
4	3	43%
5	0	0%
6	1	14%
TOTAL	7	100%

40. Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	4	57%
4	3	43%
5	0	0%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

41. Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	1	14%
4	3	43%
5	3	43%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

42. El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	2	29%
4	3	43%
5	2	29%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

43. Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes

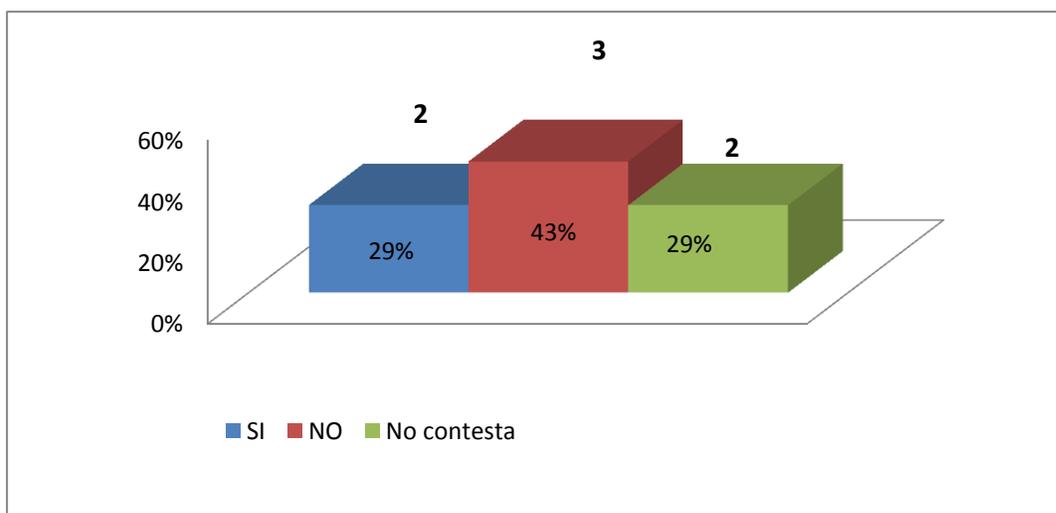
VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	1	14%
4	3	43%
5	3	43%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

44. Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	3	43%
4	2	29%
5	2	29%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

Tabla N° 26

¿La institución en la que labora, ha propiciado cursos en los últimos dos años?



Propiciar capacitación o cursos.	Frecuencia	%
SI	2	28,57
NO	3	42,86
No contesta	2	28,57
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.

La respuesta es un tanto ambigua; dado que los docentes contestaron que no habían recibido capacitación en un 42,86%, pero aun así algunos expresan que la institución ha apoyado cursos, 28,57%. Las autoridades que representan al Colegio Particular William Kilpatrick conocen de la SETEC y los beneficios de la afiliación al IESS.

Tabla N° 27

¿Conoce si en la actualidad la institución está ofreciendo o elaborando seminarios de capacitación?

Propiciar capacitación o cursos actualmente	Frecuencia	%
SI	1	14,29
NO	5	71,41
No contesta	1	14,29
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.

Al contar con una mayoría de respuestas negativas, 71,41% queda claro que la comunicación de las autoridades con respecto a este tema es confusa. Parecería ser que la institución no está alineada con políticas claras de capacitación docente.

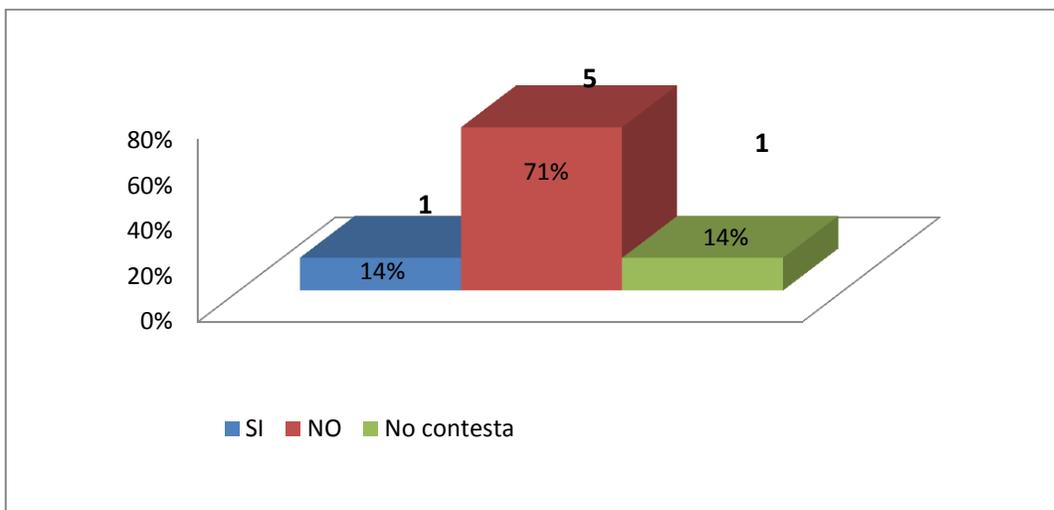


Tabla N° 28

En la actualidad, ¿conoce usted si las autoridades de la institución en la que labora, están ofreciendo o elaborando proyectos/cursos/seminarios de capacitación?

Institución prepara proyectos, seminarios, capacitación o cursos en función de:	Frecuencia	%
Áreas del conocimiento	2	28,57
Necesidades de actualización curricular	1	14,28
Leyes y reglamentos	1	14,28
Asignaturas que usted imparte	2	28,57
Reforma curricular	0	0,00
Planificación y programación curricular	1	14,28
No contesta	0	0,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.

Un 57,14% de los encuestados responde conocer sobre distintas temáticas que

se preparan en capacitación. A pesar de que más parecería ser una respuesta del tipo de temas que los docentes desearían que se traten en capacitaciones futuras pues las respuestas no guardan ninguna concordancia con la respuesta obtenida en la pregunta anterior, ni con la información obtenida por parte de las autoridades del colegio.

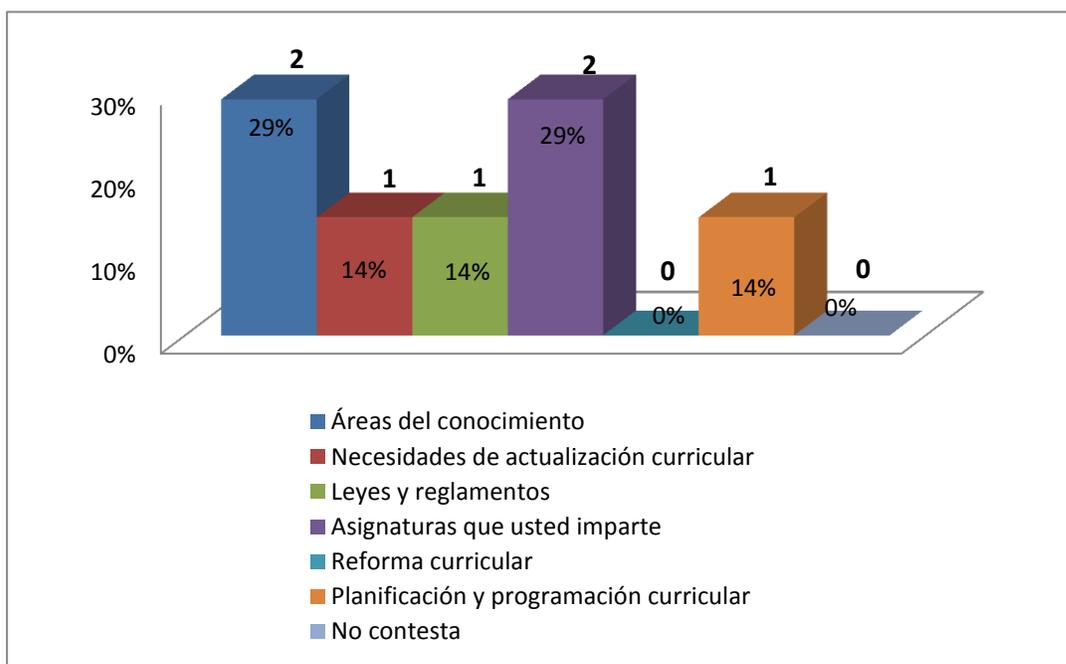


Tabla N° 29

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

Fomento participación	Frecuencia	%
Siempre	1	14,29
Casi siempre	1	14,29
A veces	2	28,57
Rara vez	1	14,29
Nunca	0	0,00

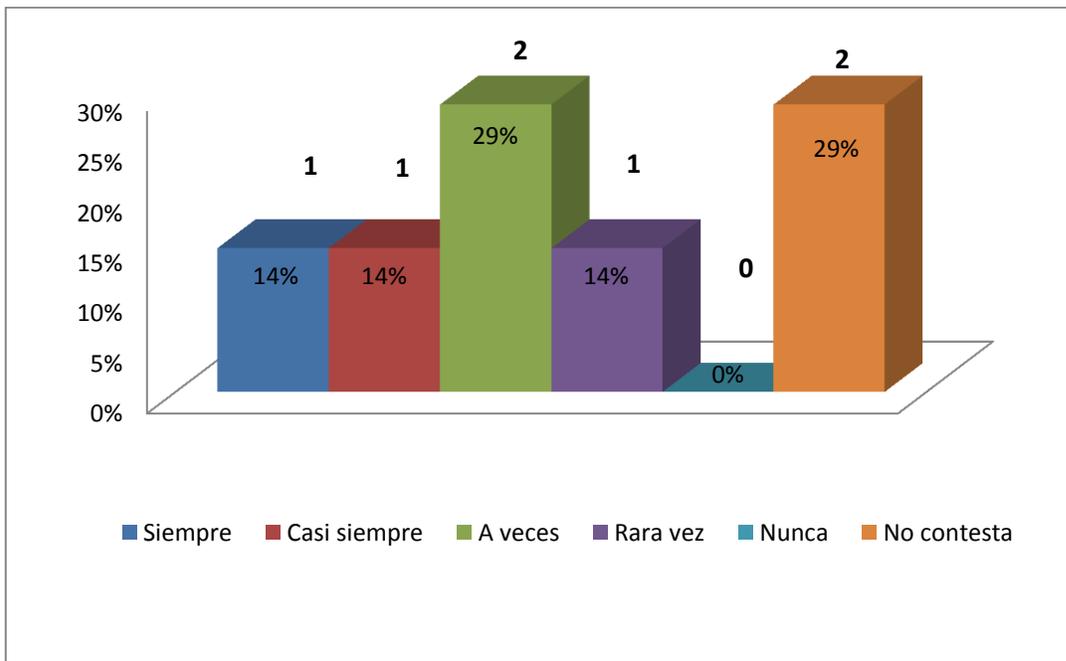
No contesta	2	28,57
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.

Los escasos cursos realizados se efectuaron en función a las asignaturas impartidas por los docentes; sin embargo en ciertas ocasiones pudieron tratar parcial o totalmente aspectos en torno a las áreas de conocimiento. La dirección de mejora pedagógica del MINEDUC aún no ha visitado la institución ni se ha socializado su propuesta. Las autoridades de la Institución están planteando el empezar a capacitar a su personal con apoyo del SETEC. Información obtenida en entrevista realizada al Sr. Vicerrector de la institución.

Los docentes afirman en un 28,57% que a veces los directivos fomentan la participación del profesorado en cursos de capacitación.



En cuanto a organización y formación se nota un resultado ambiguo luego del análisis de resultados obtenidos pues las respuestas conseguidas no van acorde con la información recabada en entrevista a los directivos de la institución. Los profesores enuncian saber de varios planes o proyectos institucionales en cuanto a capacitación pero la realidad es distinta en la práctica nada de lo expuesto está sucediendo.

Por los datos entregados por los docentes con las respuestas a las inquietudes planteadas en el cuestionario se pudo detectar las siguientes falencias o necesidades a solventar en el área de formación y planificación:

- Diseño de planes de mejora de la práctica docente.
- Aplicación de técnicas metodológicas.

- Diseño y aplicación de técnicas didácticas para la enseñanza práctica de laboratorios y talleres.

Silberman (1990) señala que la evaluación de los participantes previo a un programa de formación es importante debido a que ayuda a determinar el contenido de la formación, permite obtener información real desde el lugar de trabajo o de la situación personal de los participantes y permite desarrollar una relación con los participantes en la formación previamente a su implementación.

Se tomará en cuenta esta información al momento de planear la propuesta del curso de formación que se debe plantear en este trabajo investigativo.

3.2.3 La tarea educativa

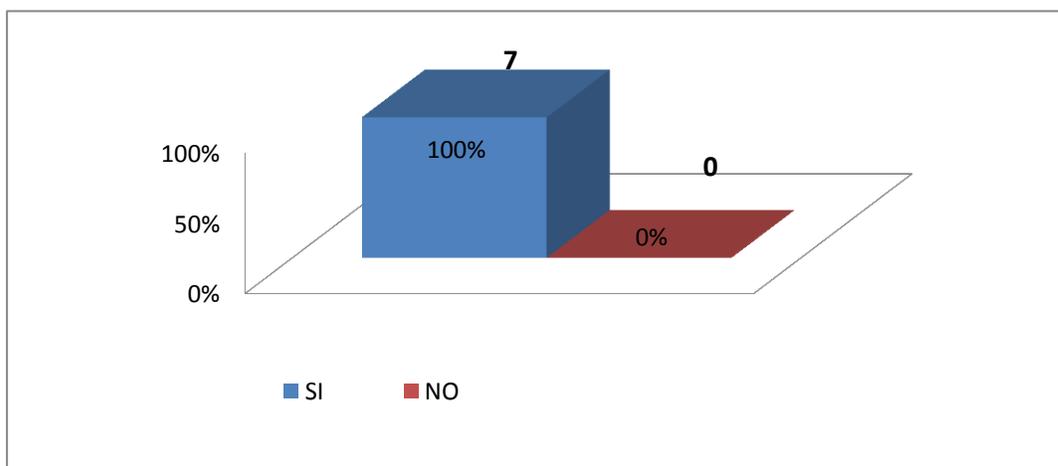
Tabla N° 30

Materias que imparte en relación con la formación personal

Materias y Formación personal	Frecuencia	%
SI	7	100,00
NO	0	0,00
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



A primera impresión, se puede apreciar que 100% de los docentes imparten materias de acuerdo a su formación; sin embargo, no todos poseen una formación pedagógica. La respuesta sugiere el criterio de los docentes pero no significa que realmente exista relación entre lo estudiado y las herramientas que se posee para la labor docente.

Tabla N° 31

Años de bachillerato en los que imparte asignatura

Años de bachillerato a los que le imparte	Frecuencia	%
1ero	0	0,00
2do	0	0,00
3ero	0	0,00
Todos	4	57,14
No contesta	3	42,86
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick.

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.

Un porcentaje del 57,14% los docentes imparten a los tres niveles de bachillerato, esto debido a la reducida cantidad de docentes y de alumnos. Los profesores son multifuncionales, esa no es la idea ni el criterio que maneja MINEDUC. Podría inferirse una sobrecarga de trabajo y agotamiento intelectual de los docentes debido a planificación semanal, corrección de deberes y pruebas, a parte de la clase formal.

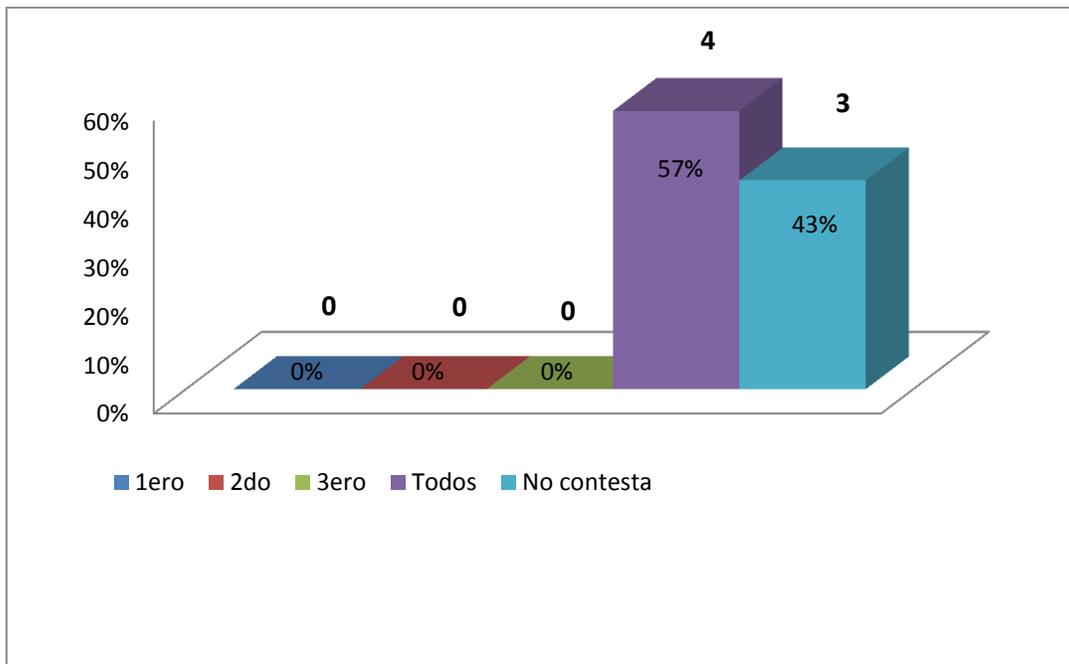
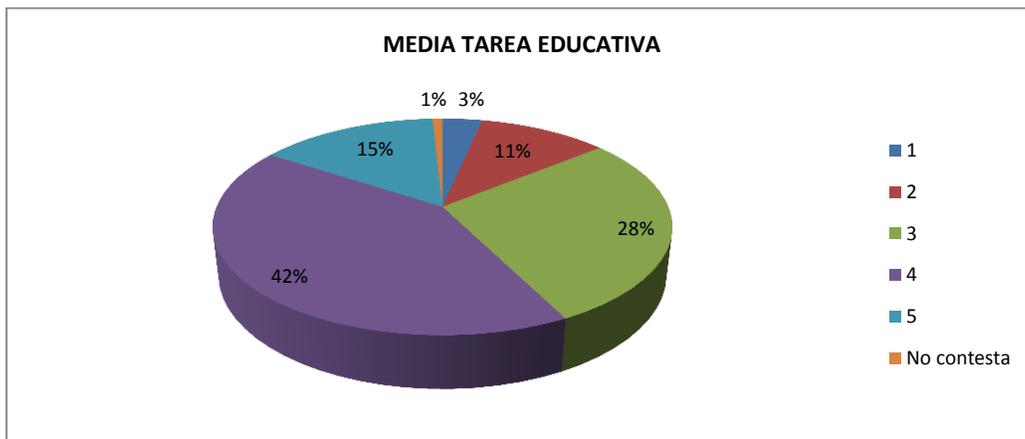


Tabla N° 32

Gráfica de la media obtenida en relación a la práctica pedagógica en aspectos de tarea educativa, preguntas de la 1 a la 15



La tarea educativa es percibida por parte de los docentes de manera aceptable y muy aceptable. Su promedio es de 4 y 3 en altos porcentajes que llegan a ser más del 50% del criterio de calificación, lo que supone a primera vista un alto nivel de desempeño y autoestima; sin embargo, dicha percepción tendría que compararse

con otros estándares como la medición de resultados de aprendizaje y otras variables para saber si dicha idea es real o no y en realidad aparece como una distorsión. A continuación la tabulación correspondiente.

1. Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	2	29%
4	3	43%
5	2	29%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

2. Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar...)

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	5	71%
5	2	29%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

3. Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes...)

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	2	29%
2	0	0%
3	4	57%
4	0	0%
5	0	0%
6	1	14%
TOTAL	6	86%

4. Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	1	14%
3	1	14%
4	4	57%
5	1	14%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

5. Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo...)

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	2	29%
4	4	57%
5	1	14%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

6. Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	4	57%
5	3	43%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

7. Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	1	14%
3	2	29%
4	2	29%
5	2	29%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

8. Describe las funciones y cualidades del tutor

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	1	14%
3	2	29%
4	4	57%
5	0	0%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

9. Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	2	29%
4	2	29%
5	3	43%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

10. Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	1	14%
3	2	29%
4	1	14%
5	3	43%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

11. Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	4	57%
4	2	29%
5	1	14%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

12. Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	4	57%
4	1	14%
5	2	29%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

13. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	2	29%
4	2	29%
5	3	43%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

14. Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)

VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	0	0%
3	3	43%
4	3	43%
5	1	14%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

15. Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)

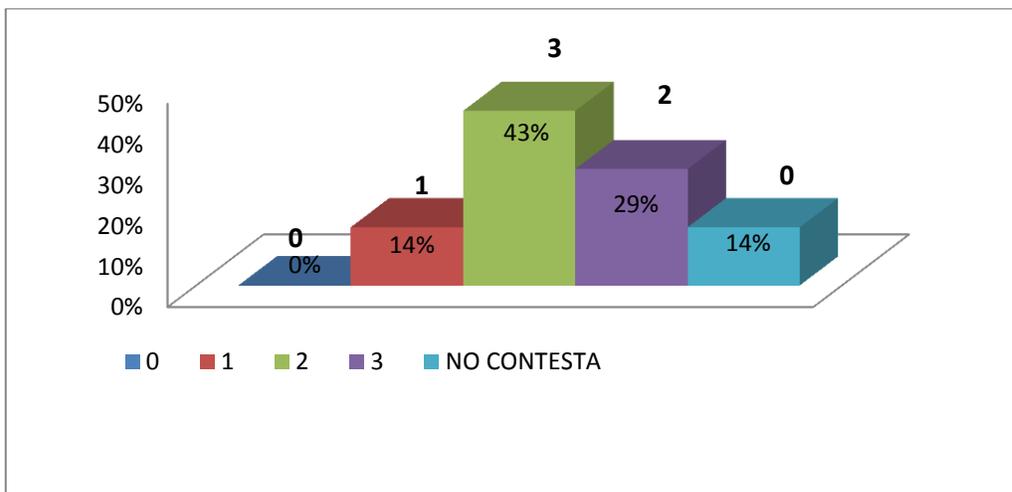
VARIABLE	FRECUENCIA	%
1	0	0%
2	1	14%
3	2	29%
4	3	43%
5	1	14%
6	0	0%
TOTAL	7	100%

Luego del análisis de resultados en lo referente a la tarea educativa se identifica una falencia en el conocimiento limitado de las posibilidades didácticas de la informática como ayuda en la tarea docente.

4.2.4 Los cursos de formación

Tabla Nº 33

Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años



Cursos en los últimos dos años	Frecuencia	%
0	0	0,00
1	1	14,29
2	3	42,86
3	2	28,57
NO CONTESTA	1	14,29
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.

La cantidad de capacitaciones recibidas por los docentes en los últimos dos años en promedio no supera dos cursos, esto vendría a ser un curso anual lo que evidencia un nivel insuficiente de frecuencia de capacitación y formación en general. Anualmente, existe un cupo destinado para capacitación para las

organizaciones que tienen a sus trabajadores afiliados al IESS; dicho cupo puede ser utilizado con base en el 1% de aporte bajo el rubro “SECAP” que lo maneja la SETEC. Las capacitaciones corren por parte de los operadores de capacitación en su mayoría fundaciones.

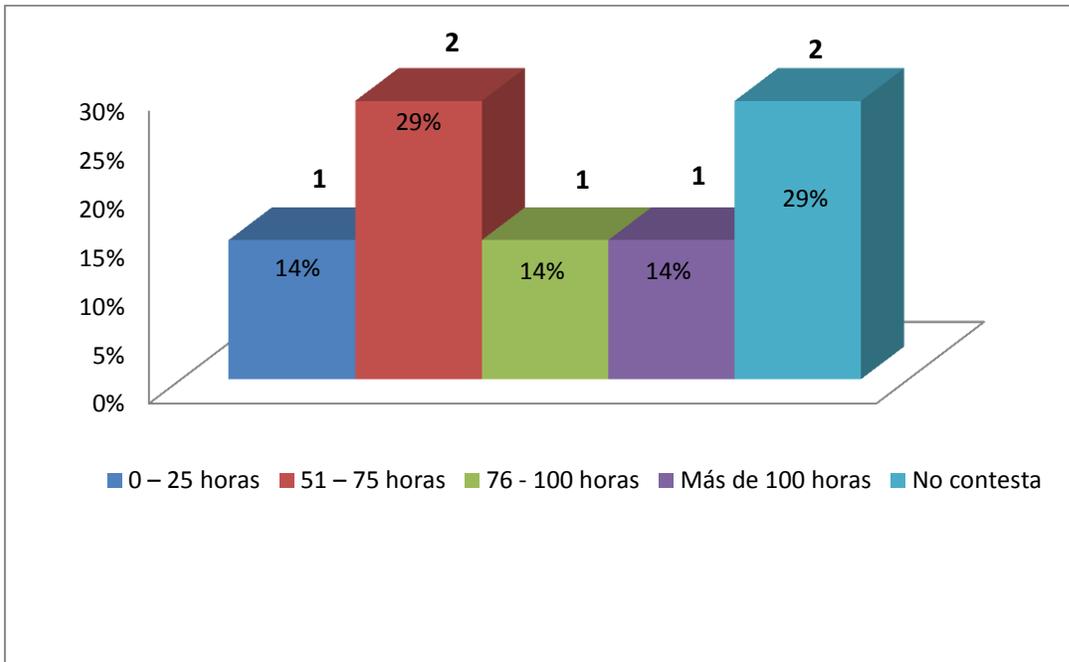
Tabla N° 34

Horas de capacitación

Horas de curso	Frecuencia	%
0 – 25 horas	1	14,29
51 – 75 horas	2	28,57
76 - 100 horas	1	14,29
Más de 100 horas	1	14,29
No contesta	2	28,57
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick

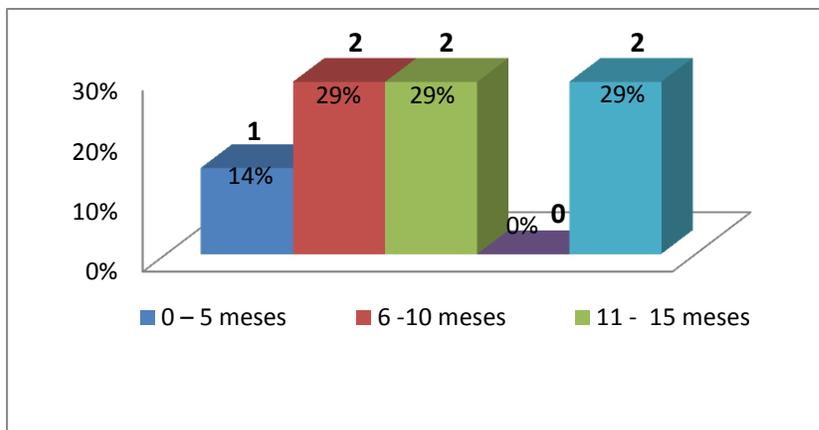
Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



A pesar que en la mayoría de los casos los docentes contestan que desean capacitarse tanto a nivel de maestría como de PhD los cursos y las horas de los cursos a los que han asistido en los dos últimos años no demuestran coherencia con ese deseo. Se debe pensar también en el factor económico y de tiempo pero la información recabada habla por sí sola.

Tabla N° 35

Hace cuánto tiempo lo realizó (años)



Hace cuántos años	Frecuencia	%
0 – 5 meses	1	14,29
6 -10 meses	2	28,57
11 - 15 meses	2	28,57
16 – 20 mese	0	0,00
21 – 24 meses	2	28,57
TOTAL	7	100,00

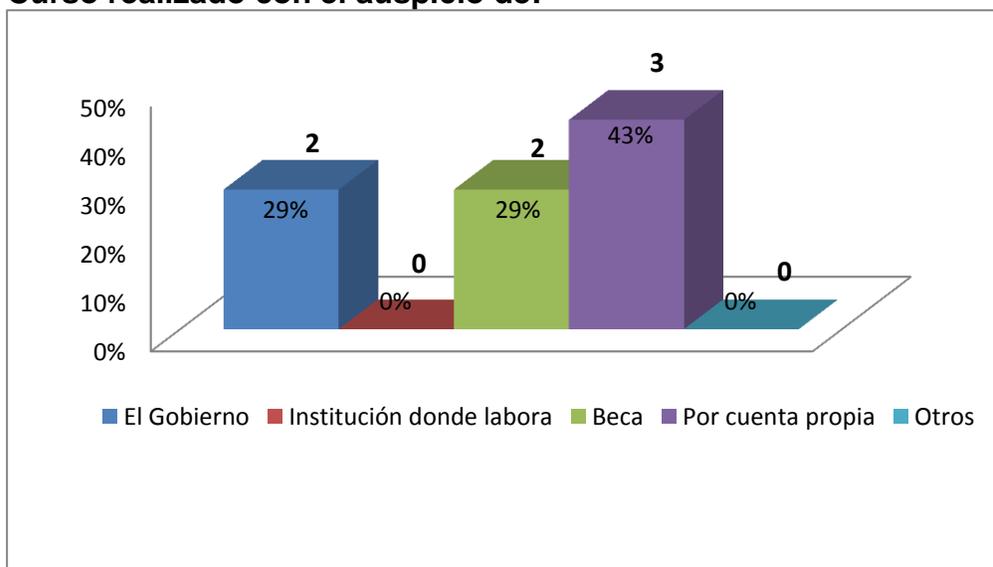
Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.

Los docentes del Kilpatrick no demuestran tener una cultura de capacitación permanente, el número de cursos al que señalan haber asistido así lo comprueba además del número de horas y tiempo hace cuánto fue realizado.

Tabla N° 36

Curso realizado con el auspicio de:



Horas de curso	Frecuencia	%
El Gobierno	2	28,57
Institución donde labora	0	0,00
Beca	2	28,57
Por cuenta propia	3	42,86
Otros	0	0,00
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.

Capacitar al personal docente parece no ser una de las prioridades de esta Institución. Ninguno de los participantes de la encuesta mencionó haber recibido auspicio del colegio para realizar fuera de la Institución capacitación alguna. Un 42,86% lo han hecho por cuenta propia.

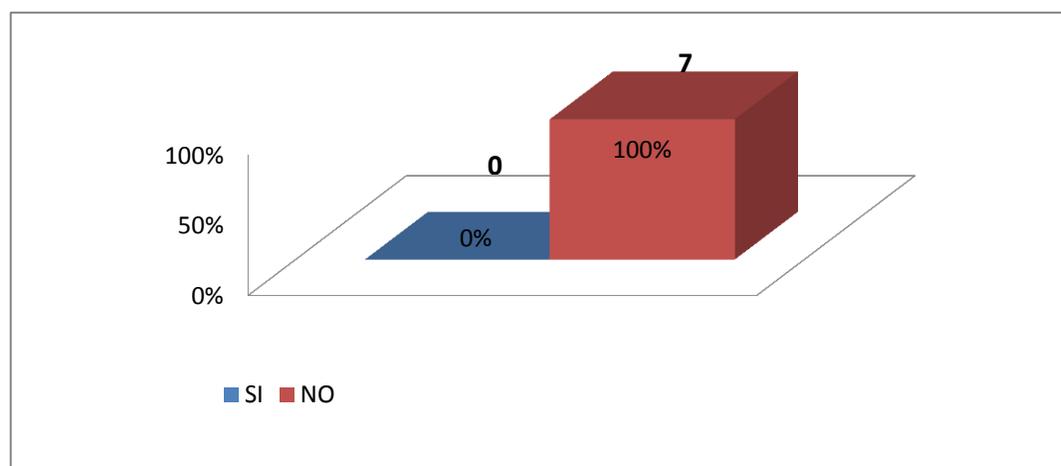
Tabla N° 37

Usted ha impartido cursos de capacitación en los últimos dos años

Ha impartido cursos	Frecuencia	%
SI	0	0,00
NO	7	100,00
TOTAL	7	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del Colegio Particular William H. Kilpatrick

Autor: Lcda. Mercedes Ramírez V.



Ninguno de los docentes de esta Institución ha impartido cursos de capacitación, lo que denota una falta de nivel académico entre los miembros del personal docente del Colegio William Kilpatrick.

Graffe (2002), dice que este líder espera que la gente con la que trabaja asuma la responsabilidad por su propia motivación, guía y control. Excepto por la estipulación de un número mínimo de reglas, este estilo de liderazgo, proporciona muy poco contacto y apoyo para los seguidores. Evidentemente, el subalterno tiene que ser altamente calificado y capaz para que este enfoque tenga un

resultado final satisfactorio. Mediante el estilo de liderazgo liberal, el líder delega en sus subalternos la autoridad para tomar decisiones, puede decir a sus seguidores "aquí hay un trabajo que hacer. No me importa cómo lo hagan con tal de que se haga bien".

Luego del análisis de las respuestas obtenidas con respecto a las cuestiones sobre los cursos de formación se puede inferir que un liderazgo liberar se ha venido desarrollando el Colegio William H. Kilpatrick. Se observa falencias en cuanto a motivación al personal docente y en cuanto a planes de mejoras en el aspecto académico de los docentes. Es innegable que existen necesidades de capacitación en diversos temas los cuales se espera puedan ser cubiertos con la propuesta de curso de formación que se desarrolla a continuación.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones:

1. El personal docente de bachillerato de la Institución es escaso para la cantidad de materias que se imparte en esta sección, que va en concordancia con la propuesta ministerial. Los cursos que manejan todos y cada uno de los siete profesores son 1ero, 2do y 3ero de bachillerato, algunos dictando más de una asignatura con los tres cursos. La formación profesional que tienen no responde a las expectativas del colectivo.
2. Se encuentra docentes que tienen otras profesiones que no necesariamente tienen que ver con la docencia. El refuerzo en criterios metodológicos y didácticos es evidente así como en el manejo de tecnologías de la información y comunicación.. La formación de pregrado no ha sido la suficiente para incursionar en el ámbito de la profesión docente. Del diagnóstico y evaluación de las necesidades de formación de los docentes de bachillerato se desprende que la titulación de los profesores no cumple al 100% formación pedagógica necesaria u orientada a la enseñanza.
3. El Colegio William H. Kilpatrick es una Institución que tiene diecinueve años de experiencia y no cuenta con planes de formación, capacitación y construcción en torno al PEI (Plan Estratégico Institucional) ni al POA (Plan Organizacional Anual).
4. Luego de diagnosticar y evaluar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio William Kilpatrick se ve la necesidad de proponer una solución que vaya en pro de manejar las relaciones

interpersonales e intrapersonales de los miembros de la Comunidad Educativa para construir una reingeniería organizacional y de esta forma generar que, el papel que juegue la administración como cabeza vaya en pro de la profesionalización docente y el cumplimiento de los derechos laborales y todo fundamentado en la consigna de planearlo, generarlo y construirlo en equipo.

Recomendaciones:

1. Se recomienda la revisión de las prácticas educativas en cuanto a contratación de personal, dando cumplimiento a la carga horaria por docente, a la cantidad de alumnos que posee la sección de bachillerato (veinticuatro en las tres secciones) y al nivel de responsabilidad que se requiere de cada profesor contratado.
2. Las autoridades administrativas y pedagógicas deben revisar sus prioridades institucionales pues no van en concordancia con la misión y visión que posee la Institución, no se alinean tampoco a la capacitación que deben tener los profesores de bachillerato para responder a los lineamientos expuestos en la actual malla curricular propuesta por el gobierno nacional.
3. Se recomienda como ya se establece en la propuesta, arrancar en torno al diagnóstico investigado, con una planificación de Capacitación Docente, un Plan Maestro que se integre y alinee al POA y PEI y que cubra las falencias pendientes en capacitación. Considerar el aplicar el curso de formación que se detalla en este trabajo de tesis.
4. Se recomienda a las autoridades de la Institución compartir esta información con los docentes para que puedan obtener retroalimentación

como equipo de trabajo y juntos puedan desarrollar objetivos, determinar metodologías y plantearse el desarrollo institucional.

5. CURSO DE FORMACIÓN / CAPACITACIÓN DOCENTE

5.1 Tema del curso

MÉTODOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

5.2 Modalidad de estudio

La modalidad escogida para la propuesta de capacitación a los docentes de bachillerato del Colegio William H. Kilpatrick es presencial pues aporta para fortalecer las relaciones sociales. El proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en la interacción directa entre los docentes y la capacitadora. Ofrece el acercamiento con los equipos y software necesario para el desarrollo del curso de formación. Promueve un aprendizaje significativo, partiendo de situaciones reales de trabajo además del empleo de una estrategia didáctica teórico-práctica, pues se ha demostrado que es la práctica misma lo que encamina a dar significado de los contenidos.

5.3 Objetivos

General:

Afianzar métodos educativos y el uso de recursos didácticos en la práctica docente de los maestros del Colegio Particular William Kilpatrick buscando que los docentes posean herramientas para desarrollar su labor de manera óptima.

Específicos:

- Manejar adecuadamente los grupos humanos con los que laboran los docentes, fundamentando su práctica en los métodos educativos estudiados en el curso.
- Gestionar y utilizar de manera adecuada los recursos didácticos a través del uso de las TIC.

5.4 Dirigido a:

5.4.1 Nivel formativo de los destinatarios

Nivel Dos: dirigido a docentes que ya poseen el deseo de serlo y experiencia profesional del 3 a 5 años. El curso permitirá en algunos casos conocer y en otros ampliar las habilidades para la planificación, selección de recursos y evaluación de los estudiantes para mejorar el proceso de aprendizaje.

5.4.2 Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios

Facilidades tecnológicas que puede ofrecer la Institución, computadora por aula con la plataforma “Moodle”, centro de cómputo que cuente con proyector con su respectivo control remoto, puntero laser, parlante o amplificador de audio, micrófono, y conexión permanente a internet. Dispositivo USB de almacenamiento por cada participante. Chip mental cargado con deseos de que sus estudiantes aprendan a aprender.

5.4.3 Breve descripción del curso

El curso que se propone está organizado en cuatro bloques temáticos: didáctica general y didáctica específica, métodos educativos, construcción colaborativa del conocimiento y estudio de las nuevas tecnologías de la información en el ámbito educativo. El tiempo de duración es de cuarenta y cinco horas con una modalidad presencial.

6.4.3.1. Contenido del curso

Bloque	Temas y subtemas	Evaluación
1	Presentación del curso. Detalle de objetivos y expectativas. DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICA ESPECÍFICA Modelos teóricos: descriptivos, explicativos,	- Realizar una presentación sobre la didáctica específica de la materia que imparte utilizando el programa tecnológico de su preferencia.

	predictivos. Modelos tecnológicos: prescriptivos, normativos.	
2	<p>MÉTODOS EDUCATIVOS</p> <p>Características. Funcionalidad. Distintos métodos que se pueden aplicar en la labor docente. Método lógico, didáctico, comparativo, activo, simbólico y de descubrimiento.</p>	- Clínica de casos para que, por grupos, presenten distintas alternativas aplicando cualquiera de los métodos aprendidos.
3	<p>CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DEL CONOCIMIENTO</p> <p>El conocimiento es un hecho social. Diferentes formas y niveles de participación. Comunidades de intereses. Comunidades de práctica.</p>	- Elaboración de un ensayo sobre la temática.
4	<p>ESTUDIO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.</p> <p>Optimizar la gestión pedagógica. Crear material multimedia. Construcción de aulas virtuales de aprendizaje con plataforma Moodle.</p>	-Presentación de su EVA (entorno virtual de aprendizaje)

Didáctica general y Didáctica específica

Alicia de Camilloni, profesora de filosofía y autora del texto *Corrientes didácticas contemporáneas* y *El saber didáctico* se propone exponer el complicado problema de las relaciones entre las didácticas. Tomaremos su trabajo para dar inicio a este curso de formación.

Mientras la Didáctica General constituye una teoría de la acción pedagógica sin más especificación, los principios de la misma tienen alcances más amplios y con la intención manifiesta de abarcar la más amplia gama de situaciones diversas de enseñanza. Su enfoque es, por tanto, el de los aspectos comunes de las situaciones, más allá de las diferencias que también las caracterizan.

Para la autora, las didácticas especiales (o específicas) desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Existen una

significativa multiplicidad de categorías y niveles o grados de análisis en su definición. Entre los criterios más usuales encontramos los siguientes:

1. Didácticas específicas según los distintos niveles del sistema educativo: didáctica de la educación inicial, primaria, secundaria, superior y universitaria.
2. Didácticas específicas según las edades de los alumnos: didáctica de niños, de adolescentes, de jóvenes adultos, de adultos y adultos mayores, etc.
3. Didácticas específicas de las disciplinas: didáctica de la matemática, de la lengua, de las Ciencias Sociales, de la Educación Física, etc.
4. Didácticas específicas según el tipo de institución: didáctica específica de la Educación Formal o de la Educación No formal, con subdivisiones según se trate de las escuelas rurales o urbanas en el primer caso.
5. Didácticas específicas según las características de los sujetos: inmigrantes, personas que vivieron situaciones traumáticas, minorías culturales o personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

El mayor desarrollo de las didácticas específicas de las disciplinas fue obra de los especialistas en los diferentes campos del conocimiento y por lo tanto no provino del campo de la didáctica general.

Por esta razón, la didáctica general (DG) y las didácticas especiales (DE), no siempre están alineadas, aunque tampoco es muy frecuente que se contradigan abiertamente. Sus relaciones son complicadas. No sería ajustado a la verdad esquematizarlas al modo de un árbol en el que la didáctica general constituyera el tronco del que como ramas derivaran de las didácticas de las disciplinas. En conclusión, las relaciones que establecen la DG y las DE, se caracterizan por poseer resistencias, debates, propios de los enfrentamientos entre comunidades académicas de los campos. Para la autora, estos campos de conocimiento (la DG

y las DE) deberían coordinarse en un esfuerzo teórico y práctico siempre difícil de lograr, lo cual implica un gran desafío.

Sabemos que las DE aportan a las DG teorías que la enriquecen, como tal, las dos se complementan a la vez, como campo independientes, pero a la vez relacionados.

Veamos finalmente, dos campos en los que la DG ha efectuado aportes que no hubieran podido surgir de modo integral desde ninguna de las didácticas específicas. Son ellos la teoría del currículo y la teoría de la evaluación de los aprendizajes y de la calidad de la enseñanza.

La teoría del currículo se construye con variados aportes provenientes de visiones que abarcan las problemáticas sociales, culturales, políticas pedagógicas que se proponen dar respuesta a las clásicas cuestiones relacionadas con las misiones de la escuela y la formación de las personas. El currículo es seguramente el objeto de conocimiento más complejo que tiene la Didáctica. Las derivaciones y las aportaciones que fue recibiendo desde las diversas DE la han enriquecido sin alterar su carácter de fundamento para las decisiones que se tomen respecto de lo que se debe enseñar, cuándo y cómo enseñarlo.

De manera semejante, la teoría de la evaluación de los aprendizajes, desarrollada desde comienzos del siglo XX, ha ido construyéndose sobre la base de principios generales, fundados sobre teorías epistemológicas, psicológicas y didácticas. Cuestiones tales como las concepciones acerca de qué es conocer y saber, qué es lo que puede conocerse acerca de los saberes de a los estudiantes, como obtener evidencias de cuáles y cómo son esos saberes, cómo pueden apreciarse sus niveles de calidad, qué instrumentos de evaluación empelar y de qué modos pueden hacerse estimaciones sobre el valor de los aprendizajes que los alumnos han logrado, todas preguntas generales que reciben también respuestas generales.

Por último, la DG no puede reemplazar a las DE ni estas a aquella. Constituyen una familia disciplinaria con una fuerte impronta de rasgos comunes. Aunque no

siempre es fácil lograr armonía y poner orden y organización en la familia, vale la pena intentarlo.

Métodos Educativos

El término método proviene del latín *methodus* y este del griego μέθοδος que significa “camino a seguir”, en términos educativos el camino que conduce a cumplir un objetivo pedagógico.

Método lógico: son métodos lógicos aquellos que permiten la obtención o producción de conocimiento: inductivo, deductivo, analítico y sintético. Al método lógico se lo puede definir como el conjunto de reglas o medios que se han de seguir para redescubrir la verdad. Se aplica a todas las disciplinas que tenga que ver con el saber. Tiene su aplicación en el campo de la lógica; deductivo en la ciencia e inductivo en la estética y ciencias sociales. El maestro emplea el proceso inductivo para enseñar nociones o principios que han costado a la humanidad siglos de aprendizaje, va derecho a la tesis, a la afirmación y, la esencia de su tarea viene impuesta por la comparación de soluciones y resultados. En lugar de hipótesis emplea afirmaciones; o sea, que la inducción practicada por el joven en el colegio es limitada, porque aunque él no sabe hacia dónde se dirige la investigación, el profesor ya lo sabe de antemano; su función es acortar el largo camino seguido por la humanidad pero sin matar la actividad creativa de la mente juvenil. Las conclusiones a las que se llegan, mediante el uso de este método son nuevas. El método lógico deductivo considera que la conclusión está implícita en las premisas, es decir, que la conclusión no es nueva. Si un razonamiento es válido y las premisas son verdaderas la conclusión solo puede ser verdadera.

Método didáctico: se puede definir este método como la organización racional de los recursos y procedimientos del profesor, con el propósito de dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados previstos y deseados. Su

propósito es hacer que los estudiantes aprendan la asignatura de la mejor manera posible, al nivel de su capacidad actual, dentro de las condiciones reales en que la enseñanza se desarrolla, aprovechando el tiempo, las circunstancias y las posibilidades materiales y culturales que se presentan en el lugar. El método didáctico tiene significado y valor en función de los objetivos que se deben lograr. El método didáctico conduce el aprendizaje de las siguientes maneras: de lo más fácil a lo más difícil, de lo más simple a lo más complejo, de lo próximo e inmediato a lo más remoto y mediato, de lo concreto a lo abstracto, de la observación y la experimentación a la reflexión y a la formación teórica, de la acción práctica y efectiva a la intervención. El método didáctico es simple, natural y seguro. Flexible y adaptado a la psicología variada de los estudiantes, práctico y funcional para producir resultados concretos y útiles. Progresivo y acumulativo ya que cada etapa del trabajo completa y consolida la anterior y prepara el terreno para la siguiente.

Método científico: El método científico sirve para poner a prueba cualquier supuesto o hipótesis, examinando las mejores evidencias que se cuentan, ya sea a favor o en contra. El método científico sirve para entender la naturaleza de la ciencia y tiene su fundamento en la observación del mundo que nos rodea. Es un proceso creativo de resolución de problemas y consta de las siguientes etapas:

1. Idea, observación.
2. Reconocimiento del problema y evaluación de evidencias.
3. Formulación de hipótesis: generación de soluciones creativas y lógicas
4. Formulación de objetivos y métodos. Experimento controlado.
5. Prueba de hipótesis, experimentación, recolección de datos y análisis de resultados.

6. Juicios y conclusiones sobre procedimientos, resultados y teorías comparación de resultados con hipótesis.

La observación conduce a la identificación y resolución de problemas. Una vez que éstos están claramente delimitados, es inevitable la postulación de hipótesis, es decir, de explicaciones tentativas y provisionales de las situaciones problemáticas. La hipótesis, es necesaria ponerla a prueba, para lo cual se utilizan y diseñan experimentos. El experimento proporciona evidencias (datos experimentales), que permiten apreciar si se cumplen o no las predicciones derivadas de la hipótesis. El análisis y la interpretación de los datos experimentales finalmente llevan al científico a la elaboración de las conclusiones referentes a la validez de la hipótesis.

Método comparativo: a este método se lo puede definir como un procedimiento de búsqueda sistemática de similitudes o parentescos entre uno o más fenómenos para saber si las variaciones que presentan prueban que uno depende del otro. Sólo tenemos una manera de demostrar que un fenómeno es causa de otro; es comparar los casos en que están simultáneamente presentes o ausentes y buscar si las variaciones que presentan en estas diferentes combinaciones de circunstancias prueban que uno depende del otro. Cuando pueden producirse artificialmente, según el deseo del observador, el método es de experimentación propiamente dicha. Por el contrario, cuando no está a disposición la observación de los hechos y sólo se pueden relacionar tal como se producen espontáneamente, el método empleado es el de la experimentación indirecta o método comparativo.

Método activo: se puede definir este método como el proceso que parte de la idea central que para tener un aprendizaje significativo, el alumno debe ser el protagonista de su propio aprendizaje y el profesor un facilitador de este proceso. Los principales efectos de su aplicación son una mayor predisposición a la resolución de problemas, una mejor capacidad y transferencia y una mayor motivación intrínseca. La construcción de las propias estructuras de pensamiento

previas o por acomodación de las mismas. Funciona muy bien en trabajos por centros, diálogos, dinámicas grupales, dramatizaciones, visitas y excursiones, entrevistas, entre otras actividades.

Método de descubrimiento: este método desarrollado por David Ausubel consiste en que el docente debe inducir a que los alumnos logren su aprendizaje a través del descubrimiento de los conocimientos. Es decir el profesor no debe dar los conocimientos elaborados sino orientar a que los alumnos descubran progresivamente a través de experimentos, investigación, ensayos, error, reflexión, discernimiento, etc. Las diferencias con otros métodos didácticos están relacionadas con la filosofía educativa a la que sirven, con los procesos que desarrollan y con los resultados que logran, sentando las bases de la educación constructivista. Pone en primer plano los procesos de aprendizaje y en segundo lugar las acciones de enseñanza, ubicando al docente como un orientador comprometido y no como un frío instructor. El alumno se convierte en el arquitecto o constructor de su aprendizaje. Las ventajas de este método son las siguientes: busca el desarrollo cognoscitivo, con capacidad de comprender y resolver problemas en lugar de intelectualista, memorista y acumulador o almacenado. Facilita el desarrollo del campo afectivo compatibilizando con las capacidades cognoscitivas y de participación social inteligente. Contribuye a la formación de la mentalidad cooperativa y de participación social inteligente. Disminuye el olvido y la falta de interés. Se puede aplicar en todas las asignaturas.

Construcción colaborativa del conocimiento

Comunidades de intereses

Una comunidad de intereses es una comunidad de personas que comparten un interés común o una pasión. Allí las personas intercambian ideas y pensamientos acerca de la pasión que tienen, pero deben saber un poco acerca de uno al otro fuera de esta zona. La participación en una comunidad de intereses puede ser

entretenida y crear una unión de la comunidad donde la gente vuelve con frecuencia y por períodos prolongados.

Comunidades de práctica

Las comunidades de práctica son grupos sociales constituidos con el fin de desarrollar un conocimiento especializado, compartiendo aprendizajes basados en la reflexión compartida sobre experiencias prácticas. Etienne Wenger ha estudiado las Comunidades de práctica y las ha definido como un “grupo de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema, y quienes profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones”¹

El término ha sido estudiado por Etienne Wenger (1998), quien ha observado el conocimiento que se difunde desde una comunidad científica y buscando potenciar este hecho a nivel corporativo como una institucionalización de la técnica lluvia de ideas, se recrean así las comunidades de práctica. Es el mismo grupo quien establece los objetivos de aprendizaje y estos a su vez son seleccionados en el contexto de la práctica del trabajo en la corporación.

Una comunidad de práctica vuelve explícita la transferencia informal de conocimiento dentro de redes y grupos sociales ofreciendo una estructura formal que permite adquirir más conocimiento a través de las experiencias compartidas dentro del grupo. Por último, la propia identidad del grupo se refuerza el aprendizaje como un proceso de 'participación' y 'liderazgo' compartido.

Desde la visión de Etienne Wenger las comunidades cobran sentido en la medida que permiten construir conocimiento y a su vez multiplicarlo, este concibe el aprendizaje como un proceso de participación y construcción social; desde esta mirada las comunidades de práctica comparten intereses, experiencias o conjuntos de problemas, se nutren de las interacciones sociales, del choque cultural y de la identidad propia y se caracterizan por poseer dominio, comunidad y práctica. El dominio hace referencia al campo de estudio de la comunidad; la práctica al campo de aplicación de los saberes desde el cual se nutre la

experiencia y por último la comunidad está relacionada con la interacción y el intercambio de saberes que se dan al interior de la comunidad y que se encuentran articulados por interacción que nutren la identidad, la confianza y la colaboración de la misma permitiendo que el conocimiento de la comunidad a su vez se mantenga, desarrolle o comparta.

El recurso educativo que se propone es crear comunidades de interés y de práctica con el grupo de docentes de la institución y en trabajo colaborativo con más colegas que puedan verse beneficiados con la creación de comunidades de este tipo. Se busca que los chicos conozcan sobre dichas comunidades y que puedan ellos también formar parte, que sepan que la construcción de conocimiento está al alcance de sus manos. Los jóvenes tienen en esta época un manejo extraordinario de los recursos tecnológicos, juegos en línea, comunidades virtuales y redes sociales. Lo que se busca es aprovechar este conocimiento para el aprendizaje y la construcción de conocimiento. Cuestión que se puede alcanzar si el profesor está al tanto también de las tecnologías de información y comunicación necesarias para lograrlo.

Estudio de las nuevas tecnologías de la información en el ámbito educativo

La presencia de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos de nuestra sociedad hace inevitable su uso en entornos educativos y, por tanto, exige una profunda reflexión en busca de sus mejores potencialidades educativas y su adaptación a la actividad educativa cotidiana. La introducción del ordenador como proyecto de innovación en un centro educativo conlleva modificaciones en las diferentes estructuras, en la organización de los medios, en la formación del profesorado, en su colaboración en proyectos comunes, etc. Estos cambios suponen una serie de implicaciones que inciden también en el propio alumnado: nuevos medios, nuevas metodologías, nuevas relaciones con el profesorado.

Collins (1998) establece cinco usos diferentes de la tecnología informática dentro de las aulas, ya que puede utilizarse como:

- Herramientas para llevar a cabo diversas tareas; por ejemplo, utilizando procesadores de textos, hojas de cálculo, gráficos, lenguajes de programación y correo electrónico.
- Sistemas integrados de aprendizaje. Esto incluye un conjunto de ejercicios relativos al currículo, que el alumno trabaja de forma individual, y un registro de sus progresos, que sirve de fuente de información tanto para el profesor como para el alumno.
- Simuladores y juegos en los cuales los alumnos toman parte en actividades lúdicas, diseñadas con el objetivo de motivar y educar.
- Redes de comunicación donde alumnos y profesores interactúan, dentro de una comunidad extensa, a través de aplicaciones informáticas, como el correo electrónico, la World Wide Web, las bases de datos compartidas y los tabloneros de noticias.
- Entornos de aprendizaje interactivos que sirven de orientación al alumno, al tiempo que participa en distintas actividades de aprendizaje.

Optimizar la gestión pedagógica

En todos los programas puestos en marcha para promover el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza se ha prestado una atención especial al profesorado, que según Alonso y Gallego (1995) ha de desempeñar las siguientes funciones básicas:

- Favorecer el aprendizaje de los alumnos como principal objetivo.
- Utilizar los recursos psicológicos del aprendizaje.
- Estar predispuestos a la innovación.
- Poseer una actitud positiva ante la integración de nuevos medios tecnológicos en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

- Integrar los medios tecnológicos como un elemento más del diseño curricular.
- Aplicar los medios didácticamente.
- Aprovechar el valor de comunicación de los medios para favorecer la transmisión de información.
- Conocer y utilizar los lenguajes y códigos semánticos como icónicos
- Adoptar una postura crítica, de análisis y de adaptación al contexto escolar, de los medios de comunicación.
- Valorar la tecnología por encima de la técnica.
- Poseer las destrezas técnicas necesarias.
- Diseñar y producir medios tecnológicos.
- Seleccionar y evaluar los recursos tecnológicos.
- Organizar los medios.
- Investigar con medios e investigar sobre medios.

Un aspecto clave en la formación del profesorado ha sido el relativo a la selección y uso del software. En esta línea, un informe de la OCDE (1989, 117) afirma: "Toda la formación del profesorado, tanto en su etapa inicial como en la permanente, debe incluir la preparación para valorar y seleccionar software. Esta preparación debe formar parte del aprendizaje básico de la utilización pedagógica de las tecnologías de la información que necesitan los profesores para complementar la preparación introductoria que suelen recibir sobre el uso de los microordenadores y su empleo en el aula."

Con vistas a lograr una adecuada formación de los profesores en el uso de las nuevas tecnologías, Blázquez (1994) establece los siguientes objetivos:

- Despertar el sentido crítico hacia los medios.

- Relativizar el no tan inmenso poder de los medios.
- Conocer los sustratos ocultos de los medios.
- Conocer las directrices españolas o europeas sobre los medios.
- Conocimiento y uso en el aula de los denominados medios audiovisuales.
- Investigación sobre los medios.
- Pautas para convertir en conocimientos sistemáticos los saberes desorganizados que los jóvenes obtienen de los mass media (medios de comunicación social: radio, televisión, prensa).
- Un mínimo conocimiento técnico.
- Repensar las repercusiones en la enseñanza de los nuevos canales, tanto organizativas, como sobre los contenidos y las metodologías.

Estas reflexiones sobre introducción institucional de ordenadores en la educación muestran la importancia de que los aspectos tecnológicos han de unirse a los aspectos pedagógicos, e insisten sobremanera en el diseño de planes de formación del profesorado en el uso de las nuevas tecnologías. Planes en los que se ha de incluir un tipo de formación que capacite para el "procesamiento social" de este tipo de innovación en el contexto escolar (Escudero, 1992).

El paso del tiempo ha reflejado la importancia de los esfuerzos realizados para la integración de los nuevos medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los resultados no están claros todavía. No obstante, a pesar de que queda mucho camino por recorrer, son muchos los indicadores de urgencia y la presión ambiental para incorporar al diseño curricular los recursos tecnológicos (Alonso y Gallego, 1998).

Crear material multimedia

Una vez implantadas las nuevas tecnologías, son muchas las cosas que cambian en la manera de hacer del profesor y de la institución; sin embargo, es conviene tener presente que en cualquier sistema educativo de calidad la pieza clave que determina el éxito del programa continúa siendo el profesor.

En este nuevo contexto, el profesor dedica menos tiempo a las clases magistrales tradicionales. La relación pasa de estar centrada en el profesor a focalizarse en el alumno.

El profesor tutor debe aprender a desempeñar labores de guía y orientador, enseñando al alumno a aprender por si mismo mediante la utilización de los distintos medios que las nuevas tecnologías le brindan. Esta enseñanza es más individualizada que la tradicional y, al mismo tiempo, se produce una comunicación significativa entre los propios alumnos gracias a las herramientas de comunicación síncronas y asíncronas.

La labor del profesor consiste también en ser el creador de materiales multimedia que impulsen o motiven a los estudiantes para desarrollar sus capacidades de investigador y que puedan desarrollar y presentar propuestas en el ámbito académico en el que se desenvuelven. Ejemplos de estos materiales son: blogs, cuestionarios en línea, foros de aprendizaje, wikis, etc.

Construcción de aulas virtuales de aprendizaje con plataforma Moodle

Moodle es una aplicación web de tipo Ambiente Educativo Virtual, un sistema de gestión de cursos, de distribución libre, que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea. Este tipo de plataformas tecnológicas también se conoce como LMS (Learning Management System).

Moodle fue creado por Martin Dougiamas, quien fue administrador de WebCT en la Universidad Tecnológica de Curtin. Basó su diseño en las ideas del constructivismo en pedagogía que afirman que el conocimiento se construye en la

mente del estudiante en lugar de ser transmitido sin cambios a partir de libros o enseñanzas y en el aprendizaje colaborativo.

Un profesor que opera desde este punto de vista crea un ambiente centrado en el estudiante que le ayuda a construir ese conocimiento con base en sus habilidades y conocimientos propios en lugar de simplemente publicar y transmitir la información que se considera que los estudiantes deben conocer.

Una de las fortalezas de Moodle es que es Software Libre. Esto significa que su creador inicial, al momento de publicarlo en Internet, decidió utilizar la Licencia Pública GNU (GPL) y por lo tanto puede ser utilizado sin pagar “licencias”. La institución que lo instale está autorizada a copiar, usar y modificar Moodle. En consecuencia, la plataforma Moodle conforma un sistema permanentemente activo, seguro y en constante evolución.

Las ventajas de moodle para los profesores:

- Es un sistema que permite determinar la cantidad de alumnos para cada curso.
- Creación de cursos virtuales y entornos de aprendizaje virtuales.
- Complemento digital para cursos presenciales mixtos.
- Posibilidad de diversos métodos de evaluación y calificación.
- Accesibilidad y compatibilidad desde cualquier navegador web, independiente del sistema operativo utilizado.

5.4.4 Descripción del currículo Vitae del tutor que dictará el curso

La tutora que dictará el curso posee:

- **Estudios superiores:** Profesora de Educación Básica.

- **Estudios Superiores:** Licenciada en Ciencias de la Educación especialización Educación en Bachillerato.
- **Pos Universitarios:** Especialista Superior en Gerencia Educativa.
- **Cursos y seminarios:**
 - Pensamiento y mediación del aprendizaje: estrategias cognitivas.
 - Técnicas de capacitación.
 - Introducción al conocimiento científico.
 - Desarrollo del pensamiento.
 - El aprendizaje y la construcción de estándares de aprendizaje.
 - Enseñanza y evaluación de competencias.
 - Pensamiento crítico activo.

5.4.5 Metodología

La metodología comprende un 30% de aplicación del método expositivo, promoviendo la interacción de los docentes del Colegio Particular William Kilpatrick de preguntas y respuestas con los participantes y un 70% práctico, distribuido entre casos de estudio, trabajo en equipo y discusión de los temas planteados. La evaluación se realizará de acuerdo a los bloques programados en el contenido del curso.

Durante la parte práctica se utilizarán herramientas TIC creadas específicamente para ayudar al docente a estructurar las actividades colaborativas (WebCollage, Prezi), mediante los cuales los participantes crearán recursos TIC listos para ser usados en actividades colaborativas con alumnos, por ejemplo Moodle, GoogleDocs, wikis, etc.

Los docentes aplicarán los conocimientos adquiridos a una de las asignaturas que imparte actualmente, re-diseñando, implementando y simulando la puesta en marcha de una experiencia colaborativa.

Se utilizarán herramientas TIC específicas para el diseño y desarrollo de actividades colaborativas. También se plantearán diversas alternativas en cuanto a las TIC que se pueden usar para poner en marcha las actividades colaborativas con los alumnos (p.ej. Moodle y wikis).

Durante el taller, si así lo permiten los participantes, está previsto que se recoja información para uso en investigación (en forma de vídeo, audio, cuestionarios y notas de observación), para evaluar la efectividad del taller y de las herramientas presentadas.

5.4.6 Evaluación

La evaluación se realizará al final de cada bloque. Cada una de las evaluaciones tiene un valor de veinte puntos. El puntaje mínimo requerido para obtener la certificación es de 70/80

5.5 Duración del curso

La duración del curso será de 45 horas.

5.6 Cronograma de actividades a desarrollarse

Actividades	Día, Hora/ (Fecha)
<p>Bloque 1</p> <p>Parte 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del tutor. - Presentación del taller. - Dinámica de presentación grupal <p>Almuerzo</p>	<p>Lunes 25 de agosto 2014</p> <p>9:00 a 18:00</p> <p>Receso 12:00 a 13:00pm</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Exposición Didáctica general y didácticas específicas. 	
<p>Bloque 1 Parte 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición Modelos teóricos: descriptivos, explicativos, predictivos. - Exposición Modelos tecnológicos: prescriptivos y normativos - Almuerzo - Evaluación y presentación de los distintos grupos. 	<p>Martes 26 de agosto 2014 9:00 a 18:00</p> <p>Receso de 12:00 a 13:00</p>
<p>Bloque 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición Métodos educativos - Características. - Funcionalidad. - Exposición distintos métodos - Almuerzo - Exposición distintos métodos - Clínica de casos (evaluación) 	<p>Miércoles 27 de agosto 2014 9:00am a 18:00</p> <p>Receso 12:00 a 13:00</p>
<p>Bloque 3</p>	<p>Jueves 28 de agosto 2014</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Construcción colaborativa de los temas: El conocimiento como un hecho social. - Diferentes formas y niveles de participación, presentación por grupos. - Almuerzo - Comunidades de interés. - Comunidades de práctica - Evaluación. 	<p>9:00am a 18:00</p> <p>Receso 12:00 a 13:00</p>
<p>Bloque 4 Parte 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición sobre técnicas para optimizar la gestión pedagógica en el ámbito tecnológico. - Presentación plataforma Moodle. - Almuerzo - Construcción de aulas virtuales de aprendizaje 	<p>Viernes 29 de agosto 2014</p> <p>9:00am a 18:00</p> <p>Receso 12:00 a 13:00</p>
<p>Bloque 4 Parte 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de aulas de aprendizaje. - Almuerzo - Presentación de los entornos virtuales de aprendizaje, (evaluación). 	<p>Sábado 30 de agosto 2014</p> <p>9:00am a 14:00</p> <p>Receso 12:00 a 13:00</p>

--	--

5.7 Costos del curso

El costo del curso es de 7,00 dólares la hora por participante lo que resultan 315,00 dólares por participante; el valor total del curso sería 2205,00 dólares. Se debe considerar que los profesores, al estar afiliados al IESS; cuentan con el 25% del financiamiento otorgado por la SETEC Secretaría Técnica de Capacitación.

RUBROS	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	TOTAL
1.- INGRESOS					
Costo de inscripción C/Unitario \$7,00 la hora por cada docente. Total siete participantes					2205,00
TOTAL DE INGRESOS					<u>2205,00</u>
2.- EGRESOS					
2.1. Recursos Humanos					
Honorarios Capacitadores	600,00	300,00	300,00	450,00	1650,00
2.2. Equipamiento					
Proyector	15,00	15,00	15,00	15,00	60,00
Suministros y materiales (Hojas, Lápiz, CD, Carpeta)					30,00
Impresión de certificados y del cronograma del curso					30,00
2.3. Alimentación y Logística					
Movilización	10,00	10,00	10,00	10,00	40,00
Almuerzos (bebidas, aguas aromáticas, café, galletas)	100,00	50,00	50,00	100,00	300,00
Refrigerio clausura de curso					95,00

TOTAL DE EGRESOS					2205,00
------------------	--	--	--	--	----------------

5.8 Certificación

El certificado de aprobación del curso se otorgará a las personas que alcancen un mínimo de 70/80 en la sumatoria de las evaluaciones, así como la presencia mínima del 90% del tiempo establecido.

5.9 Bibliografía

Alonso García, C. y Gallego Gil, d. (1995): "Formación del profesor en tecnología educativa" en Gallego Gil, D. Y otros (Coord.): Integración curricular de los recursos tecnológicos. Barcelona, Oikos-Tau.

Antón, K. (1990). Práctica de la dinámica de grupos. Barcelona: Herder.

Blázquez, F. (1994): "Propósitos formativos de las nuevas tecnologías de la información en la formación de maestros" en BLÁZQUEZ, F. y otros (Coord.): Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la educación. Sevilla, Alfar. Pág. 270-294

Camilloni, Alicia. (2007) El saber didáctico. "Didáctica General y Didácticas específicas" Buenos Aires: Editorial Paidós.

Collins, A. (1998): "El potencial de las tecnologías de la información para la educación" en Viscarro, C. y León, A. (Eds.): Nuevas tecnologías para el aprendizaje. Madrid. Pirámide.

- Mattos, Luis Alves de. (1974) Compendio de didáctica general. 2da edición. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nieto, J.M. (1996). La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente. Madrid: Escuela Española.
- Ortiz, V. (1995). Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores. Salamanca: Amarú.
- Rubio, J.; Puigpelat, F. (2000). Cómo hablar bien en público. Barcelona: Pòrtic.
- Serrano, S. (2003). El regalo de la comunicación. Barcelona: Ara Llibres.
- Townsend, J. (2003). El formador excelente. Barcelona: Griker Orgemer.
- OCDE (1991): Proyecto Atena. Informe de evaluación. Madrid, Ministerio de Educación de España.
- O'Connor, J. Seymour, J. (1996) PNL para Formadores. Barcelona: Urano
- Wenger, Etienne; Richard McDermott, William Snyder (2002). Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Wolf, G. Miranda A. (2010). Construcción colaborativa del conocimiento. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bain, Ken. (2004). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. España: Publicaciones Universidad de Valencia.

Bradshaw, J. (1972). The Concept of Social Need. New Society, marzo.

Bell, L. (1991). Approaches to the Profesional Development of Teachers. En Bell, L. y Day, C. (comp.), Managing the Professional Development of Teachers. Milton Keynes: Open University Press.

Combs, Arthur. (1966). The Professional Education of Teachers, a perceptual view of techers preparation. Boston, Massachusetts – USA: Allyn and Bacon.

Coronel, J. M. (1996). Investigación sobre liderazgo y procesos de cambio en centros educativos. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

D'Hainaut, L. (1979). Les besoins en éducation. En D'Hainaut, L. (coord.), Programmes d'études et éducation permanente. Paris: UNESCO.

Estebaranz, A. (1995). Didáctica e innovación del currículum. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Fabara, E. (2011). Formación docente en el Ecuador. Estado del Arte. Quito, Ecuador: IESALC.

Farfán, M. (2008). Experiencias del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). En D.

Freire, P. (1996). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México D. F.: Siglo Veintiuno Editores.

García, Lorenzo., Ruiz, Marta. Y García, Miriam. (2009) Claves para la Educación. Madrid – España: Narcea, S.A. Ediciones.

Gentili, P. (2009). Política de privatización, espacio público y educación en América Latina. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

GRAFFE, Gilberto José. (2002). Gestion Educativa para la Transformación de la Escuela.rev. ped. p. 495-517 ISSN.

Hewton, E. (1988): School focused staff development. Londres: The Falmer Press.

Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Graó.

Iranzo, Pilar. (2012). Asesoramiento Pedagógico al Profesorado. España: Proyecto editorial biblioteca de Educación.

Jaramillo, F. (2012) Proyecto de investigación I y II. Loja- Ecuador, Editorial EdiLoja.

Keating, Charles L. (1982) The Leadership Book. PaulistPress, NewYork

Kotter, Jhon. (1997) El Factor Liderazgo. Citado por Álvarez, Manuel. La Función Directiva Hoy. Ponencia presentada en el Congreso de Directores de Centros La Salle: "El Estilo de Dirección Lasallana". El Escorial, España. Noviembre de 2005.

Leliwa, Susana. y Scangarello, Irene. (2011) Psicología y Educación (2da Edición). Argentina: Editorial Brujas.

Maiz Olazabalaga, Inmaculada. (2002) Necesidades formativas del profesorado universitario para la utilización de las tecnologías de la formación y comunicación. Revista de Psicodidáctica, num (14.), Recuperado de <http://ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/140/136#page=116>

Manual del Educador, recursos y técnicas para la formación en el siglo XXI (2010). Barcelona – España: Parramón Ediciones, S.A.

Marcelo, C. (1997b). La naturaleza de los procesos de cambio. En Marcelo, C. y López Yáñez, J. (coord.), Asesoramiento curricular y organizativo. Barcelona: Ariel.

Montaluisa, L.(2011). Plan Analítico de Educación e Interculturalidad. Quito.

Moroney, R. M. (1977). Needs assessment for Human Services. En Anderson, W. F. et al (eds.), Managing Human Services. Washington: International City Management Association.

Pérez Campanero, Ma. P. (1991) Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa. Madrid: Narcea.

Navarro, Rubén Edel. (2004) El concepto de enseñanza aprendizaje. Red Científica. Recuperado de <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.

Tonucci, Francesco. (2010). Enseñar o aprender. Buenos Aires - Argentina: Editorial Losada S.A.

Veciana, José María. (2002) Función Directiva. México: Alfaomega, Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Vélez, C. (2008). Trayectoria de la Educación Intercultural en el Ecuador. Revista Educación y Pedagogía, 10, 103-112. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Agut, Sonia; Grau Gaumbau, Rosa y Peiró, José María. (2003). Revisión de las tendencias en el estudio de las necesidades de formación en contextos organizacionales. Arxius de Ciències Socials, num (08). Recuperado de <http://www.uv.es-sociolog/arxius/arxius8.pfd#page=59>

Evaluación de necesidades <http://aborges.webs.ull.es/ep%20tema%205.pdf>

Registro Oficial Nro 417. (31 de marzo de 2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito. (En línea) Disponible en: <http://www.educación.gob.ec/legislacion-educativa/loei.html>

Reyes, Manuel. Diagnóstico de necesidades en: http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/caso_10_11/_private/diagnosticonecesidades.pdf

Suplemento LOEI Nro.754 (26 de julio 2012). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito (En línea), disponible en: [http://www.cacel.com.ec/web/images/pdfs/Reglamento LOEI.pdf](http://www.cacel.com.ec/web/images/pdfs/Reglamento_LOEI.pdf)

7. ANEXOS

- 1. Petición de autorización**
- 2. Encuestas**
- 3. Fotografías**

Anexo 3: Fotografías

Fotografía N° 1

Descripción: Esta fue la mañana en la que contestaron el cuestionario aplicado para realizar el análisis de las necesidades de formación. Seis de los siete profesores de la sección bachillerato del Colegio William H. Kilpatrick. La última encuesta se la realizó a la profesora que falta en esta fotografía, dos días después.



Fotografía N°2

Descripción: Algunos de los docentes con el Director Zonal de Educación, en una conferencia brindada por el Ministerio de Educación para hablar sobre los planes de mejora a la Calidad Educativa propuesta por el Gobierno.



Fotografía N° 3

Descripción: El primer día de la incorporación de bachilleres de los alumnos de sexto curso, promoción 2012 – 2013. La Rectora de la Institución, que cumple funciones docentes, el vicerrector quien también cumple funciones docentes y uno de los docentes del colegio, todos profesores de bachillerato que apoyaron para la realización de este trabajo de investigación.

