



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
ECUADOR
SEDE IBARRA**

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

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

**Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad
Educativa Salesiana “San José”, de la provincia de Manabí, ciudad de
Manta, periodo 2012 – 2013.**

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA.

AUTOR: Michilena Alcívar, Carmen Beatriz.

DIRECTOR: Cruz García, Oswaldo Santiago, Mg.

CENTRO UNIVERSITARIO MANTA

2014

i

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DE TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Magíster.

Oswaldo Santiago Cruz García

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

Que el presente trabajo de fin de maestría: "Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Salesiana San José, de la provincia de Manabí, ciudad de Manta, periodo 2012 – 2013" realizado por Michilena Alcívar Carmen Beatriz, Lcda.; ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, abril del 2014

f)

Mgs. Cruz García Oswaldo Santiago

DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Michilena Alcívar Carmen Beatriz declaro ser autora del presente trabajo de fin de maestría: : “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Salesiana San José, de la provincia de Manabí, ciudad de Manta, periodo 2012 – 2013”, de la Titulación de Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo, siendo Mgs. Cruz García Oswaldo Santiago, 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: Michilena Alcívar Carmen Beatriz

Cédula: 1306308055

DEDICATORIA

Éste es más que una tesis de grado.....es un anhelo, un sueño alcanzado!!

Está dedicado, con todo mi amor, a mis hijos, que son mi inspiración, mi motivación y la razón que da sentido a mi vida...

Y a mi madre....pues este es el fruto de su esfuerzo, sacrificio, dedicación y amor por mí....Gracias!

AGRADECIMIENTO

Agradezco infinitamente a Dios por darme la fortaleza para seguir adelante y no desfallecer y renunciar en momentos de dificultades, por darme la fuerza para superar los obstáculos y lograr esta meta tan importante en mi vida.

A mi madre por su apoyo incondicional...siempre, a mis hijos por su comprensión y su apoyo, a todas las personas que siempre tuvieron una palabra de aliento para que siga adelante.

Mi eterno agradecimiento a mi tutor Mgs. Santiago Cruz por su paciencia, su tiempo, sus acertadas orientaciones y por acompañarme en el trayecto de este arduo trabajo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA.....	i
APROBACIÓN DEL DIRECTOR DE TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
ÍNDICE DE TABLAS.....	ix
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCCIÓN.....	xiii
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO.....	1
1.1. Necesidades de formación.....	2
1.1.1. Concepto de necesidad formativa.....	2
1.1.2. Tipos de necesidades formativas.....	2
1.1.3. Evaluación de necesidades formativas.....	4
1.1.4. Necesidades formativas del docente.....	5
1.1.5. Modelos de análisis de necesidades.....	6
1.2. Análisis de las necesidades de formación.....	8
1.2.1. Análisis organizacional.....	8
1.2.1.1. La educación como realidad y su proyección.....	9
1.2.1.2. Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.....	10
1.2.1.3. Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.....	11
1.2.1.4. Liderazgo educativo.....	12
1.2.1.5. El Bachillerato Ecuatoriano.....	13
1.2.1.6. Reformas educativas.....	13
1.2.2. Análisis de la persona.....	14
1.2.2.1. Formación profesional.....	14
1.2.2.1.1. Formación Inicial.....	15
1.2.2.1.2. Formación profesional docente.....	16
1.2.2.1.3. Formación técnica.....	17
1.2.2.2. Formación continua.....	17
1.2.2.3. La formación del profesorado y su incidencia en el aprendizaje.....	18
1.2.2.4. Tipos de formación que debe tener un profesional de educación.....	19

1.2.2.5. Características de un buen docente.....	20
1.2.2.6. Profesionalización de la enseñanza.....	21
1.2.2.7. La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo educativo.....	21
1.2.3. Análisis de la tarea educativa.....	22
1.2.3.1. La función del gestor educativo.....	22
1.2.3.2. La función del docente.....	23
1.2.3.3. La función del entorno familiar.....	24
1.2.3.4. La función del estudiante.....	25
1.2.3.5. Cómo enseñar y cómo aprender.....	25
1.3. Cursos de formación.....	26
1.3.1. Definición e importancia en la capacitación docente	26
1.3.2. Ventajas e inconvenientes.....	27
1.3.3. Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.....	28
1.3.4. Importancia en la formación del profesional de la docencia.....	29
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA.....	30
2.1. Contexto.....	31
2.2. Participantes.....	31
2.3. Recursos.....	33
2.3.1. Talento humano.....	33
2.3.2. Materiales.....	34
2.3.3. Económicos.....	34
2.4. Diseños y métodos de investigación.....	34
2.4.1. Diseños de la investigación.....	34
2.4.2. Métodos de la investigación.....	35
2.5. Técnicas e instrumentos de investigación.....	36
2.5.1. Técnicas de investigación.....	36
2.5.2. Instrumentos de investigación.....	36
2.6. Procedimiento.....	36
CAPÍTULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	38
3.1. Necesidades formativas.....	38
3.2. Análisis de la formación.....	49
3.2.1. La persona y su contexto formativo.....	49
3.2.2. La organización y la formación.....	50
3.2.2. La tarea educativa.....	55

3.3. Los cursos de formación.....	59
CAPÍTULO 4: CURSO DE FORMACIÓN / CAPACITACIÓN DOCENTE.....	64
4.1. Tema del curso.....	65
4.2. Modalidad de estudio.....	65
4.3. Objetivos.....	65
4.4. Dirigido a.....	65
4.4.1. Nivel formativo de los destinatarios.....	65
4.4.2. Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.....	65
4.5. Descripción.....	66
4.5.1. Contenidos del curso.....	66
4.5.2. Metodología.....	67
4.5.3. Evaluación.....	68
4.6. Duración.....	68
4.6.1. Cronograma de Actividades.....	68
4.7. Costos.....	69
4.8. Certificación.....	70
4.9. Bibliografía.....	70
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	71
CAPÍTULO 6: BIBLIOGRAFÍA.....	74
CAPÍTULO 7: ANEXOS.....	81

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Tipo de institución.....	30
Tabla N° 2 : Tipo de bachillerato que ofrece.....	30
Tabla N° 3: Género.....	31
Tabla N° 4: Estado civil.....	31
Tabla N° 5: Edad.....	32
Tabla N° 6: Cargo que desempeñan.....	32
Tabla N° 7: Tipo de relación laboral.....	32
Tabla N° 8: Tiempo de dedicación.....	33
Tabla N° 9: Nivel más alto de formación que posee.....	33
Tabla N° 10: Su titulación tiene relación con: Ámbito educativo.....	38
Tabla N° 11: Su titulación tiene relación con: Otras profesiones.....	41
Tabla N° 12: Si posee titulación de posgrado, este tiene relación con.....	41
Tabla N° 13: Le resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener un título de cuarto nivel.....	42
Tabla N° 14: En qué le gustaría capacitarse.....	42
Tabla N° 15: Para Ud. es importante seguir capacitándose en temas educativos.....	42
Tabla N° 16: Cómo le gustaría recibir la capacitación.....	43
Tabla N° 17: Si prefiere cursos presenciales o semipresenciales, en qué horarios le gustaría.....	44
Tabla N° 18: En qué temas le gustaría capacitarse.....	44
Tabla N° 19: Considera usted que le falta capacitarse en algún tema.....	45
Tabla N° 20: Cuáles son los obstáculos para que usted no se capacite.....	46
Tabla N° 21: Cuáles son los motivos por los que usted asiste a cursos / capacitaciones.....	46
Tabla N° 22: Cuáles considera usted son los motivos por los que se imparten los cursos / capacitaciones.....	47
Tabla N° 23: Qué aspectos considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación.....	48
Tabla N° 24: La persona en el contexto formativo.....	49
Tabla N° 25: La institución en la que labora ha propiciado cursos en los dos últimos años.....	50
Tabla N° 26: Conoce si la institución está propiciando cursos/seminarios.....	51
Tabla N° 27: Los cursos se realizan en función de.....	51

Tabla N° 28: Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su capacitación permanente.....	52
Tabla N° 29: La organización y la formación.....	52
Tabla N° 30: Las tareas que imparte tienen relación con su formación.....	55
Tabla N° 31: Años de bachillerato en los que imparte asignaturas.....	55
Tabla N° 32: La tarea educativa.....	56
Tabla N° 33: Análisis de la formación.....	58
Tabla N° 34: Número de cursos a los que ha asistido en los últimos dos años.....	58
Tabla N° 35: Total de horas de cursos asistidos.....	60
Tabla N° 36: Hace qué tiempo realizó el último curso.....	60
Tabla N° 37: temas de los cursos realizados.....	61
Tabla N° 38: Lo hizo con el auspicio de.....	62
Tabla N° 39: Ha impartido cursos de capacitación en los últimos dos años.....	62
Tabla N° 40: cursos impartidos por el encuestado.....	63

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue identificar las “Necesidades formativas de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Salesiana San José, durante el año lectivo 2012-2013”,

La investigación se hizo utilizando el método de investigación-acción, a través de la aplicación de un cuestionario que indagó sobre la formación, contexto, organización, desempeño y capacitación de los docentes, el cual nos permitió recolectar los datos que se tabularon y representaron en las tablas estadísticas.

En función del análisis realizado, se establecieron puntos de reflexión positivos y negativos que permitieron detectar la principal necesidad formativa de los docentes, en Pedagogía Educativa; para lo cual se propuso un curso de capacitación con el tema “Aportes pedagógicos a la educación actual”, para desarrollar y fortalecer los conocimientos, destrezas y habilidades pedagógicas de los docentes con el fin de mejorar la tarea educativa.

PALABRAS CLAVES: necesidades, formación, investigación, datos, pedagogía, mejorar, tarea educativa.

ABSTRACT

The aim of this work was to identify the "Training needs of high school teachers of the Salesian San Jose Education Unit, during school year 2012-2013" The research was done using the method of action research through a questionnaire that inquired about the information, context, organization, performance and training of teachers, which allowed us to collect the data we're tabulated and represented in the statistics tables. Based on the analysis, positive and negative points of reflection that uncovered the main training needs of teachers were established, in Pedagogy in Education; for which we proposed a course with the theme "pedagogical education today Contributions" to develop and strengthen the knowledge, skills and pedagogical skills of teachers in order to improve the educational homework.

KEYWORDS: needs, training, research, information, education, improve, educational homework

INTRODUCCIÓN

La educación ha sido y será a través del tiempo la herramienta fundamental de formación de un individuo, mediante la cual podrá desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para enfrentar los retos que se presentan en la vida, así como para labrarse un camino profesional y laboral.

Un elemento decisivo en este proceso es el docente, quien ha sido el gestor y artífice de esta formación, es por eso que a lo largo de los años se ha centrado la atención en su desempeño, enfocándose en su nivel de formación y capacitación.

Un buen docente debe contar con una buena formación académica, pero también debe tener una capacitación continua y permanente, que le permita descubrir los adelantos científicos, técnicos y prácticos de la educación, que le permita responder a los grandes cambios que ha sufrido la educación, debido a la evolución de la sociedad y a la incorporación de las nuevas tecnologías.

Por tal razón es importante que las instituciones educativas realicen una evaluación frecuente, para poder detectar las necesidades formativas de los docentes y emprender inmediatamente un plan de formación o capacitación para suplir o mejorar las mismas.

Los estudios sobre necesidades formativas son un tema de interés mundial, sobre todo en el ámbito educativo, muchas organizaciones, instituciones y Gobiernos han realizado investigaciones sobre el mismo.

Uno de los países que más investigaciones ha realizado sobre necesidades formativas ha sido España, en diferentes universidades y centros de investigación. Así, el Grupo de Formación y Desarrollo Profesional del Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE) de la Universidad de Barcelona (UB), realizó su investigación sobre “Las necesidades formativas de los docentes noveles en relación con las tareas docentes desarrolladas” en el año 2009, cuyo objetivo fue conocer las necesidades de formación y establecer líneas generales de formación que fueran útiles para su mejora profesional.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural en su artículo 10 indica que los docentes tienen derecho a: “Acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico, en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del sistema nacional de educación”,

Atendiendo a este artículo en nuestro país se ha creado el Instituto Nacional de Evaluación, para diagnosticar las necesidades formativas de los docentes, y a través del programa Sí Profe, cubrir las demandas formativas y mejorar la calidad de la enseñanza de los maestros, así como el aprendizaje de los alumnos.

Esta investigación se realizó con el objetivo de diagnosticar las necesidades formativas de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Salesiana “San José”, y diseñar una propuesta formativa que remediara o mejorara este aspecto de carencia que presentaron los docentes.

La investigación se realizó a través de un cuestionario aplicado a los docentes, en el que se evaluó: las necesidades formativas, la formación del docente, la tarea realizada en el aula, el docente en el contexto educativo, la organización y la formación y los cursos de capacitación realizados.

Una vez recolectados los datos, se procedió a organizarlos en tablas estadísticas para una mejor interpretación de los mismos; esto nos permitió cumplir con los objetivos específicos:

- Fundamentar teóricamente, lo relacionado con las necesidades de formación del docente de bachillerato.
- Diagnosticar y evaluar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato.
- Diseñar un curso de formación para los docentes de bachillerato de la institución investigada.

A través de la investigación que permitió construir el marco teórico, con los aportes de diversos autores y distintas investigaciones realizadas sobre el tema; se pudo realizar el análisis y discusión de los resultados, identificando las necesidades

formativas de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Salesiana “San José”, y posteriormente diseñar una propuesta de solución mediante un curso de formación.

Se invita a los lectores a revisar el curso de formación “Aportes pedagógicos a la educación actual”, que está dirigido a los docentes que tienen necesidad de formarse en pedagogía, de conocer todos aquellos modelos que han servido de base para la educación, y de los que van surgiendo según las necesidades de la sociedad actual; incorporando todos los elementos necesarios para la educación de calidad, entre ellos las nuevas tecnologías, uno de los retos más comunes para los docentes de este tiempo.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Necesidades de formación.

1.1.1. Concepto.

Necesidad es la falta, déficit o carencia de algo, la necesidad formativa es entonces la carencia o falta de formación en aspectos, destrezas o condiciones necesarias para lograr objetivos y metas propuestas.

La necesidad es la diferencia entre la situación real de una persona o institución y la situación ideal a donde se quiere llegar como meta u objetivo (Baráibar, Domínguez, & Lamata, 2003)

La necesidad de un individuo, grupo o sistema es la insatisfacción o carencia de algo imprescindible para funcionar en condiciones normales y alcanzar los objetivos propuestos (Hainault 1980 citado en Gairín, 1995)

La necesidad se identifica con un interés, deseo o carencia de un aspecto interno o externo, o a un estado de conciencia o percepción de algo (Tejedor 1990 citado en González & Raposo, 1998)

Las necesidades formativas están relacionadas con los aspectos en que presentan debilidades los individuos y que necesitan de formarse o fortalecer las destrezas o habilidades necesarias para desempeñar con éxito una función o alcanzar el objetivo o la meta propuesta.

1.1.2. Tipos de necesidades formativas.

La calidad de la educación es el objetivo común de toda institución educativa, pero la responsabilidad no solo recae en los docentes, sino que abarca un sinnúmero de aspectos, áreas y sujetos involucrados en la misma. Las necesidades formativas entonces no son solo de los docentes sino de: autoridades, personal administrativo y de servicio, docentes, etc.

Las necesidades formativas se clasifican según su origen en: (Baráibar, Domínguez, & Lamata, 2003)

- Necesidades de la institución:

Es la misma institución la que, en base a un análisis, planifica y organiza la formación que necesita de acuerdo a su actividad y de los proyectos que se quieren llevar a cabo.

1. Necesidades de la Población:

Explícitas: surgen de la opinión de una parte de la población desempleada que es la población potencialmente destinataria de una acción formativa.

Implícitas: en el caso de las asociaciones, grupos o colectivos se refieren a la interpretación que hacen de las carencias o discrepancias que tienen como organización y que puede solucionarse a través de un proceso formativo.

A continuación las clasificaciones de distintos autores: (Molina 2002 citado en Escamilla, 2006):

Autores	Tipología de Necesidades	Aspectos Relevantes
Bradshaw (1972)	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades normativas. • Necesidades expresadas. • Necesidades percibidas o experimentadas. • Necesidades comparativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento por parte de expertos de niveles teóricos deseables de satisfacción (necesidades del sistema o exigencias normativas). • Coincidente con lo manifestado (demandas). • Percepción de cada persona o grupo sobre determinada carencia (factores psicológicos y psicosociológicos particulares). • Resultados de la comparación entre diferentes situaciones o grupos.
Moroney (1977)	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad normativa. • Necesidad percibida. • Necesidad expresada. • Necesidad relativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquella que el experto, profesional o científico social define de acuerdo a un criterio o tipo. • Carencia subjetiva limitada a las percepciones de los individuos. • En función de las demandas de un servicio o programa. • Comparar distintas situaciones y distintos grupos.
Tejedor (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades sociales. • Necesidades individuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de déficit percibido por las instituciones. • Nivel de déficit percibido por los individuos o los microgrupos sociales.
Fermández (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades reales. • Necesidades sentidas. • Necesidades potenciales. 	<ul style="list-style-type: none"> • El individuo o la sociedad siente o puede describir. La necesidad con univocidad. • El individuo o la sociedad siente pero no puede describir porque le faltan determinados parámetros. • Aquellas que el individuo o la sociedad ni siente ni puede describir pero que, aún así, existen. Porque son reales o sentidas en otros grupos culturales de sociedades "no dispares".

Fuente: Molina 2002 citado en Escamilla 2006

- 1 En el cuadro podemos observar que Bradshaw y Moroney clasifican las necesidades de una forma similar, que parte desde la necesidad normativa percibida por los expertos o profesionales, las necesidades expresadas relacionadas a las demandas de un servicio, las necesidades percibidas o captadas por cada persona o grupo sobre determinada carencia, y las necesidades comparativas que hacen relación o comparación entre diferentes grupos o situaciones de carencia.

Para Tejedor existen las necesidades sociales percibidas por las instituciones, que están relacionadas con las necesidades expresadas; las necesidades individuales percibidas por cada persona relacionadas con las necesidades percibidas.

Fernández nos presenta una clasificación de necesidades de acuerdo a la percepción, las necesidades reales que son percibidas por las instituciones o personas; las necesidades sentidas que se saben que existen pero es difícil expresarlas o describirlas; y las necesidades potenciales que no se observan ni se sienten pero se saben que existen y hay que cubrirlas.

La clasificación de los distintos autores está relacionada, pues parten de lo individual a lo institucional y a la forma en que ambos perciben las necesidades, siempre con el fin de lograr los objetivos propuestos.

1.1.3. Evaluación de las necesidades formativas.

Para poder identificar las necesidades de una institución es necesario llevar a cabo un proceso que permita observar, detectar y determinar las mismas; es decir se debe realizar una evaluación de la situación actual de la institución, para determinar las necesidades formativas que requiere la misma.

La evaluación de necesidades es el punto de partida para identificar las carencias, déficits o requerimientos de recursos en el ámbito de la formación (Gairín, 1995)

Al evaluar las necesidades que tiene una institución se pueden plantear soluciones con garantía de éxito, una solución exitosa es la formación. (Kaufman, 2004)

La detección de necesidades es un proceso complejo, pues involucra factores teóricos, metodológicos e ideológicos que influyen en la elaboración de estrategias que se utilizan para identificar las necesidades (Molina 2002 citado en Escamilla, 2006)

La evaluación de necesidades realizada en sus niveles: mega, macro y micro permite relacionar los resultados internos y externos (Kaufman, 2004)

La evaluación de necesidades formativas, tiene estrecha relación con la evaluación de instituciones y de los programas educativos y de formación en capacitación de competencias de docentes, este es un referente primordial de la calidad y el éxito en el cumplimiento de objetivos de una institución (Seijas, 2011)

En el proceso de detección de necesidades, se elaboran distintas estrategias, basadas en aportes teóricos de distintos autores, se utilizan diferentes metodologías que pueden ser afines a los evaluadores, o las más efectivas para las instituciones; también influyen las ideas y opiniones de las personas involucradas en los procesos de detección de necesidades, ya que lo que se quiere es lograr los objetivos propuestos que se reflejarán en los resultados obtenidos.

En el ámbito educativo las evaluaciones institucionales, de docentes y estudiantes permiten identificar las necesidades o carencias de los mismos, lo que sirve de base para que los organismos gubernamentales educativos puedan diseñar, planificar y ejecutar los diferentes programas de capacitación y formación de los docentes, para que estos se encuentren aptos para lograr la calidad del servicio educativo.

1.1.4. Necesidades formativas del docente.

Las necesidades formativas docentes surgen en el nuevo escenario de la educación, que ha sufrido grandes cambios, debido a la evolución de la sociedad y de la información. Esto ha generado gran expectativa en torno al papel del docente y por ende a su nivel de capacitación y formación.

La preocupación por el profesor, en los últimos años, se ha dado desde enfoques diversos debido a la serie de actividades y funciones que desempeña dentro de la institución educativa, por lo que se le exige destrezas y capacidades académicas y pedagógicas (Pérez, Tendencias Pedagógicas, 1999)

La necesidad de formación surge de la necesidad de capacitar a los alumnos que se forman en las aulas, desarrollar en ellos las destrezas y habilidades necesarias para enfrentar las situaciones que se le presentan, de acuerdo al medio en que se encuentra la institución y los actores educativos (Estepa, y otros, 2004)

Las necesidades formativas de los docentes constituyen un factor fundamental en la planificación de la formación del profesorado, pues indica los temas y aspectos en que deben ser capacitados los docentes con miras en mejorar el proceso educativo (Zaragoza, 2007)

Las necesidades de formación docente nacen de una causa común, que es capacitar al docente de manera que pueda lograr mejorar la calidad de la educación.

1.1.5. Modelos de análisis de necesidades.

Existen diversos modelos de análisis de necesidades que surgen de los distintos enfoques o definiciones que se le den a las mismas, a los tipos de formación requerida o a los objetivos que se quieran lograr.

Entre los principales Modelos de análisis de necesidades tenemos: Modelo de Rossett, Modelo de Kaufman, Modelo de Cox, Modelo de D' Hainaut, etc.

Modelo de Rossett.

Rossett expone que una necesidad formativa surge por problemas de desempeño de trabajo, introducción de nuevas tecnologías o bien por cambios legales en el trabajo o normas legales que exijan formación anual.

Para Rossett los principales factores que se deben analizar para detectar las necesidades son:

- La situación actual o real de cómo están las cosas.
- El óptimo o situación ideal, como deberían estar las cosas.

- Los sentimientos que producen en las personas, los problemas o la situación actual.
- Las causas que producen la diferencia entre la situación actual y la situación ideal.
- Las soluciones que se pueden aplicar para corregir el problema.

El Modelo de análisis de Rossett es subjetivo pues toma en cuenta los sentimientos de las personas ante el problema o la necesidad, lo que puede ser contra productivo en el momento de analizar las necesidades, ya que pueden influir otros factores que condicionen emocionalmente a la persona.

Modelo de Kaufman.

Kaufman expone que en la planificación de organizaciones es de fundamental importancia la evaluación de necesidades y menciona tres elementos claves en la determinación de las mismas:

- Los participantes de la planificación.
- El desfase entre “lo que es” y “lo que debería ser”.
- La priorización de necesidades.

El proceso de detección de necesidades es minucioso y detallado, consta de las siguientes etapas:

- Una vez tomada la decisión de planificar, identificar los síntomas del problema.
- Delimitar el campo de la planificación y escoger los mejores medios e instrumentos de evaluación de necesidades, aplicarlos con la participación de los interesados conciliando discrepancia que hubiere entre ellos.
- Determinar las condiciones actuales y las condiciones a las que se quiere llegar.
- Asegurar que sea constante el proceso de evaluación de necesidades.

Este Modelo también toma parte de la subjetividad, pues busca conciliación entre los participantes para disminuir o eliminar las discrepancias y tener así un mejor rendimiento y mejores resultados.

Modelo de Cox.

Cox basa su estudio en la problemática comunitaria y parte elaborando una guía de resolución de problemas mediante el análisis de necesidades, la misma que contempla los siguientes aspectos:

- La institución que será analizada.
- El profesional contratado para resolver el problema.
- Los problemas, como se presentan para el profesional y los implicados.
- Contexto social del problema.
- Características de las personas implicadas en el problema.
- Formulación y priorización de metas.
- Estrategias a utilizar.
- Tácticas para conseguir el éxito de las estrategias.
- Evaluación.
- Modificación, finalización o transferencia de la acción.

Modelo de D`Hainaut.

El Modelo de D` Hainaut en la evaluación de necesidades se basa en los resultados y el funcionamiento de las organizaciones, y consta de las siguientes etapas:

- Recopilación de la información a través del análisis del funcionamiento de la organización, los objetivos trazados y los resultados obtenidos.
- Comparación de objetivos y metas propuestas, con los criterios de funcionamiento óptimo.
- Determinación de estrategias de corrección mediante identificación de problemas, formulación y evaluación de posibles soluciones.
- Aplicación de las soluciones.

Este Modelo es más objetivo que los otros, pues no toma en cuenta las actitudes o sentimientos de las personas, sino que basa el proceso de análisis de necesidades exclusivamente en la organización.

1.2. Análisis de las necesidades de formación.

1.2.1. Análisis organizacional.

El análisis organizacional tiene como objetivo evaluar las condiciones de organización de los elementos de una institución, con el fin de determinar las necesidades y falencias de la

misma, y así diseñar las estrategias o soluciones que permitirán lograr un buen rendimiento y productividad de dicha institución.

El análisis organizacional evalúa la “estructura organizativa” de una institución, la forma en que cada persona o elemento realiza una función específica para la consecución de un objetivo común (Schlemenson, 1988)

El análisis organizacional aborda el tratamiento de problemas en sistemas organizativos con la ayuda de un consultor externo que actúa como agente de cambio y ayuda a mejorar el desempeño organizacional (Instituto Nacional de la Administración pública., 1997)

El análisis externo de una institución no es suficiente, es necesario un análisis interno u organizacional, para identificar y desarrollar los recursos y competencias necesarias para aprovechar las oportunidades y evitar las amenazas (Wheelen & Hunger, 2007)

El análisis organizacional corresponde al análisis interno de la institución, a su estructura organizativa, donde se podrá identificar las necesidades o problemas, y diseñar las estrategias o soluciones a las mismas, para un mejor desempeño de sus actores.

1.2.1.1. La educación como realidad y su proyección.

La educación es un proceso históricamente antiguo, al que la mayoría de las personas hemos tenido acceso en diferentes formas o niveles, con diferentes visiones y con diferentes resultados. Es por ello que cada uno define la educación según su propia perspectiva o experiencia, y nos sentimos con la autoridad y conocimiento de definirla.

La educación es la herramienta de la sociedad para avanzar con éxito hacia el futuro, preparando a los individuos para enfrentar un futuro incierto a nivel individual y a nivel social, construyendo así sociedades más humanas y más democráticas (Abad, 2012)

La educación es una responsabilidad social y el objetivo principal de toda sociedad, para ello debe dotarse de instituciones eficaces y responsables, donde el conocimiento sea el factor principal de riqueza y obtener mayores niveles de educación (CEPAL-UNESCO, 1996)

Los educadores necesitan documentación necesaria, actualizada, que desde la denominada rectoría de la educación difundan, sobre el Modelo Educativo Nacional, para ubicar con certeza hacia donde va la educación actual, dentro del ciclo de la Revolución Ciudadana, sólo un camino original plasmado con el esfuerzo de los docentes transformará la educación (Pesantes, 2011)

La educación constituye la realidad personal de cada individuo, pues es un proceso que permanece durante mucho tiempo en la vida. Los seres humanos tienen la capacidad de educarse, desarrollando destrezas y habilidades que le han de preparar para la vida, para afrontar las situaciones que se le presenten.

1.2.1.2. Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo

Para lograr el éxito de una institución es necesaria una buena organización, y esta conlleva una planificación estratégica que diseñará metas a corto, mediano y largo plazo; de manera que los recursos sean aprovechados de forma óptima.

Las metas a largo plazo sirven para definir el futuro de la institución, las metas a mediano plazo se consiguen a través de estrategias tácticas focalizadas en un área o sector, las metas a corto plazo se consiguen de forma individualizada en un corto período de tiempo (Valda, 2011)

La planeación estratégica ayuda a identificar las necesidades de la institución, sus propósitos y objetivos, para encaminar los recursos y actividades al logro de metas a corto, mediano y largo plazo (Daza, 2010)

Las metas deben ser factibles, realistas, con límites de tiempo, y reflejar los compromisos adquiridos por la institución (SENPLADES, 2011)

Las metas a largo mediano y corto plazo se basan en el tiempo requerido para cumplirlas, pero también están relacionadas con el nivel organizacional de la institución; así las metas a largo plazo emplean más tiempo a nivel institucional definiendo el futuro de la misma, las metas a mediano plazo requieren menos tiempo pues emplean estrategias que son ejecutadas por un área o sector específico, las metas a corto plazo se logran en un tiempo breve por personas capacitadas para lograrlas.

1.2.1.3. Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.

La actividad educativa requiere de un sin número de recursos con los que debe contar la institución, para lograr un desempeño exitoso en términos de calidad y eficiencia.

Capítulo 1 Para que una institución educativa logre sus objetivos, es necesario una serie de recursos, que utilizados eficientemente, ayuden a un funcionamiento adecuado; estos recursos son: tecnológicos que se refieren a los equipos y sistemas informáticos, humanos como directivos, profesores y personal de apoyo, materiales o bienes como infraestructuras, espacios deportivos, mobiliarios, material didáctico y los recursos financieros que son importantes para el funcionamiento de la institución (Münch, Galicia, Jiménez, Patiño, & Pedronni, 2010)

Para que la institución educativa sea productiva de forma eficaz y eficiente se debe planificar, decidir y controlar los recursos materiales y humanos, armonizar las relaciones para el buen funcionamiento de la misma (Cons, 2004)

Se consideran elementos instituidos a los mencionados anteriormente pero existen además los elementos instituyentes que son las actividades organizadas por los miembros de la institución educativa para satisfacer sus necesidades o solucionar sus problemas (Palacios, 1989)

Los recursos institucionales son de gran importancia para el funcionamiento de la misma, la falta o carencia de uno de ellos puede interferir en el buen desempeño o la calidad del servicio que brinda.

El papel del director es muy importante que es quien está al frente de la administración, gestión y optimización de los recursos, que son la base para un buen rendimiento de la institución.

1.2.1.4. Liderazgo educativo.

El liderazgo es la influencia que ejerce una persona sobre las demás, motivándolos a la consecución de un objetivo o meta en común.

El liderazgo es propio de los gerentes o directores de una organización, que poseen características como: dirección, toma de decisiones, actuar en prevención y en avanzada, formulación de estrategias de acción, visión, dinamismo, carisma, facilidad de comunicación, solucionador de problemas y un sinfín de características que lo convierten en la figura principal de la organización y una pieza clave para el buen funcionamiento de la institución (Trujillo 2004 citado en Escamilla, 2006)

En una institución educativa el líder es el director, quien se encarga de “administrar, dirigir, coordinar, guiar y motivar a los miembros de la comunidad educativa en la consecución de las metas y objetivos propuestos para lograr una gestión escolar efectiva” (Ministerio de Educación de El Salvador, 2008)

Se dice también que el liderazgo no está en la persona del director ni en su equipo directivo sino en la escuela misma, pues ella la responsable de su cambio, innovación, renovación y así construir su propia capacidad de liderazgo (Fernández 2002 citado por Escamilla, 2006)

Lo importante es que los líderes educativos centren su visión y su actuación en estrategias adecuadas para mejorar el aprendizaje de sus alumnos, estrategias y acciones que proyecten la tarea educativa en una continua mejora, sin perder de vista el fin último de la escuela: formar seres humanos íntegros (Escamilla, 2006)

Existen diferentes tipos de líderes, así como: el paternalista que promueve la participación del grupo pero toma las decisiones finales pero pone poco énfasis en los resultados, el burócrata es el que no se compromete y es permisivo con lo que hagan los demás pues solo quiere conservar su puesto, el demócrata es justo pero firme, promueve la productividad y la satisfacción de los empleados, el transformador es pone gran interés en la gente y en los resultados, desarrolla equipos de trabajo y fomenta la iniciativa a través de la participación en la toma de decisiones (Münch, Galicia, Jiménez, Patiño, & Pedronni, 2010)

El liderazgo del director debe ser convincente y confiable, que permita lograr las satisfacciones personales e institucionales, a través de una buena comunicación e información, el tipo de liderazgo que ejerza también tendrá influencia en los resultados que espere obtener.

1.2.1.5. El Bachillerato Ecuatoriano.

El Art. 43 de la LOEI indica: el Bachillerato General Unificado comprende tres años de educación obligatoria, a continuación de la Educación General Básica. Los estudiantes de Bachillerato cursarán un tronco común de asignaturas generales y podrán optar por una de las siguientes opciones: Bachillerato en Ciencias y Bachillerato Técnico.

El artículo 45 de la LOEI establece la creación de los bachilleratos complementarios: Bachillerato Técnico Productivo y Bachillerato Artístico

El BGU 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 en la integración a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios. Desarrolla en los estudiantes capacidades permanentes de aprendizaje y competencias ciudadanas, y los prepara para el trabajo, el emprendimiento, y para el acceso a la educación superior (Ministerio de Educación y Cultura)

1.2.1.6. Reformas educativas.

Para organismos internacionales como la UNESCO, CEPAL, OEI, etc. la educación en el Ecuador siempre ha estado en crisis durante décadas, razón a la que se ha atribuido su falta de desarrollo y crecimiento sobre todo económico.

Los cambios y crisis social, política y económica que ha atravesado el país han afectado también la calidad de la educación. Las propuestas, proyectos y reformas aplicadas a la educación no han rendido los frutos esperados. De la necesidad de cambiar la calidad de

la educación surge el Plan decenal de la Educación, las reformas legales a la educación y sus actores dan paso a la Ley Orgánica de Educación Intercultural y al Reglamento de Educación.

El Plan decenal de la Educación fue redactado a partir de la experiencia del país y el mundo, pues recoge lo fundamental de Acuerdos Nacionales “Educación Siglo XXI” de 1992, 1996 y 2004; las Educación de 1993, Jornadas Parlamentarias en Educación de 1993, los planes de otras administraciones del MEC, así como las tesis básicas de Educación para Todos en 1990, del foro de Dakar del 2000, de la declaración de Cochabamba del 2001, de la declaración de La Habana en el 2002, etc. (Ministerio de Educación y Cultura)

El Plan Decenal de Educación es un instrumento estratégico que consta de 10 políticas o estrategias diseñado con el propósito de mantener, durante un período de diez años, un conjunto de estrategias pedagógicas y administrativas para guiar institucionalmente los procesos de modernización del Sistema Educativo, transformarlo o reforzarlo con el fin de alcanzar las metas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación (Ministerio de Educación y Cultura)

Los grandes cambios que se están ejecutando para la transformación radical de la educación en el Ecuador cuentan ahora con un marco legal que los legitima y los impulsa. Este marco está conformado por la Constitución de la República (aprobada en 2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (que entró en vigencia el 31 de marzo de 2011), y el Reglamento a dicha Ley (que está vigente desde el 26 de julio de 2012 (Ministerio de Educación y Cultura)

Estos instrumentos legales sirven para regular y controlar las acciones de los actores educativos, así como sus derechos y obligaciones, con el fin de mejorar y optimizar la calidad de la educación.

1.2.2. Análisis de la persona.

1.2.2.1. Formación profesional.

En la actualidad un profesional de cualquier rama debe tener una preparación óptima para poder afrontar los retos y desafíos que se presentan gracias a las nuevas tecnologías y sociedad de la información. Es por esto que la formación profesional es una herramienta

indispensable en la carrera profesional de un individuo, y por tanto de la institución en la que se desempeña.

La formación profesional es el entrenamiento de competencias básicas comunes a otras profesiones y de competencias específicas centradas en el saber profesional, saber hacer y guiar a otras personas (Corominas 2001 citado por González & González, 2008)

La formación profesional se ve como un aprendizaje constante en el que se desarrollan actividades profesionales y la práctica profesional (Imbernón, 1994)

En el ámbito educativo la formación profesional es una pieza clave en el proceso de enseñar y aprender, esta debe estar comprometida con la innovación y la actualización, que contribuya a la re-profesionalización de los docentes (Marcelo & Vaillant, 2009)

El desarrollo profesional se convierte en una herramienta indispensable para los profesionales de las distintas áreas, más aún de los docentes, pues sobre ellos recae la gran responsabilidad de enseñar y formar a otras personas, por lo que deben tener una preparación acorde a las necesidades de la nueva generación de estudiantes, así como a la amplia gama de conocimientos inmersos en la sociedad de la información.

1.2.2.1.1. Formación Inicial.

Para ejercer la docencia, es necesario estudiar y capacitarse en todas aquellas ramas que han de preparar al docente para asumir los retos de la nueva educación, una educación acorde con las necesidades de la sociedad.

Se entiende por formación inicial la primera instancia de preparación para la práctica profesional docente, es aquí donde se desarrollan las competencias, destrezas y contenidos básicos en los docentes, necesarios para el ejercicio profesional en los diferentes niveles del sistema educativo (Bar, 1999)

La innovación es un factor fundamental en la formación docente, que no debe ser considerada solo como parte de la formación permanente o de perfeccionamiento profesional, sino también como parte de la formación inicial, para que el docente en formación se acerque a las temáticas educativas del cambio (Jiménez, 1995)

Actualmente en el Ecuador, cumpliendo con lo dispuesto en la LOEI, se trabaja en la creación de la Universidad Nacional de Educación, que será un espacio para fortalecer los procesos pedagógicos y de gestión académica que permitirá que los docentes alcancen los estándares de calidad que exige el Ministerio, así mismo que haya una reestructuración y articulación de los Institutos Pedagógicos y Universidades que ofrecen carreras de formación docente (Vidal, 2010)

La formación inicial se convierte en los cimientos sobre los que se ha de construir la profesión docente, donde se desarrollan los conocimientos teóricos y prácticos, destrezas y habilidades necesarias para la práctica docente; y que

1.2.2.1.2. Formación profesional docente.

El desarrollo profesional docente se refiere a la formación de los docentes en el ejercicio de su profesión, es común llamarle también: perfeccionamiento, formación continua, formación permanente, formación en servicio, desarrollo del profesorado, etc. (De Miguel 1989 citado en González, 2011)

La formación profesional consta de experiencias formales como asistencia a actividades de formación específicamente preparadas, congresos, reuniones profesionales, etc. e informales como lecturas de publicaciones profesionales, aprendizajes no planificados, experiencias y vivencias (Eirín, García, & Montero, 2009)

La formación profesional constituye un aspecto de vital importancia en el rol de los docentes, es así que el Artículo 111 de la LOEI especifica que en el escalafón de los docentes de carrera pública, la categorización se dará según sus funciones, títulos, desarrollo profesional, tiempo de servicio y resultados en los procesos de evaluación, implementados por el Instituto Nacional de Evaluación, lo que determina su remuneración y los ascensos de categoría (Ministerio de Educación y Cultura)

La formación profesional de los docentes se realiza en forma permanente y continua, pues debe ir a la par de la evolución de la sociedad y la información.

1.2.2.1.3. Formación técnica.

El Bachillerato Técnico es contemplado como una de las opciones de bachillerato en el Ecuador, sin embargo no todos los docentes técnicos que educan en los mismos se encuentran capacitados para la función que desempeñan.

Es imprescindible mejorar la formación y perfeccionamiento de los docentes técnicos, así como gestionar ambientes, situaciones y recursos de aprendizaje que permitan cubrir las necesidades de aprendizaje de los alumnos, para ello es necesaria la capacitación en aspectos pedagógicos, didácticos, técnicos y tecnológicos a los docentes (Gorichón & Álvarez, 2007)

Los docentes de ramas técnicas que no recibieron capacitaciones específicas de su área, desempeñan funciones dentro del sistema educativo, pero esta situación devela actitudes de descalificación, exclusión y un interés de ahorro de recursos económicos que no ayuda a mejorar la calidad del servicio educativo (Foro Educativo Boliviano, 2005)

Es necesario contar con mecanismos, procedimientos y recursos que mejoren los actuales programas de formación para docentes técnicos, pues se necesita de ellos habilidades que le permitan utilizar estrategias de enseñanza que faciliten a los estudiantes el acceso integral de conocimientos, destrezas y actitudes (Arancibia, Miranda, Pérez, & Koch, 2008)

Para obtener buenos resultados en los estudiantes es necesaria una buena formación en los docentes, y el aspecto técnico no es la excepción, por ello es indispensable que los programas de capacitación del MEC mejoren sustancialmente, apuntando a las necesidades de los estudiantes.

1.2.2. 2. Formación continua.

La Constitución Política del Ecuador, la LOEI y el Reglamento de Educación señalan que “El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico”

Con el objetivo de mejorar las competencias de los docentes, el Ministerio de Educación debe certificar, diseñar y ejecutar procesos de formación, de acuerdo a las necesidades detectadas a partir de los procesos de evaluación con miras a los cambios curriculares, científicos y tecnológicos necesarios para mejorar la educación (Ministerio de Educación y Cultura)

Para que los maestros puedan continuar su formación profesional se deben implementar diversas modalidades, articuladas y coherentes, que atiendan a las necesidades de aprendizaje de los docentes, para mejorar su práctica docente y la calidad de la educación.

El Ministerio de Educación y cultura mediante el proyecto Sí Profe desde el año 2008, organiza cursos de formación continua, para docentes del magisterio fiscal sobre temas que las pruebas SER han señalado como debilidad. Entre sus objetivos están:

- Afianzar la calidad del sistema educativo.
- Incidir directamente en la mejora del desempeño de los diversos actores de la educación.
- Mantener la relación entre calidad del desempeño profesional y ascenso en la carrera educativa.

La constante evolución de la educación hace que los docentes deban preocuparse por una formación continua, que les permita renovar constantemente sus habilidades, destrezas y conocimientos.

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

La formación del profesorado sigue siendo tema de estudio e investigación permanente, debido a los grandes cambios en las sociedades modernas, lo que exige una constante capacitación e innovación de los docentes (Pérez, Tendencias Pedagógicas, 1991)

Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de tener las condiciones necesarias para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de

la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etc. (Ferry 1997 citado en Devalle & Vega, 2006)

Los estudios han determinado que un buen profesor tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, independientemente de los factores que puedan afectarlos o de la heterogeneidad de su clase (Wraight citado en MEC, 2012)

El aprendizaje se convierte en una pieza clave en el proceso de la educación, por lo que se hace imprescindible diseñar y ejecutar enérgicas políticas de formación docente, pues los docentes deben enseñar a sus alumnos a aprender con iniciativa y no ser solo pozos de ciencia (Portilla, 2002)

Los estudios e investigaciones han demostrado que la formación del profesorado es urgente y necesaria, pues el aprendizaje de los alumnos es fundamental para lograr una educación de calidad, y es el docente el artífice del mismo.

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

Hoy en día los docentes deben tener una preparación y formación efectiva, que les permita asumir y enfrentar los retos y cambios de la sociedad y la educación actual.

La formación docente estará orientada al tipo de docente que se quiere tener para impartir la educación, y el programa de formación dependerá del paradigma que guíe al mismo, así mismo para que el proceso de formación docente sea eficiente y de calidad debe ser constante y permanente (Díaz, 2011)

Los Centros de formación Docente solo dan una parte de la formación que es la inicial y debe ser impartida de acuerdo a los roles desempeñados por los docentes, la otra parte la da la práctica profesional y es ésta la que define los aspectos en que debe formarse a futuro el docente (Nordenflytch, 2000)

La formación docente debe contemplar las siguientes perspectivas: académica o de conocimientos teóricos, técnica o de instrumentos para la práctica, práctica relacionada con lo teórico o cómo saber desempeñarse y de reflexión de la práctica, repensando o revisando el desempeño para corregir errores; es lo que llevará a formar un docente preparado, crítico y reflexivo (Jiménez, 1995)

La formación del docente empieza con la formación inicial o adquisición de conocimientos teóricos, ya en la práctica profesional podrá adquirir la experiencia que le permitirá poner en práctica lo aprendido y conocer los aspectos en que debe seguir formándose. Un aspecto importante en nuestros días es la formación ética o en valores, pues el maestro debe poseer los valores y actitudes necesarios para ser una buena persona y un buen profesional y poder enseñarlo a sus estudiantes.

1.2.2.5. Características de un buen docente.

La calidad de la enseñanza del docente ha sido ligada a su formación y, sobre todo, a sus cualidades o características como tal. Es por eso que hoy en día se buscan o se perfeccionan esas características necesarias para desempeñar un buen papel como docente, en especial para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos.

Siendo una buena enseñanza sinónimo de un buen docente, es necesario establecer las características que debe poseer el mismo, así como a más de la formación inicial y la experiencia, continuar con la formación docente (De Miguel 1989 citado en González, 2011)

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

Los docentes del futuro deben poseer características como (Bar, 1999):

1. Actitud democrática con responsabilidad, respeto por todas las personas.
2. Principios éticos basados en valores.
3. Sólida formación pedagógica y académica.
4. Autonomía personal y profesional.
5. Amplia formación cultural.
6. Capacidad de innovación y creatividad.

A más de las características mencionadas se da mucha importancia a la vocación del maestro, pues es la que lo impulsa a realizar su trabajo con eficiencia y eficacia, así como a innovarse y actualizarse.

1.2.2.6. Profesionalización de la enseñanza.

La educación constituye una herramienta fundamental para el desarrollo de la sociedad y los docentes cumplen un rol importante en este proceso, por ende el desarrollo y evolución de la misma ha llevado a la profesionalización de la enseñanza.

La profesionalización de la enseñanza se fundamenta en las deficiencias en la formación de docentes y en la necesidad de mejorar y reformar la educación para cumplir los retos que se presentan por los cambios que se presentan en la sociedad (Eirín, García, & Montero, 2009)

Para generar la profesionalización docente y ejercer la docencia con calidad, se ha de tomar en cuenta los conocimientos, habilidades y destrezas que debe poseer el docente, lo que constituye un factor determinante en la selección de los mismos y en los procesos de formación (Portilla, 2002)

La profesionalización del docente tiene relación con su perfeccionamiento en tres aspectos: la formación pedagógica, la formación en gestión y la formación como docente investigador (Ferraro de Velo & Martínez, 2011)

La profesionalización docente se relaciona estrechamente con el mejoramiento y perfeccionamiento del ejercicio docente, la enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo es la educación de calidad.

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

La capacitación es una actividad inmersa en la formación de los docentes en todos sus niveles, de ahí puede enfocarse en aspectos particulares o necesidades específicas de la educación.

Un problema a nivel mundial que enfrenta la educación es la formación de los docentes, que según la UNESCO se puede corregir implementando una estrategia integral y sistemática en relación a la capacitación de los docentes, y que considera prioritario la incorporación de las TICs (UNESCO, 2011)

La capacitación puede ser indispensable en la formación de los docentes, pero no es suficiente para lograr una formación significativa, y obtener los cambios que se requieren; se necesita motivación, reconocer las necesidades y un ambiente favorable de trabajo (Jiménez & Montiel, 2010)

La capacitación y perfeccionamiento juegan un papel preponderante en la vida profesional del docente, más aún con los cambios sociales, culturales y tecnológicos que presentan nuevas situaciones y desafíos a la educación (UNTER, 2008)

El avance social, cultural y tecnológico de la sociedad repercute directamente en la educación, y presenta nuevos retos y desafíos a los actores educativos y las funciones que desempeñan, para los docentes es esencial la capacitación en diversos temas para estar preparados para asumir estos retos y desafíos.

1.2.3. Análisis de la tarea educativa.

1.2.3.1. La función del gestor educativo.

El gestor educativo es aquel que realiza las gestiones necesarias para que la institución educativa alcance las metas y objetivos propuestos, y logre que los actores educativos trabajen con eficiencia y eficacia.

La institución educativa requiere de una conducción y liderazgo capaz de gestionar y estimular cambios, logrando la participación efectiva de sus miembros; el director debe conciliar la participación, autonomía y adhesión de los mismos a acciones unificadoras y homogéneas con miras a una misma visión y misión (Nordenflytch, 2000)

El gestor educativo actúa en tres esferas interrelacionadas (Correa, Álvarez, & Correa, 2012):

- La gestión estratégica que permite un análisis de la institución y su entorno, para corregir y replantear los planes, procesos y acciones ejecutadas.

- La gestión política o ejercicio legítimo del poder, a través de la persuasión inteligente que logre la participación, el consenso, la autorización, el apoyo, la colaboración y la obtención de recursos.
- La gestión operativa es la capacidad del gestor para lograr que la institución actúe eficaz y eficientemente cumpliendo los objetivos propuestos y asuma la responsabilidad por los resultados alcanzados.

El papel decisivo de los gestores educativos abarca retos y compromisos traducidos en nuevas formas de solucionar problemas o alcanzar metas con el objetivo de mejorar la calidad de la educación (Ceja, 2012)

El buen funcionamiento y futuro de la institución educativa depende en gran medida de la capacidad de administración, liderazgo y gestión del director o gestor, pues sus aciertos o fracasos en las decisiones tomadas o gestiones realizadas decidirán el rumbo de la misma.

1.2.3.2. La función del docente.

El docente en la actualidad ha tomado protagonismo en la educación, a la vez que ha asumido nuevos retos y desafíos, preparándose para las situaciones que se presentan en la práctica diaria.

El rol del docente ha cambiado, pues la educación es ahora activa y participativa, tomando en cuenta las necesidades de los alumnos; el docente ha pasado a ser guía del aprendizaje intelectual y de valores de los alumnos, que favorezcan la sana convivencia en el lugar en que se desenvuelva (Gómez & Chegwin, 2009)

Es innegable que el docente ejerce un rol determinante en el proceso educativo, y sus acciones determinan la mejora de la calidad de la educación y, aunque la responsabilidad no es solo suya, es el docente quien lidera el cambio en el aula con sus alumnos (Ruay, 2010)

El docente debe esforzarse hasta lograr que el acto de educar se convierta en una acción vital, para la construcción y formación de la vida de los hombres; así como buscar los medios y técnicas que mejoren el proceso curricular y garanticen su mejoramiento personal y profesional continuo (Rodríguez, 2009)

Así como la educación se ha ido transformando a través del tiempo, el docente ha cambiado su papel o rol en el proceso de educación, pero a pesar de ello sigue siendo un factor fundamental e influyente para el cambio de la calidad de la educación y para la formación integral de los alumnos.

1.2.3.3. La función del entorno familiar.

La familia considerada el núcleo de la sociedad, y la primera institución de enseñanza de los individuos, toma gran importancia en el proceso de la educación, pues los niños llevan un bagaje de conocimientos, costumbres y valores necesarios para la construcción de los nuevos conocimientos.

La familia es el primer espacio de socialización del individuo, donde se transmite la cultura, valores y tradiciones, se aprenden las normas básicas de convivencia social y formación de la identidad y la autonomía (Palacios 2008 citado en Garreta, 2007)

La familia debe inculcar valores y respeto a otras culturas y valores, para formar individuos críticos, libres y responsables; esto nos hace pensar que es urgente y necesario una alianza y efectiva cohesión entre familia y escuela para una mayor efectividad en la educación (Martínez & Peralta, 1997)

Cuando las familias delegan la totalidad de sus funciones a la escuela, sin haber enseñado los valores y normas básicas de convivencia, se presenta un problema en la educación (Maestre, 2009)

La relación entre familia y escuela debe ser estrecha, por la importancia que tiene el entorno familiar antes y durante el proceso educativo, es necesario que el docente trabaje en función de los tipos de hogares a los que pertenecen los alumnos, sobre todo en cuanto a tareas.

1.2.3.4. La función del estudiante.

El estudiante ha pasado de ser un actor pasivo a un actor activo del proceso educativo, pues construye su propio conocimiento con la guía del docente, son importantes aquí la motivación, el diálogo y la innovación para lograr un aprendizaje significativo.

El estudiante tiene un papel activo en el aprendizaje, y la enseñanza no es tarea exclusiva de los docentes, pues los estudiantes actúan como mediadores entre las acciones realizadas por los mismos y los resultados del aprendizaje, lo que proporciona al docente una perspectiva de análisis de su práctica (Rinaudo, 1995)

El estudiante es un sujeto social reflexivo que, al interactuar con otros y aportar sus propios conocimientos, es capaz de transformar y reconstruir, lo que le ofrece su medio ambiente (Franco, 2004)

El estudiante es el sujeto en formación, que debe saber formarse pero también poder y querer aprender, es por ello que el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje depende de la actividad realizada por el estudiante (Moreno, 2002)

El estudiante es el protagonista principal del proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo ahora que construye sus propios conocimientos, es necesario que para que este aprendizaje sea exitoso el docente tome en cuenta las diferencias individuales y sobre todo motive al estudiante a aprender con entusiasmo.

1.2.3.5. Cómo enseñar y cómo aprender.

Los docentes enfrentan siempre la duda de cuál es el mejor método, técnica, estrategia o recurso para obtener mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes; por ello están en constante capacitación y formación para estar preparados para realizar su función con eficacia y eficiencia.

El docente debe tomar en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes para permitir su crecimiento como personas, esto implica la individualización de los métodos,

que deben relacionar los conocimientos previos con los nuevos para que el aprendizaje sea significativo (Bruna, 2011)

La docencia necesita pasión, llevándola a la práctica, fundada en principios y orientada por valores, siendo el estudiante importante para el docente y por tanto hacerlo crecer como persona a través de la enseñanza (Day, 2006)

Aprender implica desarrollar aspectos cognitivos y emocionales, que permitan al estudiante regular su propio aprendizaje (Martín, 2013)

El proceso de enseñanza aprendizaje tiene dos protagonistas que son el docente y el estudiante, cuyo objetivo común es la educación a través de un aprendizaje significativo; para que esto suceda es importante que ambos muestren pasión, dedicación y motivación en la actividad que realizan.

1.3. Cursos de formación

1.3.1. Definición e importancia en la capacitación docente

En la actualidad la capacitación docente ha tomado gran importancia, pues el avance de la tecnología y de la información, hace que los docentes y estudiantes tengan que estar en constante preparación, para poder enfrentar los retos de la educación actual.

La capacitación docente se refiere a los cursos o programas que tienen como fin desarrollar las habilidades necesarias para desempeñar la docencia con eficiencia, dentro de un sistema o modelo educativo concreto (Mota 2001 citado por Rondón, 2009)

El desarrollo de nuevos recursos y tecnologías educativas han dado mayor importancia y protagonismo a la capacitación docente, siendo esta planificada, crítica y actualizada, más acorde a sus necesidades formativas (Meza & Cantarell, 2002)

La capacitación docente debe estar relacionada con las necesidades del centro educativo en que se desempeña el docente, para fortalecer el trabajo en equipo, la cultura común y la formación individual (Tedesco, 2001)

1.3.2. Ventajas e inconvenientes

los cursos de capacitación docente pueden ofrecer ventajas o inconvenientes dentro de la formación docente y por ende de la educación. A continuación mostramos un cuadro comparativo:

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • Los programas actuales de capacitación docente se traducen en cambios en las prácticas pedagógicas que ayudan a los docentes a construir nuevas comprensiones de estas prácticas y su contexto (Montecinos, 2003) • Se pueden como adquirir más conocimientos y destrezas y dar una oportunidad de reflexionar sobre la práctica (Bell 1991 citado en Marcelo, 1995) • La capacitación constituida como proceso permanente e implementada como política nacional, permite calificar a docentes no titulados, y prepararlos para implementar nuevos currículos o programas de estudio (Ávalos, 2000) 	<ul style="list-style-type: none"> • Un inconveniente de la capacitación docente es que las personas en cumplir esta delicada función no fueron capacitadas para esto, por tanto no poseen una metodología adecuada para hacerlo (Nieves, 2002) • Una de las desventajas de la capacitación actualmente, es la falta de relación entre la formación inicial y la capacitación permanente, es decir con una misma orientación pedagógica y desarrollando las competencias necesarias en el docente para el modelo de enseñanza actual (Aguerrondo, 2002) • Pueden ser muy teóricos, no reflejar las necesidades de la escuela y no tener aplicaciones prácticas en clases (Bell 1991 citado en Marcelo, 1995)

Fuente: Montecinos (2003), Bell (1991), Ávalos (2000), Nieves (2002) y Aguerrondo (2002).

Elaboración: Lcda. Carmen Michilena Alcívar.

La capacitación docente puede ser una herramienta fundamental en la educación, es necesario que el gobierno realice una exhaustiva evaluación a los Programas de

capacitación que están en marcha, para identificar si están acorde a las necesidades de los docentes.

1.3.3. Diseño, planificación y recursos de cursos formativos

Los cursos formativos abarcan un proceso minucioso y metódico, cuyo objetivo principal es desarrollar o perfeccionar conocimientos, habilidades o destrezas necesarias para cumplir con eficiencia una determinada actividad.

El diseño de cursos formativos es un proceso donde se concibe y estructura los elementos que permitirán poner en práctica los cursos formativos (Moreno, 2002)

El diseño de cursos formativos debe centrarse en la actualización de sus conocimientos y de su quehacer pedagógico, teniendo como objetivo el cambio y la innovación pedagógica, que logre alumnos críticos, reflexivos y creativos (Arancibia, Miranda, Pérez, & Koch, 2008)

Para la planificación de los cursos formativos es importante tomar en cuenta cuatro niveles de intervención: el nivel estratégico o políticas de formación, nivel de gestión o planificación de programas de formación, nivel técnico o especificaciones técnicas, y nivel formativo o puesta en práctica de las acciones formativas (Confederación de Empresarios de Andalucía., 2005)

Los recursos utilizados en los cursos formativos deben tomar en cuenta: los objetivos, contenidos, métodos y técnicas, costos y utilidad del curso; estos recursos serán humanos, económicos, de infraestructura y didácticos (Organización Internacional del Trabajo.)

Cada una de las fases que conllevan los cursos formativos tienen especial interés e importancia, cuyo eje central son los beneficiarios de los cursos hacia quienes van dirigidos.

Uno de los factores que impiden la ejecución de cursos de capacitación óptimos es el recurso financiero, pues resulta muy costoso para el gobierno implementarlos para un gran número de docentes a nivel nacional.

1.3.4. Importancia en la formación del profesional de la docencia

Como se ha ido mencionando la formación del docente empieza antes de su ejercicio, con la llamada formación inicial; pero la evolución y avance de la tecnología, información y la sociedad ha llevado al docente a una formación continua y permanente, para estar preparados para los retos que se presentan a diario en la consecución de la educación de calidad.

Los programas de formación docente, inicial o permanente, tratan de introducir cambios en sus actitudes y valores, predisposiciones y expectativas que tienen como meta cambiar la forma de hacer las cosas en el aula y mejorar el quehacer educativo (Tedesco 1998 citado en Hernández & Hernández, 2009)

La formación inicial y permanente debe centrarse en cuatro ejes: desarrollo personal, formación socio-cultural, científico- pedagógico, y de instrucción personal; para lo cual debe partir del contexto personal, económico, cultural y social del educador y el estudiante para mejorar la labor educativa (Concejo Nacional de Educación para la vida y el trabajo.)

Es necesario formar al docente en posgrado, con una base científica de producción de conocimiento pedagógico, que se logra con una vinculación estrecha de su práctica docente con la investigación básica y aplicada (Acosta, 2010)

En la formación docente se logran resultados parciales de forma gradual durante el proceso, y resultados finales al culminar los programas de formación (Bandres, 2011)

Con frecuencia se escucha la frase “La calidad de la educación depende de la calidad de los docentes”, es así que el docente debe poner especial interés en su formación inicial y permanente, y más aún de posgrado, para contar con las habilidades, destrezas, conocimientos, métodos y técnicas necesarias para lograr el aprendizaje significativo en los estudiantes.

2. METODOLOGÍA.

2.1. Contexto

La investigación se realizó en la UESSJ, ubicada en la provincia de Manabí, cantón Manta, parroquia Tarqui, barrio El Rosario de Tarqui, en la avenida 108 entre las calles 106 y 108.

La UESSJ es una institución fiscomisional - salesiana, que ofrece una educación humanista, cristiana, social y evangelizadora. Actúa bajo los lineamientos del Magisterio de la iglesia, y la misión de Don Bosco.

Tabla N° 1: Tipo de institución

	F	%
Fiscal		
Particular		
Fiscomisional	21	100
Municipal		
No contesta		
Total	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

La institución ofrece Educación Básica y Bachillerato en Ciencias.

Tabla N° 2 : Tipo de bachillerato que ofrece.

	F	%
Bachillerato en Ciencias	21	100
Bachillerato Técnico		
Total	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

Los padres de familia y estudiantes provienen de distintos estratos sociales, pues la institución brinda becas a los alumnos que necesitan.

2.2. Participantes.

La institución escogida para realizar la investigación fue la Unidad Educativa Salesiana San José.

Para la realización de la investigación se dialogó con la Rectora de la institución, quien autorizó la aplicación de las encuestas. También se dialogó con el Coordinador Académico de Bachillerato, para coordinar la fecha y hora en que podían reunirse los maestros de Bachillerato para contestar las encuestas.

Los profesores encuestados fueron 21: 12 varones y 9 mujeres que laboran en I, II y III de Bachillerato. Entre los profesores encuestados se encontró también a la señora rectora.

Tabla N° 3 : Género

	F	%
Masculino	12	57,14
Femenino	9	42,86
No contesta		
Total	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

Entre los profesores encontramos que un 42,86% son solteros, mientras que el 57,14% son casados; así también que el mayor porcentaje oscila entre 31 a 50 años de edad.

Tabla N° 4 : Estado civil.

	F	%
Soltero	9	42,86
Casado	12	57,14
Viudo		
Divorciado		
No contesta		
Total	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

Tabla N° 5: Edad.

	F	%
De 20 a 30	3	14,29
De 31 a 40	6	28,57
De 41 a 50	5	23,81
De 51 a 60	3	14,29
De 61 a 70	1	4,76
Más de 71 años		
No contesta	3	14,29
Total	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

El 90% de los encuestados realizan función de docentes en la institución, de ellos el 66,67% laboran bajo contrato indefinido y el 23,81% con nombramiento.

Tabla N° 6: Cargo que desempeñan.

	F	%
Docente	19	90,48
Técnico docente		
Docente con funciones administrativas	2	9,52
No contesta		
Total	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

Tabla N° 7: Tipo de relación laboral.

	F	%
Contratación indefinida	14	66,67
Nombramiento	5	23,81
Contratación ocasional	2	9,52
Reemplazo		
No contesta		
Total	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

El 95,24% laboran a tiempo completo, de los cuales el 76,9% tienen título de tercer nivel, el 19,05% título de cuarto nivel lo que demuestra el buen nivel académico de los docentes.

Tabla N° 8: Tiempo de dedicación.

	F	%
Tiempo completo	20	95,24
Medio tiempo		
Por horas	1	4,76
No contesta		
Total	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

Tabla N° 9: Nivel más alto de formación que posee.

	F	%
Bachillerato		
Nivel técnico o tecnológico superior	1	4,76
Lic., Ing., Eco., Arq., etc. (3er nivel)	16	76,19
Especialista (4° nivel)	4	19,05
Maestría (4° nivel)		
PHD (4° nivel)		
Otro nivel		
No contesta		
Total	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

2.3. Recursos.

2.3.1. Talento humano.

Para llevar a cabo la investigación se contó con la colaboración de la Rectora de la institución, quien muy amablemente nos atendió y autorizó la aplicación de las encuestas.

El Coordinador Académico de Bachillerato, quien organizó y reunió a los maestros para responder a las encuestas.

Los profesores de Bachillerato, que colaboraron respondiendo las encuestas para la presente investigación.

2.3.2. Materiales.

Se utilizó la Guía Didáctica “Proyecto de Investigación I” del Mgs. Fabián Jaramillo, la que nos ha servido de aporte para realizar el trabajo de investigación.

Las encuestas aplicadas a los maestros.

2.3.3. Económicos.

Los recursos económicos se utilizaron para: Xerox copias de las encuestas, movilización e impresión del Informe del Proyecto de Investigación.

2.4. Diseños y métodos de investigación.

2.4.1. Diseños de la investigación.

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

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

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

2.4.2. Métodos de la investigación.

En la presente investigación se utilizaron los siguientes métodos:

Analítico, pues parte de la investigación de un todo a sus partes, en este caso se parte del análisis de la formación de cada docente de bachillerato, para establecer las necesidades que poseen de formación.

Sintético, al analizar la formación o nivel académico de los docentes, se llega a la conclusión de las necesidades formativas basadas en un objetivo común que es mejorar la educación.

Inductivo, a través de las encuestas se obtienen datos sobre las aspiraciones y necesidades de formación de los docentes, que ayuden a mejorar la enseñanza – aprendizaje.

Deductivo, mediante la investigación y los datos recolectados se conocen los aspectos, temas, áreas o destrezas que deben desarrollar los docentes para realizar mejor su labor.

Hermenéutico, ya que a través de la investigación y los datos recolectados, relacionados con el contexto de los participantes, se logra interpretar y entender las condiciones de formación de cada docente, y por ende las necesidades de formación que presenta.

Estadístico, pues mediante este método se puede representar a través de tablas y gráficos los datos recolectados y tener una mejor explicación de la investigación realizada.

2.5. Técnicas e instrumentos de investigación.

2.5.1. Técnicas de investigación.

El primer paso de la investigación fue la entrevista con la Rectora del plantel para solicitar su autorización para realizar el trabajo, la misma que se desarrolló en un ambiente de cordialidad y amabilidad.

Una vez que la autoridad dio su autorización se aplicaron las encuestas a los docentes de bachillerato, las que se aplicaron en un marco de colaboración y amabilidad.

Luego de recolectada la información de las encuestas, se procedió a realizar las lecturas necesarias para elaborar el marco teórico que sustentaría dicha investigación.

2.5.2. Instrumentos de investigación.

Los instrumentos utilizados fueron los cuestionarios que fueron contestados por los docentes de bachillerato, cuyo objetivo fue recoger datos sobre:

- Datos generales de la institución.
- Información general del investigado.
- El nivel de formación docente de los investigados.
- Los cursos y capacitaciones realizados por los investigados.
- La participación de la institución en la promoción de la capacitación y formación docente.
- Aspectos relacionados a la práctica pedagógica de los investigados.

2.6. Procedimiento.

Como primer paso se procedió a escoger la institución educativa en la que se realizaría la investigación, se escogió la Unidad Educativa Salesiana San José, a la que se acudió con

el fin de entrevistarse con la Rectora del plantel para conseguir su autorización para poder realizar el trabajo de investigación.

La entrevista transcurrió sin ninguna complicación, y se procedió a aplicar las encuestas a los docentes de bachillerato, quienes colaboraron con la información requerida.

Una vez recogida la información se tabuló y organizó en tablas estadísticas para su futuro análisis. Se realizó la investigación personal de los temas necesarios para construir el marco teórico.

Como último paso se redactó el presente informe.

3. DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1. Necesidades formativas

La investigación realizada en la Unidad Educativa Salesiana “San José”, ha permitido conocer, a través de las encuestas aplicadas a los docentes de bachillerato, las necesidades de formación que presentan, teniendo en cuenta que esto nos permitirá identificar los temas y aspectos en que deben ser capacitados los docentes, con el objetivo de mejorar el proceso educativo (Zaragoza, 2007), pues una solución con garantía de éxitos a las necesidades de formación, es la formación (Kaufman, 2004)

Tabla N° 10: Su titulación tiene relación con: Ámbito educativo

	Frecuencia	Porcentaje
Licenciado en educación	13	61,9
Doctor en educación	0	0
Psicólogo educativo	0	0
Psicopedagogo	2	9,52
Otros*	1	4,76
No contesta	5	23,81
TOTAL	21	100

* Diplomado

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

El 61,9% de los docentes poseen un título relacionado con el ámbito educativo, el 23,81% no contesta y solo el 4,76% indica que tiene otro título (diplomado)

Tabla N° 11: Su titulación tiene relación con: Otras profesiones.

	Frecuencia	Porcentaje
Ingeniero	3	14,29
Arquitecto	1	4,76
Contador	1	4,76
Abogado	0	0
Economista	0	0
Médico	0	0
Veterinario	0	0
No contesta	16	76,19
TOTAL	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

El 76,19% no responde a si tiene un título relacionado con otra profesión, mientras que el 14,29% tiene título de Ingeniero y el 4,76% título de Arquitecto y 4,76% de Contador.

Tabla N° 12: Si posee titulación de posgrado, este tiene relación con

	Frecuencia	Porcentaje
En ámbito educativo	3	14,29
En otro ámbito	0	0
No contesta	18	85,71
TOTAL	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

El 86,71% no responde si tiene título de posgrado y el 14,29% si lo tiene. Esto indica que la mayor parte de los docentes de esta institución poseen una formación profesional o las condiciones necesarias para ejercer su función (Ferry 1997 citado en Devalle & Vega, 2006)

Tabla N° 13: Le resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener un título de cuarto nivel

	Frecuencia	Porcentaje
Si	16	76,19
No	2	9,52
No contesta	3	14,29
TOTAL	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

El 76,19% de los docentes se encuentran interesados en seguir un programa de formación para obtener un título de cuarto nivel, el 9,52% no se encuentra interesado y el 14,29% no contesta.

Tabla N° 14: En qué le gustaría capacitarse

	Frecuencia	Porcentaje
Maestría	15	71,43
PhD	2	9,52
No contesta	4	19,05
TOTAL	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

El 71,43% de los docentes quisieran capacitarse para obtener una Maestría, el 9,52% quisiera obtener un PhD y el 19,05% no contesta.

Tabla N° 15: Para usted es importante seguir capacitándose en temas educativos

	Frecuencia	Porcentaje
Si	21	100
No		
No contesta		
TOTAL	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

El 100% de los docentes considera importante seguir capacitándose en temas educativos para mejorar su nivel de formación académica.

Esto evidencia el interés y la importancia que dan los docentes a su formación profesional, conscientes de que los grandes cambios en las sociedades modernas exige una constante capacitación e innovación de los docentes (Pérez, Tendencias Pedagógicas, 1991)

Los docentes expresaron que las áreas en que les gustaría obtener una maestría son: Antropología Educativa, Financiero Administrativo, Cultura Estética, Matemáticas, Psicología Educativa, Físico-Matemáticas, Psicopedagogía, Idioma y lingüística, Gerencia educativa, Trabajo social educativo, Planificación didáctica, Educación física, Gerencia educativa, Informática, Gerencia administrativa, Gestión educativa.

Las áreas de maestría mencionadas por los docentes están relacionadas con el ámbito educativo, no sólo con el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino con otras áreas inmersas en el funcionamiento de la institución, pues el recurso humano comprende no solo docentes, sino también directivos, personal administrativo, de servicio, etc. (Münch, Galicia, Jiménez, Patiño, & Pedronni, 2010)

Tabla N° 16: Cómo le gustaría recibir la capacitación

	Frecuencia	Porcentaje
Presencial	6	28,57
Semipresencial	9	42,86
A distancia	3	14,29
Virtual	6	28,57
Total	21	

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

Se observa que el 42,86% de los docentes prefieren los cursos semipresenciales, el 28,57% de ellos cursos presenciales, 6 prefieren los cursos virtuales y solo una minoría del 14,29% prefiere cursos a distancia.

Tabla N° 17: Si prefiere cursos presenciales o semipresenciales, en qué horarios le gustaría

	Frecuencia	Porcentaje
De lunes a viernes	5	23,81
Fines de semana	14	66,67
TOTAL	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

El 66,67% prefiere que los cursos sean los fines de semana y el 24% de lunes a viernes.

Estas inclinaciones o preferencias pueden obedecer a los horarios de trabajo que cumplen los docentes, y por ello optan por capacitarse los fines de semana.

Tabla N° 18: En qué temas le gustaría capacitarse

	Frecuencia	Porcentaje
Pedagogía educativa	6	28,57
Teorías de aprendizaje	0	0
Valores y educación	2	9,52
Gestión educativa	5	23,81
Psicopedagogía	3	14,29
Métodos y recursos didácticos	2	9,52
Diseño y planificación curricular	4	19,05
Evaluación del aprendizaje	2	9,52
Políticas educativas para la administración	0	0
Temas relacionados con las materias a su cargo	3	14,29
Formación en temas de mi especialidad	3	14,29
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	5	23,81
Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	0	0
TOTAL		

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

Los temas de capacitación con mayores puntuaciones son: Pedagogía educativa (28,57%), Gestión educativa (23,81%), Nuevas tecnologías aplicadas a la educación (23,81%) y Diseño y planificación curricular (19,05%); el único tema no puntuado fue Teorías del aprendizaje.

Si se relaciona la puntuación del tema Nuevas tecnologías aplicadas a la educación con el resultado mínimo de querer los cursos de capacitación virtuales, se puede deducir que se debe a la carencia de formación en el tema de las Nuevas tecnologías.

Tabla N° 19: Considera usted que le falta capacitarse en algún tema:

	Frecuencia	Porcentaje
Realidad de la Cultura Juvenil	1	4,76
Base de datos, seguridad informática	1	4,76
Contabilidad	1	4,76
Pedagogía administrativa	1	4,76
Evaluación educativa	3	14,29
Diseño y planificación curricular	4	19,05
Formación docente en valores	2	9,52
Pedagogía educativa	1	4,76
Neurolingüística	1	4,76
Políticas administrativas para la educación	2	9,52
Gerencia y gestión educativa, evaluación del aprendizaje	3	14,29
Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	1	4,76
No contesta	0	

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

De los temas mencionados por los docentes como necesarios para capacitarse, se puede considerar como nuevos o diferentes al grupo de temas anterior: Realidad cultural juvenil, Base de datos y seguridad informática, Contabilidad y Neurolingüística.

Tabla N° 20: Cuáles son los obstáculos para que usted no se capacite

	Frecuencia	Porcentaje
Falta de tiempo	13	61,9
Altos costos de los cursos	14	66,67
Falta de información	2	9,52
Falta de apoyo de autoridades de institución donde labora	3	14,29
Falta de temas acordes con su preferencia	2	9,52
No es de su interés la capacitación profesional	1	4,76
Otros	1	4,76
TOTAL		

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

De los docentes encuestados, el 66,67% opina que el mayor obstáculo para capacitarse es el alto costo de los cursos, lo que se contrapone a la propuesta de Gobierno de capacitación gratuita para los docentes del país, a través de su programa Sí Profe (Ministerio de Educación y Cultura), esto se explicaría por ser una institución fisco misional y la mayoría de sus docentes contratados por la misma.

Así también el 61,9% de los docentes ven como un gran obstáculo para capacitarse la falta de tiempo, como mencionamos anteriormente debido al horario de trabajo y por ello prefieren los cursos de capacitación los fines de semana.

Tabla N° 21: Cuáles son los motivos por los que Ud. asiste a cursos/capacitaciones

	Frecuencia	Porcentaje
Relación del curso con mi actividad docente	17	80,95
Prestigio del ponente	2	9,52
Obligatoriedad de asistencia	1	4,76
Favorecen mi ascenso profesional	5	23,81
Facilidad de horarios	2	9,52
Lugar donde se realizó el evento	0	0
Me gusta capacitarme	5	23,81
Otros	0	0
No contesta	0	0
TOTAL		

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

La mayor parte de los docentes (80,95%) asisten a los cursos de capacitación por la relación del tema con su función desempeñada, pues la capacitación y perfeccionamiento juegan un papel primordial en la vida profesional del docente (UNTER, 2008), así como buscar los medios y técnicas que mejoren el proceso curricular y su desarrollo profesional (Rodríguez, 2009).

Se encuentra que el 23,81% de los docentes les gusta capacitarse y el 23,81% de ellos piensan que la capacitación favorece su ascenso profesional, de hecho el artículo 111 de la LOEI indica que dentro de los requisitos para el ascenso de categoría y el aumento de remuneración de los docentes es el desarrollo profesional y el mejoramiento de títulos (Ministerio de Educación y Cultura)

Tabla N° 22: Cuáles considera usted son los motivos por los que se imparten los cursos / capacitaciones

	Frecuencia	Porcentaje
Aparición de nuevas tecnologías	9	42,86
Falta de cualificación profesional	0	0
Requerimientos personales	3	14,29
Necesidades de capacitación continua y permanente	15	71,43
Actualización de leyes y reglamentos	4	19,05
Otros	1	4,76
TOTAL		

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

*Una persona expone el motivo para capacitarse la necesidad de estar actualizada

Se observa que un alto porcentaje de los profesores de la institución (71,43%) considera que las capacitaciones se dan por la necesidad de capacitarse continua y permanentemente, ya que un buen docente debe tener una formación constante (De Miguel 1989 citado en González, 2011)

El 42,86% de los docentes opina que la capacitación se da por la aparición de las nuevas tecnologías relacionadas con la nueva educación, hoy en día es indispensable incorporar en la capacitación de los docentes las Nuevas tecnologías (UNESCO, 2011)

El 19,05% cree que las capacitaciones se dan por la actualización de leyes y reglamentos, el Estado garantiza la formación continua y el Plan Decenal contempla en una de sus políticas el mejoramiento profesional de los docentes, con miras a mejorar la calidad de la educación (Ministerio de Educación y Cultura)

Tabla N° 23: Qué aspectos considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación

	Frecuencia	Porcentaje
Aspectos teóricos	0	0
Aspectos técnicos-prácticos	3	14,29
Ambos	18	85,71
No contesta	0	0
TOTAL	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

Se observa que para el 85,71% de los profesores de la institución son importantes los aspectos teóricos y técnico-prácticos en el desarrollo de un curso de capacitación, la capacitación docente debe incluir perspectivas teóricas, técnicas, prácticas y de reflexión de la práctica, para poder formar un docente crítico, reflexivo y preparado (Jiménez, 1995)

3.2. Análisis de la formación

3.2.1. La persona y su contexto formativo

Tabla N° 24: La persona en el contexto formativo

		1		2		3		4		5		T	
		f	%	F	%	F	%	F	%	f	%	f	%
1	Analiza los elementos del currículo propuestos para el bachillerato	0	0	1	12,5	4	19,05	7	33,33	9	42,83	21	100
2	Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza	0	0	0	0	2	9,52	13	61,90	6	28,57	21	100
3	Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI	1	12,5	1	12,5	9	42,83	7	33,33	2	9,52	21	100
4	Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato	0	0	0	0	5	23,81	11	52,38	5	23,81	21	100
5	Analiza el clima organizacional de la estructura institucional	0	0	1	4,76	2	9,52	10	47,62	8	38,10	21	100
6	Conoce el tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa	0	0	0	0	5	23,81	6	28,57	10	47,62	21	100
7	Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa	0	0	2	9,52	2	9,52	13	61,90	3	14,29	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

*1 es la menor calificación y 5 la máxima.

Se puede observar en la tabla que los mayores porcentajes se encuentran en las puntuaciones 4 y 5, lo que demuestra que los docentes tienen un buen desempeño, gracias al buen ambiente de trabajo y la gestión efectiva de los directivos.

Los resultados muestran que el porcentaje más elevado es de 61,90%, en cuanto a analizar los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza y conocer las herramientas utilizadas por los directivos para planificar actividades en la institución educativa.

También son porcentajes altos: el 52,38% en analizar los factores que condicionan la calidad del bachillerato, el 47,62% en conocer el tipo de liderazgo ejercido por los directivos de la institución y en analizar el clima organizacional de la estructura institucional; el 42,83% en analizar los elementos del currículo propuestos por el bachillerato.

También encontramos que el 42,83% de los docentes califica con 3 (o puntaje medio) conocer el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI, lo que evidencia el desconocimiento sobre el tema, lo que puede deberse a su condición de docentes contratados.

Los resultados obtenidos en esta tabla nos permite conocer que los docentes conocen la institución en que trabajan y la gestión realizada por los directivos pues, el director de la institución se convierte en la figura principal de la organización y en una pieza clave para el buen funcionamiento de la institución (Trujillo 2004 citado en Escamilla, 2006)

3.2.2. La organización y la formación

Tabla N° 25: La institución en la que labora ha propiciado cursos en los dos últimos años

	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	80,95
No	1	4,76
No contesta	3	14,29
Total	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

Tabla N° 26: Conoce si la institución está propiciando cursos/seminarios

	Frecuencia	Porcentaje
Si	16	76,19
No	2	9,52
No contesta	3	14,29
Total	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

Los resultados de las tablas 25 y 26 muestran que la institución se preocupa por que los docentes se capaciten continuamente, ya que lo ha hecho desde hace dos años hasta la actualidad, y es que debe estar relacionada con las necesidades del centro educativo en que se desempeña el docente, para fortalecer el trabajo en equipo, la cultura común y la formación individual (Tedesco, 2001)

Tabla N° 27: Los cursos se realizan en función de

	Frecuencia	Porcentaje
Áreas del conocimiento	5	23,81
Necesidades de actualización curricular	4	19,05
Leyes y reglamentos	2	9,52
Asignaturas que Ud. Imparte	4	19,05
Reforma curricular	2	9,52
Planificación y programación curricular	6	28,57
Otros	1	4,76
No contesta	3	14,29
TOTAL	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

*Cursos de Seglares

Según la opinión de los docentes los cursos se realizan en función de: planificación y programación curricular (28,57%), áreas del conocimiento (23,81%), necesidades de actualización curricular (19,05%), y asignaturas que imparten (19,05%); estos temas apuntan a la actualización de sus conocimientos y su quehacer pedagógico, cuyo objetivo es el cambio y la innovación pedagógica (Arancibia, Miranda, Pérez, & Koch, 2008)

Tabla N° 28: Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su capacitación permanente

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	14	66,67
Casi siempre	5	23,81
A veces	1	4,76
Rara vez	1	4,76
Nunca	0	0
No contesta	0	0
TOTAL	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

El 66,67% de los docentes indican que los directivos de la institución siempre fomentan la participación del profesorado en los cursos de capacitación permanente, aquí es evidente la gestión del rector de la institución, pues se preocupa por ejecutar estrategias y acciones que proyecten la tarea educativa en una continua mejora (Escamilla, 2006), además de desempeñar un excelente liderazgo ante los docentes pues los estimula logrando una participación efectiva con miras a una misma visión y misión: la calidad educativa (Nordenflytch, 2000)

Tabla N° 29: La organización y la formación

		1		2		3		4		5		T	
		F	%	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%
1	Describe las funciones y cualidades del tutor	0	0	0	0	2	9,52	12	57,14	7	33,33	21	100
2	Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula	0	0	0	0	2	9,52	12	57,14	7	33,33	21	100
3	Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal	0	0	0	0	3	14,29	12	57,14	6	28,57	21	100
4	Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente	0	0	1	4,76	4	19,05	10	47,62	6	28,57	21	100
5	Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos	0	0	0	0	2	9,52	7	33,33	12	57,14	21	100
6	Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante	0	0	0	0	3	14,29	12	57,14	6	28,57	21	100
7	Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos	0	0	2	9,52	3	14,29	8	38,10	8	38,10	21	100

8	Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica	0	0	0	0	2	9,52	11	52,38	8	38,10	21	100
9	Mi información en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes	0	0	1	4,76	3	14,29	4	19,05	12	57,14	21	100
10	Percibe con facilidad problemas de los estudiantes	0	0	0	0	2	9,52	11	52,38	8	38,10	21	100
11	La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país	0	0	0	0	3	14,29	10	47,62	7	33,33	21	100
12	Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos	0	0	0	0	4	19,05	10	47,62	6	28,57	21	100
13	Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida	0	0	0	0	1	4,76	10	47,62	10	47,62	21	100
14	Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlos/as y ayudarles en su solución	0	0	0	0	5	23,81	7	33,33	9	42,86	21	100
15	La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes	0	0	0	0	5	23,81	5	23,81	11	52,38	21	100
16	Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes	0	0	0	0	2	9,52	9	42,86	9	42,86	21	100
17	El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa	0	0	0	0	3	14,29	5	23,81	13	61,90	21	100
18	Como docente evalúo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s	0	0	0	0	2	9,52	8	38,10	11	52,38	21	100
19	Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales	0	0	0	0	2	9,52	10	47,62	9	42,86	21	100

20	Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva	0	0	1	12,5	6	28,57	9	42,86	5	23,81	21	100
21	Realiza la planificación macro y micro curricular	0	0	0	0	3	14,29	7	33,33	11	52,38	21	100
22	Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje	0	0	1	12,5	2	9,52	6	28,57	12	57,14	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

*1 es la puntuación mínima y 5 la máxima.

Se observa que los mayores porcentajes se encuentran en las puntuaciones 3, 4 y 5, lo que describe una buena formación de los docentes que les permite ejercer con eficiencia su función dentro de la institución.

El porcentaje más alto es de 61,90% el proceso evaluativo incluye: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, esto indica que le dan valor al proceso como al resultado y que toman en cuenta los conocimientos anteriores para construir los nuevos conocimientos.

Con un 57,14% los docentes consideran que: desarrollan estrategias para motivar a los alumnos, su información en TIC les permite utilizar herramientas tecnológicas que sirven para orientar a los estudiantes, consideran que los estudiantes construyen sus propios conocimientos, posee las cualidades y funciones de un tutor, conoce técnicas básicas para la investigación, la enseñanza individualizada y grupal, conoce la psicología del estudiante.

Con 52,38% conoce la incidencia de la comunicación profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, percibe con facilidad los problemas de los estudiantes, la formación profesional le permite orientar a los estudiantes, evalúa las destrezas con criterios de desempeño, realiza la planificación macro y micro curricular.

Con un 47,62% identifica a los estudiantes con necesidades especiales, conoce la ayuda que presta la informática en la tarea docente, está capacitado para tratar a estudiantes de

diferentes etnias, planifica, ejecuta y da seguimiento a proyectos, posee una adecuada expresión oral y escrita para impartir la asignatura.

Con un 42,86% siempre toma en cuenta los aprendizajes anteriores de los estudiantes en su planificación, tiene facilidad de ayudar a solucionar los problemas de los estudiantes, realiza una planificación inclusiva si hay estudiantes con necesidades especiales.

Todo lo mencionado anteriormente constituye un cúmulo de características propias de un buen docente. Se concluye en que los docentes cuentan con una formación que les permite desenvolverse con efectividad en su rol, que es determinante en el proceso educativo y sus acciones determinan la calidad de la educación (Ruay, 2010),

3.2.2. La tarea educativa

Tabla N° 30: Las tareas que imparte tienen relación con su formación

	Frecuencia	Porcentaje
Si	21	100
No	0	0
No contesta	0	0
TOTAL	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

Tabla N° 31: Años de bachillerato en los que imparte asignaturas

	Frecuencia	Porcentaje
1°	6	28,57
2°	0	0
3°	4	19,05
1° y 2°	3	14,29
1° 2° y 3°	4	19,05
2° y 3°	3	14,29
No contesta	1	4,76
TOTAL	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

El 100% de los docentes realiza funciones acordes con su formación, en los distintos años de bachillerato, estos resultados tienen relación con un proceso que inicia con la selección de los docentes a trabajar en la institución, quienes deben tener conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para ejercer la profesión con calidad (Portilla, 2002)

Tabla N° 32: La tarea educativa

		1		2		3		4		5		T	
		F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula	0	0	0	0	0	0	11	52,38	10	47,62	21	100
2	Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos	0	0	0	0	1	4,76	5	23,81	15	71,43	21	100
3	Utiliza adecuadamente medios visuales como recursos didácticos	0	0	0	0	4	19,05	5	23,81	12	57,14	21	100
4	Diseña programas de asignaturas y el desarrollo de las unidades didácticas	0	0	0	0	4	19,05	9	42,86	8	38,10	21	100
5	Aplica técnicas para la acción tutorial	0	0	0	0	5	23,81	7	33,33	9	42,86	21	100
6	Analiza la estructura organizativa institucional	0	0	0	0	3	14,29	10	47,62	8	38,10	21	100
7	Diseña planes de mejora de la propia práctica docente	0	0	1	4,76	2	9,52	6	28,57	11	52,38	21	100
8	Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres	0	0	1	4,76	3	14,29	6	28,57	10	47,62	21	100
9	Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor)	0	0	1	4,76	1	4,76	9	42,86	10	47,62	21	100
10	Utiliza adecuadamente la técnica expositiva	0	0	0	0	3	14,29	7	33,33	11	52,38	21	100
11	Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura	0	0	0	0	3	14,29	6	28,57	12	57,14	21	100
12	Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje	0	0	0	0	2	9,52	11	52,38	8	38,10	21	100
13	El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante de mi	0	0	0	0	3	14,29	11	52,38	7	33,33	21	100

	práctica docente												
14	Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes	0	0	0	0	2	9,52	10	47,62	9	42,83	21	100
15	Planteo objetivos específicos de aprendizaje por cada planificación	0	0	0	0	2	9,52	9	42,83	10	47,62	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

*1 es la puntuación mínima y 5 la máxima.

Los porcentajes más altos se encuentran distribuidos en las opciones 3, 4 y 5, lo que evidencia que la tarea realizada dentro del aula por el docente, es efectiva y los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

El mayor porcentaje es de 71,43% en elaborar pruebas para la evaluación de los estudiantes, que se relaciona con el resultado antes mencionado sobre cumplir con la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa.

Con un 57,14% utiliza medios visuales como recursos didácticos y valora diferentes experiencias sobre didáctica de la propia asignatura.

Con un 52,38% diseña planes para mejorar la práctica docente, utiliza adecuadamente la técnica expositiva, posee las características y funciones del profesor de aula, utiliza recursos del medio y problemas reales de razonamiento lógico.

Con un 47,62% analiza la estructura organizativa institucional, diseña y aplica las técnicas didácticas para la enseñanza de laboratorio y talleres, aplica estrategias que desarrollan el pensamiento crítico de los estudiantes.

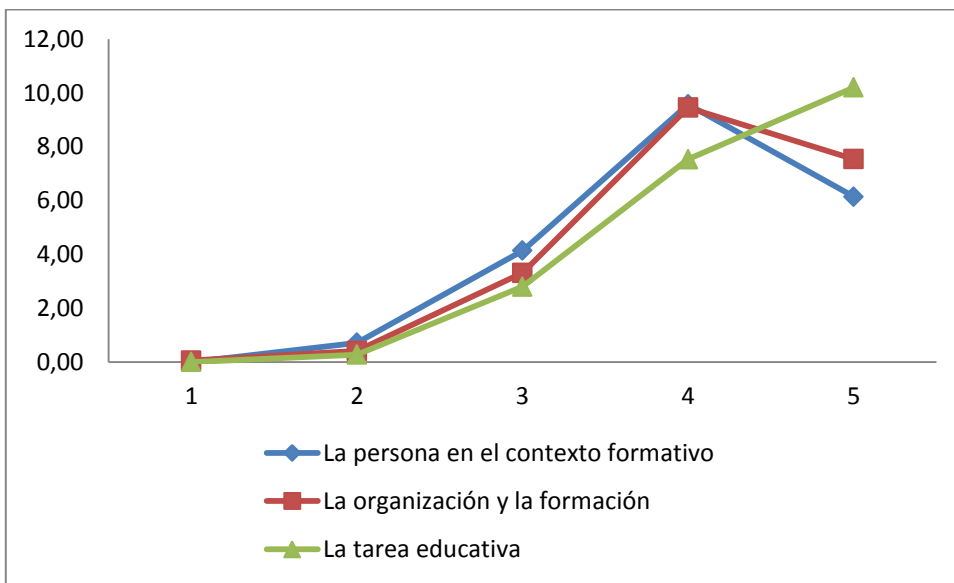
Con los resultados mencionados se concluye que la tarea educativa desempeñada por los docentes en el aula, es efectiva y eficaz, un docente de calidad es aquel que provee oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes (Ministerio de Educación y Cultura), poniendo en práctica las estrategias, técnicas, recursos y evaluación necesarios para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Tabla N° 33: Análisis de la formación

	Media obtenida					No contesta	Total
	1	2	3	4	5		
La persona en el contexto formativo	0,00	0,71	4,14	9,57	6,14		20,56
La organización y la formación	0,05	0,41	3,31	9,45	7,54		20,80
Tarea educativa	0,00	0,27	2,80	7,53	10,20		20,80

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar



Media aritmética de Análisis de la formación

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

Según los resultados obtenidos de las medias aritméticas, se puede observar que la puntuación más alta está en la tarea educativa, que va de 10,20 a 7,53, lo que nos induce a pensar que los docentes se preocupan porque el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice de forma eficaz y eficiente, y que la formación profesional que poseen les ayuda a hacerlo. Es por eso que el docente debe esforzarse hasta lograr que el acto de educar se convierta en una acción vital, para la construcción y formación de la vida de los hombres; así como buscar los medios y técnicas que mejoren el proceso curricular y garanticen su mejoramiento personal y profesional continuo (Rodríguez, 2009)

No menos importante es la media obtenida en la organización y formación y, la persona en el contexto formativo, pues estas van de 7,54 a 9,45 y de 6,14 a 9,57, respectivamente. Esto indica que el docente conoce la institución y sus directivos y se siente a gusto en su ambiente de trabajo, lo cual es favorable para obtener mejores resultados de su desempeño, para que la institución sea productiva se debe armonizar las relaciones de los recursos materiales y humanos (Cons, 2004)

3.3. Los cursos de formación

Tabla N° 34: Número de cursos a los que ha asistido en los últimos dos años

	Frecuencia	Porcentaje
1	2	9,52
2	6	28,57
3	2	9,52
4	2	9,52
5	2	9,52
12	1	4,76
No contesta	6	28,57
TOTAL	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

El mayor porcentaje de docentes (28,57%) ha realizado 2 cursos en el transcurso de los dos últimos años y ese mismo porcentaje no contesta, mientras que 1 curso, 3 cursos, 4 cursos y 5 cursos los ha realizado un 9,52% por cada opción.

Estos resultados contrastan con el deseo de capacitarse en temas educativos, expresados anteriormente, pues la opción de dos cursos en dos años, establece una media de un curso por año, lo cual es poco para un docente; así mismo la cantidad de docentes que no contestan dejan la duda de si han realizado o no un curso de capacitación en los últimos dos años.

Tabla N° 35: Total de horas de cursos asistidos

	Frecuencia	Porcentaje
0-25 horas	2	9,52
26 a 50 horas	3	14,29
51 a 75 horas	1	4,76
76 a 100 horas	1	4,76
Más de 100 horas	5	23,81
No contesta	9	42,86
TOTAL	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

El 23,81% de los docentes han realizado cursos de más de 100 horas y un 14,29% de 26 a 50 horas, mientras que el 42,86% de los profesores no contesta sobre el total de horas de los cursos asistidos, siendo este porcentaje mayor en relación al 28,57% que no contestaron si habían asistido a algún curso de capacitación.

Tabla N° 36: Hace qué tiempo realizó el último curso

	Frecuencia	Porcentaje
0-5 meses	7	33,33
6 a 10 meses	3	14,29
11 a 15 meses	5	23,81
16 a 20 meses	0	0
21 a 24 meses	1	4,76
Más de 25 meses	1	4,76
No contesta	4	19,05
TOTAL	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

El 33,33% de los profesores han realizado los cursos de capacitación en los últimos cinco meses, el 23,81% realizó los cursos hace 11 a 15 meses, mientras que el 19,05% no contesta.

El porcentaje de docentes (23,81%) que realizó el último curso hace 11 a 15 meses, se relaciona con el 28,57% y el 23,81% que realizó dos cursos en el lapso de los dos últimos años de una duración de más de 100 horas, respectivamente.

Tabla N° 37: temas de los cursos realizados

	Frecuencia	Porcentaje
Capacitación Planificación Curricular Enseñanza Religiosa	1	4,76
Planificación y acreditación superior en programas curriculares	1	4,76
Técnicas de la enseñanza	1	4,76
Curso de Seglares	1	4,76
Capacitación para las evaluaciones de TOEFL	1	4,76
Fortalecimiento pedagógico	1	4,76
Formación docente para programaciones anuales	1	4,76
Tecnología del laicado	1	4,76
Didáctica y Pedagogía	3	4,76
Introducción al currículo	1	4,76
Planificación curricular	1	4,76
Técnicas pedagógicas	1	4,76
Diplomado en programas de cuarta generación	1	4,76
No contesta	6	28,57
TOTAL	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

Dentro de los temas de los cursos realizados, mencionados por los docentes, se observa que están relacionados con el ámbito educativo y seguramente con la función que desempeñan; también se puede observar que tres de esos temas tienen connotación religiosa, por ser una institución salesiana.

Tabla N° 38: Lo hizo con el auspicio de

	Frecuencia	Porcentaje
Gobierno	3	14,29
Institución donde labora	11	52,38
Beca	0	0
Por cuenta propia	6	28,57
No contesta	1	4,76
TOTAL	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

Se puede observar que el 52,38% ha realizado los cursos de capacitación con el auspicio de la institución en que labora lo que demuestra el interés de la institución por capacitar a su personal docente, el 28,57% se ha capacitado por cuenta propia lo que demuestra el interés de superación personal, y el 14,29% se ha capacitado en los cursos ofertados por el Gobierno lo que es comprensible pues la mayoría de los maestros de la institución son contratados.

Estos resultados confirman resultados anteriores, como el auspicio de cursos por parte de la institución, el interés de los docentes en capacitarse, y el mínimo porcentaje que accede a los cursos que ofrece el gobierno, por ser pocos los docentes con nombramiento fiscal.

Tabla N° 39: Ha impartido cursos de capacitación en los últimos dos años

	Frecuencia	Porcentaje
Si	7	33,33
No	12	57,14
No contesta	2	9,52
TOTAL	21	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

Tabla N° 40: cursos impartidos por el encuestado

Destrezas y Técnicas
Investigación educativa
Medio ambiente, salud
Comunicación
Programas de cuarta generación
Personas pedagógicas

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UESSJ

Elaboración: Lic. Carmen Michilena Alcívar

La tercera parte de los docentes de la institución o el 33,33%, ha impartido cursos de capacitación a compañeros de la misma, en temas inherentes al ámbito educativo o a su área de formación; el 57,14% no lo han hecho todavía.

Es importante que los docentes que dominan ciertas áreas o destrezas, compartan o reproduzcan sus conocimientos con los compañeros de trabajo, esto fortalece el trabajo en equipo y es una estrategia utilizada por los directivos de coordinar, guiar y motivar a los miembros de la comunidad educativa en la consecución de los objetivos y metas propuestas por la institución (Ministerio de Educación de El Salvador, 2008)

4. CURSO DE FORMACIÓN / CAPACITACIÓN DOCENTE

1.1. Tema del curso

Aportes pedagógicos a la educación actual.

1.2. Modalidad de estudio

La modalidad de estudios será semipresencial, los días sábados.

1.3. Objetivos

- Conocer los principales modelos, enfoques, corrientes y tendencias pedagógicas que se han dado a través del tiempo.
- Establecer aspectos positivos y negativos de los diferentes modelos, enfoques, corrientes y tendencias pedagógicas.
- Utilizar estos aportes para la construcción del currículo y fortalecer las prácticas pedagógicas.

1.4. Dirigido a

1.4.1. Nivel formativo de los destinatarios

El curso será Nivel tres, para docentes con nivel de experiencia superior a los 5 años, que laboren en I, II o III año de bachillerato.

1.4.2. Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios

Se utilizará infocus, pizarra, papelotes, marcadores, cuadernos de apuntes, Xerox copias, guías, etc.

1.5. Descripción

El curso propone una revisión de los modelos pedagógicos que se han dado desde inicios de la educación, cuáles han sido las características en sus distintos aspectos; así mismo presenta los nuevos modelos pedagógicos que se han surgido como respuesta a los cambios que ha sufrido la sociedad y la educación, y cómo se han adaptado estos modelos a los factores que surgen de estos cambios, como es la tecnología.

Finalmente ofrece un análisis de los elementos del currículo, de cómo construir el currículo para conseguir el aprendizaje significativo de los alumnos.

1.5.1. Contenidos del curso

<p>1. Conceptos básicos de Pedagogía</p> <p>1.1 Paradigma</p> <p>1.2 Tendencia</p> <p>1.3 Corriente</p> <p>1.4 Enfoque</p>	<p>Se analizará cada uno de los conceptos con el fin de establecer diferencias y tener una mejor comprensión de los mismos.</p>
<p>2. Modelos pedagógicos a través del tiempo</p> <p>2.1 Modelo Tradicional</p> <p>2.2 Escuela Activa</p> <p>2.3 Constructivismo</p> <p>2.4 Enfoque sociocrítico</p>	<p>Mediante cuadro comparativo, se analizarán: el contexto social, autores, los principios, rol del docente, rol del alumno, propósitos, contenidos, secuencia, metodología, recursos y evaluación utilizados en cada modelo pedagógico.</p>
<p>3. Nuevas tendencias pedagógicas</p> <p>3.1 Pedagogía logosófica</p> <p>3.2 Modelo de proyectos Killpatrick</p> <p>3.3 Pedagogía Waldorf</p> <p>3.4 Pedagogía sistémica</p>	<p>A través del análisis de cada uno de los elementos mencionados en el anterior módulo, de los nuevos modelos pedagógicos, se identificarán los cambios y aportes de la pedagogía actual a la educación.</p>
<p>4. Pedagogía, tecnología y educación</p> <p>4.1 Pedagogía TPACK</p>	<p>En este módulo se analizarán modelos pedagógicos que utilizan la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de cara a</p>

<p>4.2 Pedagogía del aprendizaje distribuido</p> <p>4.3 Tecnología educativa</p>	<p>la nueva educación del siglo XXI.</p>
<p>5. Planificación microcurricular</p> <p>5.1 Planificación y ciclo del aprendizaje</p> <p>5.2 Componentes de la planificación curricular</p> <p>5.3 Principio didáctico del aprendizaje significativo</p> <p>5.4 Prácticas de planificación curricular</p>	<p>Se verán todos los elementos necesarios para la planificación microcurricular o de aula, con el fin de que la enseñanza efectiva y el aprendizaje sea significativo. Aquí se aplicarán los aportes tomados de los modelos pedagógicos vistos a través del curso.</p>

1.5.2. Metodología

El curso de capacitación estará basado en el método de investigación-acción participativa que es un método de estudio en el que la investigación permite la participación de los docentes en busca de resultados que mejoren la situación educativa.

Los docentes organizados en grupos de trabajo, se comprometan en cada tema a ampliar y fortalecer su conocimiento sobre el mismo, a través de los referentes teóricos obtenidos y relacionados con el contexto y la función que desempeñan, buscando soluciones prácticas para el mejoramiento de la tarea educativa.

En el curso se manejarán diversas estrategias metodológicas, como: manifestación de ideas y experiencias personales, investigación de temas, observación de diapositivas, trabajos grupales, exposiciones, discusiones profundas sobre temas, resúmenes, elaboración de mapas conceptuales, planificaciones curriculares individuales y grupales, etc.

1.5.3. Evaluación

- Evaluación escrita: mediante preguntas de selecciones múltiples y objetivas se medirán los conocimientos adquiridos sobre los distintos modelos pedagógicos vistos durante el curso.

A través de cuadros comparativos realizados por los docentes, se evaluará los aspectos positivos y negativos de los distintos modelos pedagógicos, que hayan podido definir.

- Evaluación práctica: de la aplicación de los conocimientos aprendidos en la elaboración de planificaciones curriculares.
- Trabajos escritos. Realizados durante el curso como actividades de refuerzo o retroalimentación.

1.6. Duración

El curso tendrá una duración de 70 horas, distribuidos en 9 días, que será los días sábados de 8h00 a 17h00.

1.6.1. Cronograma de Actividades

De acuerdo al horario de trabajo de los docentes de la institución, el curso se implementó para dictarlo los días sábados. Cada jornada tendrá una hora para almuerzo.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

	Semanas								
Temas	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Conceptos básicos de Pedagogía 1.1. Pedagogía 1.2. Paradigma 1.3. Tendencia 1.4. Corriente 1.5. Enfoque									
2. Modelos pedagógicos a través del tiempo 2.1. Modelo Tradicional 2.2. Escuela Nueva									

1.8. Certificación

Se otorgará un certificado de asistencia avalado por la Unidad Educativa Salesiana San José, que será la institución que auspicie el curso.

La aprobación del curso será con el 80% de las asistencias. La calificación mínima será de siete sobre diez, del promedio de la evaluación escrita, evaluación grupal, evaluación práctica y trabajos realizados.

1.9. Bibliografía

Santillana. (2009). Curso para docentes. ISBN: 978-9978-29-571-7

Cueva, D.; Ordóñez, M. & Palacios, C. (2010). Taller de planificación microcurricular. Universidad Nacional de Loja.

Sí Profe. (2009). Curso de Pedagogía y Didáctica. Ministerio de Educación y Cultura.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La investigación realizada en la Unidad Educativa Salesiana “San José”, a través de las encuestas aplicadas a los docentes de bachillerato, y mediante el análisis de los resultados obtenidos, nos ha permitido llegar a varias conclusiones y recomendaciones.

Entre las conclusiones tenemos:

- Los aportes de diferentes autores e investigaciones similares, permitió construir el marco teórico que sirvió de fundamentación teórica para sustentar la investigación, el análisis de resultados y mediante una relación y comparación establecer nuestros propios criterios.
- El diagnóstico y evaluación de las necesidades formativas de los docentes de bachillerato de la UESSJ se realizó a través de una encuesta aplicada a los docentes, cuyos resultados fueron tabulados en tablas estadísticas y analizados de manera que permitieron identificar las mismas.
 - La identificación de las necesidades formativas de los docentes permitió diseñar un curso de capacitación que mejorara esta carencia, que en el caso de esta institución fue sobre Pedagogía Educativa.
 - Los docentes de la institución poseen un título relacionado con el ámbito educativo y desean obtener un título de cuarto nivel, específicamente una maestría.
 - Son conscientes de que la capacitación debe ser continua y permanente y manifiestan que necesitan capacitación en Pedagogía educativa.
 - El mayor impedimento para que los docentes se capaciten son los altos costos de los cursos y la falta de tiempo, por ello prefieren asistir a cursos los fines de semana que sean semipresenciales, y que tengan contenidos teóricos, técnicos y prácticos; relacionados con la función que realizan o la materia que imparten.
 - La formación académica de los docentes les permite impartir una enseñanza efectiva, de modo que el aprendizaje de los alumnos sea significativo y el bachillerato sea de calidad.
 - Conocen el tipo de liderazgo ejercido en la institución y las herramientas utilizadas para la planificación de actividades, brindando así un ambiente favorable para el desarrollo de la función docente.
 - La institución y sus directivos propician cursos de capacitación y motivan a los docentes a capacitarse continuamente.
 - Los docentes en el aula utilizan las estrategias, métodos, técnicas, recursos y evaluación adecuados para que la enseñanza-aprendizaje sea eficaz

Proponemos las siguientes recomendaciones:

- Proporcionar las facilidades necesarias en el horario de trabajo de los docentes, para que puedan acceder a programas de formación para obtener títulos de cuarto nivel.
- Tomar en consideración el curso de Pedagogía educativa propuesto para cubrir la necesidad de formación de los docentes.
- El curso propuesto debe ser semipresencial, los fines de semana y de bajo costo; con contenidos teóricos, técnicos y prácticos, útiles en la función que desempeñan los docentes.
- La institución y los docentes deben preocuparse porque la formación sea continua y permanente y seguir brindando un bachillerato de calidad.
- La institución y los directivos deben seguir con la apertura y comunicación con los docentes, para que el ambiente de trabajo siga siendo adecuado y favorable.
- Auspiciar los cursos de capacitación necesarios para mantener actualizados e innovando a los docentes de la institución.
- Mantener actualizados los conocimientos necesarios para asumir los retos de la educación, en especial del currículo de bachillerato.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M. (marzo de 2012). *Teoría de la educación. UNED*. Recuperado el 27 de diciembre de 2013, de www.teoriadeeducacion.wikispaces.com
- Acosta, M. (2010). *Universidad Nacional Autónoma de México*. Recuperado el 7 de enero de 2014
- Arancibia, M., Miranda, C., Pérez, H., & Koch, T. (2008). *Estudios Pedagógicos*. Recuperado el 20 de septiembre de 2013, de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=173514135001>
- Bandres, E. (agosto de 2011). *IESALC informa*. Recuperado el 7 de enero de 2014, de www.iesalc.unesco.org.ve
- Bar, G. (septiembre de 1999). *oei.es*. Recuperado el 15 de septiembre de 2013, de <http://www.oei.es/de/gb.htm>
- Baráibar, J., Domínguez, R., & Lamata, R. (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea Ediciones S.A. .
- Bell 1991 citado en Marcelo, C. (1995). *Researchgate*. Recuperado el 4 de abril de 2014, de www.researchgate.net
- Bruna, T. (abril de 2011). *Universidad de Playa Ancha*. Recuperado el 2 de enero de 2014, de www.umd.upla.cl
- Ceja, L. (2012). *Perspectiva positiva y prosspectiva de la función directiva ante los retos organizacionales y educativos. Xictli*.
- CEPAL-UNESCO. (1996). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Lima: CEPAL-UNESCO.
- Concejo Nacional de Educación para la vida y el trabajo. (s.f.). *Biblioteca digital del CONEVyT*. Recuperado el 7 de enero de 2014, de www.bibliotecadigital.conevyt.org.mx
- Confederación de Empresarios de Andalucía. (2005). Recuperado el 7 de enero de 2014, de www.cea.es
- Cons, N. (julio de 2004). *Observatorio ciudadano de la educación*. Recuperado el 10 de enero de 2014

- Corominas 2001 citado por González, V., & González, R. (2008). *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 4 de abril de 2014, de www.rieoei.org
- Correa, S., Álvarez, A., & Correa, A. (2012). *Centro de Recursos Fundación Luis Amigó*. Recuperado el 27 de diciembre de 2013, de www.funlam.edu.co
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional de los docentes y sus valores*. Madrid, España: Narcea, S. A.
- Daza, J. (10 de octubre de 2010). *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 27 de diciembre de 2013, de www.rieoei.org
- De Miguel 1989 citado en González, B. (2011). *tdx.cat*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2013, de www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2F42932%2FTesis%2520Belkis%2520Gonzalez.pdf%3Fsequence%3D1&ei=z2FdUrn4Gegg4AP45oGwAw&usg=AFQjCNFbASpXeaefpRojMUaSmwuUxZundw&bvm=bv.53899372,d.dmg
- Díaz, F. (junio de 2011). ¿Por qué preocuparse por la formación docente? (J. V. Díaz, Entrevistador)
- Eirín, R., García, H., & Montero, L. (2009). *Profesorado: Revista de formación y curriculum del profesorado*. Recuperado el 20 de septiembre de 2013
- Escamilla, S. (2006). *tdx.cat*. Recuperado el 14 de septiembre de 2013, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5046/saet1de1.pdf;jsessionid=93CB18852E44B118A19546EC52040AF0.tdx2?sequence=1>
- Estepa, P., Mayor, C., Hernández, E., Sánchez, M., Rodríguez, J., Altopiedi, M., y otros. (2004). *Revista Fuentes*. (J. Pons, Ed.) Recuperado el 27 de diciembre de 2013, de www.revistafuentes.es
- Fernández 2002 citado por Escamilla, S. (2006). *tdx.cat*. Recuperado el 13 de septiembre de 2013, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5046/saet1de1.pdf;jsessionid=93CB18852E44B118A19546EC52040AF0.tdx2?sequence=1>
- Ferraro de Velo, A., & Martínez, A. (5,6,7 de septiembre de 2011). La formación en investigación de la profesionalización docente. *Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona.

- Ferry 1997 citado en Devalle, A., & Vega, V. (2006). *www.terras.edu.ar*. Obtenido de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/109/biblio/109Ladiversidadylaformaciondocente.pdf>
- Foro Educativo Boliviano. (2005). *Foro Educativo Boliviano*. Recuperado el 20 de septiembre de 2013, de <http://foroedubol.galeon.com/productos1252768.html>
- Franco, E. (junio-noviembre de 2004). *Re lingüística aplicada*. (G. Cortés., Ed.) Recuperado el 27 de diciembre de 2013, de <http://relinguistica.azc.uam.mx>
- Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia.
- Gómez, K., & Chegwin, S. (junio de 2009). *Instituto de Estudios de Educación*. Recuperado el 27 de diciembre de 2013, de www.uninorte.edu.co
- Gorichón, S., & Álvarez, F. (2007). ¿Qué nicos? para qué la formación de docentes t. *Docencia*, 89.
- Hainault 1980 citado en Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Bsrcelona: GRAO.
- Instituto Nacional de la Administración pública. (1997). *Secretaría de Gabinete y Coordinación Administrativa*. Recuperado el 15 de marzo de 2014, de www.sgp.gov.ar
- Jiménez, B. (1995). La formación del profesorado y la innovación. *Educar*, 35.
- Jiménez, D., & Montiel, L. (noviembre de 2010). *La formación docente: una de las acciones fundamentales para avanzar ante los retos de la tutoría*. Recuperado el 26 de diciembre de 2013, de [www.uv.mx/.../16.La%20formación%20docente%20una%20de%20las%](http://www.uv.mx/.../16.La%20formación%20docente%20una%20de%20las%20)
- Kaufman, R. (2004). *Planificación Mega: herramientas prácticas para el éxito organizacional*. London: Publication Universitat Jaume.

- Maestre, A. (enero de 2009). *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*. Recuperado el 27 de diciembre de 2013, de www.csi-csif.es
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: NARCEA.
- Martín, E. (2013). *Cancillería de Educación, Cultura y Deporte de Valencia*. Recuperado el 2 de enero de 2014, de www.cece.gva.es
- Martínez, E., & Peralta, I. (1997). El consumo crítico de la tele: desafío educativo para la escuela y la sociedad. En I. Aguaded, *La otra mirada a la tele*. (pág. 141). Andalucía: Junta de Andalucía.
- Meza, A., & Cantarell, L. (2002). *Universitat de les Illes Balears*. Recuperado el 2 de enero de 2014, de www.uib.es
- Ministerio de Educación de El Salvador. (2008). Recuperado el 13 de septiembre de 2013
- Ministerio de Educación y Cultura. (s.f.). *Ministerio de Educación y Cultura*. Recuperado el 13 de septiembre de 2013, de www.educación.gob.ec
- Molina 2002 citado en Escamilla, S. (2006). Recuperado el 12 de Septiembre de 2013, de tdx.cat:
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5046/saet1de1.pdf;jsessionid=93CB18852E44B118A19546EC52040AF0.tdx2?sequence=1>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 2(1), 105-128.
- Moreno, M. (agosto de 2002). *Biblioteca "Daniel Cosío Villegas"*. Recuperado el diciembre de 2013, de www.biblioteca.colmex.mx
- Mota 2001 citado por Rondón, J. (2009). *Universidad Nacional Abierta*. Recuperado el 2 de enero de 2014, de www.una.edu.ve
- Münch, L., Galicia, E., Jiménez, S., Patiño, F., & Pedronni, F. (2010). *Administración de instituciones educativas*. México: Trillas.
- Nordenflytch, M. (2000). *Biblioteca Digital de la OEI*. Recuperado el 25 de octubre de 2013, de <http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad3a01.pdf>

- Organización Internacional del Trabajo. (s.f.). Recuperado el 7 de enero de 2014, de www.oit.org.pe
- Palacios 2008 citado en Garreta, J. (2007). *Relación familia y escuela*. Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida.
- Palacios, J. (1989). *Neuropedagogía Hoy*. Recuperado el 10 de enero de 2014, de www.neuropedagogiahoy.files.wordpress.com
- Pérez, M. (1991). *Tendencias Pedagógicas*. Recuperado el 25 de OCTUBRE de 2013, de www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1999_04_01.pdf
- Pérez, M. (Septiembre de 1999). *Tendencias Pedagógicas*. Obtenido de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1999_04_01.pdf
- Pesantes, A. (2011). *Educar*. Recuperado el 27 de diciembre de 2013, de www.educar.ec
- Portilla, A. (2002). *Tesis Doctorales en Red*. Recuperado el 25 de Octubre de 2013, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5017/abpr1de5.pdf.txt;jsessionid=71EF14A4B104CAE7C849F94E957DDFA6.tdx2?sequence=10>
- Rinaudo, C. (1995). *Portal educativo de las Américas*. Recuperado el 27 de diciembre de 2013
- Rodríguez, C. (2009). *Educar*. Recuperado el 27 de diciembre de 2013, de www.portal.educar.org
- Ruay, R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista electrónica de desarrollo de competencias*, 2(6).
- Schlemenson, A. (1988). *Salud colectiva*. (PAIDOS, Ed.) Recuperado el 15 de marzo de 2014
- Seijas, S. (2011). *udc.es*. Obtenido de http://www.udc.es/cufie/ufa/pas/documentos/proxecto_castelan.pdf
- SENPLADES. (2011). *Guía metodológica de planificación institucional*. Quito: SENPLADES.
- Tedesco 1998 citado en Hernández, Y., & Hernández, M. (2009). *Gestiopolis*. Recuperado el 8 de enero de 2014, de www.gestiopolis.com

- Tedesco, J. (2001). *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*. Recuperado el 3 de enero de 2014, de www.iipe-buenosaires.org.ar
- Tejedor 1990 citado en González, M., & Raposo, M. (1998). *Revista de Investigación educativa*. Recuperado el 31 de marzo de 2014, de www.redalyc.org
- Trujillo 2004 citado en Escamilla, S. (2006). *tdx.cat*. Recuperado el 13 de Septiembre de 2013, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5046/saet1de1.pdf;jsessionid=93CB18852E44B118A19546EC52040AF0.tdx2?sequence=1>
- UNESCO. (2011). *UNESCO*. Recuperado el 30 de noviembre de 2013, de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/teacher-education/>
- UNTER. (junio de 2008). *UNTER*. Recuperado el 27 de diciembre de 2013, de UNTER CTA: www.unter.org.ar
- Valda, J. (12 de febrero de 2011). *Wordpress*. Recuperado el 27 de diciembre de 2013, de www.wordpress.com
- Vidal, G. (noviembre de 2010). *Formar docentes Ecuador*. Recuperado el 15 de septiembre de 2013, de <http://formardocentesecuador.blogspot.com/2011/04/discurso-de-la-ministra-de-educacion.html>
- Wheelen, T., & Hunger, D. (2007). *Administración estratégica y política de negocios*. México: Pearson Educación.
- Wraith citado en MEC. (2012). *Ministerio de Educación y Cultura*. Recuperado el 25 de OCTUBRE de 2013, de www.educacion.gob.ec
- Zaragoza, A. (2007). *Portal de Consejería de edcación, Universidades y empleo*. (S. Azarbe, Ed.) Recuperado el 27 de diciembre de 2013, de www.educarm.es

7. ANEXOS

Anexo 1	Petición de autorización al rector de la institución educativa
Anexo 2	Formato de cuestionario: “necesidades de formación” docentes de bachillerato
Anexo 3	Documento de apoyo del curso de formación “Aportes pedagógicos a la educación actual”

Loja, diciembre de 2012

Señor(a)
DIRECTOR(A) DEL CENTRO EDUCATIVO
En su despacho.

De mi consideración:

La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del papel imprescindible que tiene la investigación en el desarrollo integral del país, auspicia y promueve la tarea investigativa sobre la realidad socioeducativa del Ecuador. El Departamento de Ciencias de la Educación y la coordinación de la titulación del Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, en esta oportunidad, propone como proyecto de investigación el "Diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la institución que acartadamente dirige, en el periodo 2012 - 2013".

Dados los recientes cambios propuestos por el gobierno nacional en materia educativa, y requerimientos propios de los profesionales de la educación (bachillerato), es necesario conocer cuáles son sus necesidades de capacitación/formación profesional. Este acercamiento a la realidad observada, permitirá que los investigadores que son parte de esta propuesta nacional, investiguen ese escenario educativo y propongan cursos de formación que beneficiarán no solo a los profesionales de su institución educativa, sino que podrán ser replicados en otros contextos institucionales en donde los requerimientos sean iguales o por lo menos similares.

Dado el precedente, le solicito comedidamente autorizar al maestrante del postgrado en Gerencia y Liderazgo Educativo el ingreso al centro educativo bajo su dirección para que continúe con su proceso de investigación, específicamente en lo relacionado a la recolección de datos, situación que se constituye en la base para realizar su informe de investigación; cabe indicar que el estudiante de maestría está capacitado para efectuar esta actividad con ética profesional, hecho que garantiza la validez de la investigación.

Con la seguridad de que el presente pedido sea atendido favorablemente, de usted me suscribo no sin antes expresarle mi gratitud y consideración impercendible.

Acartamento,
DIOS PATRIA Y CULTURA




Mgs. Mariana Bucle Maldonado
COORDINADORA DE TITULACIÓN
MAestrÍA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL.

Anexo 2



Código del Investigado

La Universidad Técnica Particular de Loja a través del Departamento de Ciencias de la Educación, con el fin de conocer cuáles son LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE BACHILLERATO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL ECUADOR, solicita su colaboración como informante, el cuestionario es anónimo por lo que se aporta su copiamontaje y sello para garantizar la fidelidad de los datos recolectados. El día de constatación al siguiente cuestionario se le tomará más de diez minutos.

Contiene las preguntas, encerrando en un círculo el número ubicado en cada fila a la derecha, según corresponda. Ej:

Total	1	Universitaria	1	Municipal	1	Particular	
-------	---	---------------	---	-----------	---	------------	--

1. DATOS INSTITUCIONALES

1.1. Nombre de la institución educativa investigada, donde usted labora:										
1.2. Provincia:						Ciudad:				
1.3. Tipo de institución		Fiscal	1	Ejecutiva	2	Municipal	3	Particular	4	
1.4. Tipo de bachillerato que ofrece				Bachilleratos en ciencias		1	Bachillerato técnico		2	
1.4.1. Si el bachillerato que la institución educativa investigada ofrece, es técnico, a qué figura profesional atiende:										
Bachilleratos Técnicos Agropecuarios										
a. Producción agropecuaria		1	b. Transformados y elaborados lácteos		2	c. Transformados y elaborados cárnicos		3	d. Conservas	4
e. Otra, especifique cuál:									5	
Bachilleratos Técnicos Industriales:										
A. Aplicación de proyectos de construcción		6	g. Instalaciones, equipos y máquinas eléctricas		7	h. Electrónica de consumo		8	i. Industria de la confección	9
B. Mecanizado y construcciones metálicas		10	k. Carpintería (Decorativa) e pintura		11	l. Electromecánica automotriz		12	m. Climatización	13
C. Fabricación y montaje de muebles		14	o. Mecatrónica		15	p. Cerámica		16	q. Mecánica de aviación	17
r. Cerrado y marroquinería		18	s. Otra, especifique cuál:							19
Bachilleratos Técnicos de Comercio, Administración y Servicios										
t. Comercialización y ventas		20	u. Alojamiento		21	v. Comercio exterior		22	w. Contabilidad	23
x. Admisión de sistemas		24	y. Restauración y bar		25	z. Agencia de viajes		26	aa. Cocina	27
bb. Información y comercialización turística		28	cc. Aplicaciones informáticas		29	dd. Organización y gestión de la secretaría				30
ee. Otra, especifique cuál:									31	
Bachilleratos Técnicos Polivalentes										
ff. Contabilidad y administración			32	gg. Industrial		33	hh. Informática			34
ii. Otra, especifique cuál:										
Bachilleratos Artísticos										
jj. Escultura y arte gráfico		35	kk. Pintura y cerámica		36	ll. Música		37	mm. Diseño gráfico	38
nn. Otra, especifique cuál:									39	
1.4.2. Conocimiento al por parte de los directivos institucionales de este gobierno del bachillerato, bajo una de las figuras profesionales, señalelo, señalando:										
o		1	Escriba el/los sí/tales (asignados anteriormente):					NO		2

2. INFORMACIÓN GENERAL DEL INVESTIGADO

2.1. Género:		Masculino		1	Femenino		2						
2.2. Estado civil:		Soltero		1	Casado		3	Viudo		4	Divorciado		5
2.3. Edad (en años cumplidos):													
2.3.1. Cargo que desempeña:			Docente		6	Técnico docente		7	Ocupado con funciones administrativas				8
2.4. Tipo de relación laboral:													
Contratación indefinida		9	Nombramiento		10	Contratación ocasional		11	Honorarios			12	

2.1. Tiempo de dedicación:					
Tempo completo	II	Medio tiempo	II	Por horas	34
2.6. Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional:		9	15	90	
2.7. Materias de Bachillerato en las que imparte asignaturas:		7	17	7	38
2.7. Cuántos años de servicio docente tiene usted:					

3. FORMACIÓN DOCENTE

3.1. Señale el nivel más alto de formación académica que posee el/los candidato/s

Señale una sola

Bachillerato	1	Especialista (4º nivel)	4
Nivel técnico o tecnológico superior	2	Maestría (4º nivel)	5
Lic., Ing., Eco., Arq., etc. (4er. nivel)	3	PhD (4º nivel)	6
Otros, especifique:			

3.1. Si titulación en progreso, tiene relación con:

3.1.1. Ámbito educativo:		3.1.2. Otras profesiones:	
Licenciado en educación (diferentes menciones/especialidades)	1	Ingeniero	6
Doctor en educación	2	Arquitecto	7
Psicólogo educativo	3	Contador	8
Psicopedagogo	4	Abogado	9
Otros, especifique:	5	Otros, especifique:	10

3.1 Si posee titulación de posgrado (4º nivel), esta tiene relación con: (señale, sólo si tiene posgrado)

Señale, sólo si tiene

El ámbito educativo	1	Otros ámbitos, especifique:	2
---------------------	---	-----------------------------	---

3.2. Le resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel.

SI 1 NO 2

3.2.1. Si la respuesta es positiva, en qué le gustaría formarse (señale)

(Señale el tipo de formación de mayor interés)

a. Maestría	3	En el ámbito educativo. Especifique: _____ En otro ámbito. Especifique: _____
b. PhD	4	En el ámbito educativo. Especifique: _____ En otro ámbito. Especifique: _____

4. CURSOS Y CAPACITACIONES

4.1. En cuanto a los últimos cursos realizados:

4.1.1. Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años: _____					
4.1.2. Totalización en horas (aproximada): _____					
En cuanto al último curso recibido:					
4.1.3. ¿A qué tiempo lo realizó: _____					
4.1.4. ¿Cómo se llamó el curso / capacitación: _____					
4.1.4.1. Le hizo con el auspicio de:					
El gobierno	1	De la institución donde labora Ud.	2	Ósea	3
Por cuenta propia					4
Otros, especifique:					5

4.2. Usted ha impartido cursos de capacitación en los últimos dos años.

SI 1 NO 2

4.2.1 Si la respuesta es afirmativa, cuál fue la temática del último curso que lo impartió: _____

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

SI 1 NO 2

4.3. ¿Cómo le gustaría recibir la capacitación (señale)

Señale las alternativas que más le interesan

Presencial	1	Semipresencial	2	A distancia	3	Virtuales por Internet	4
------------	---	----------------	---	-------------	---	------------------------	---

4.3.1. Si prefiere cursos "presenciales" o "semipresenciales", en qué horario le gustaría recibir la capacitación:

De lunes a viernes 1 Fines de semana 2

4.3. En qué temáticas le gustaría capacitarse
alternativamente?

(Puede seleccionar más de una)

Pedagogía educativa	1	Psicopedagogía	5	Políticas educativas para la administración	9
Teoría del aprendizaje	2	Métodos y recursos didácticos	6	Temas relacionados con las materias a su cargo	10
Valores y educación	3	Diseño y planificación curricular	7	Fermentación de temas de mi especialidad	11
Investencia/temas educativos	4	Evaluación del aprendizaje	8	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	12
				Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	13

4.3.1. Considere usted, que le falta algún tipo de capacitación. En qué temas, especifique:

/ _____
/ _____

4.4. Cuáles son los obstáculos que se presentan para que usted no se capacite
alternativamente?

(Ordene de 1 a 5)

Falta de tiempo	1	Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución en donde labora	4
Altos costos de los cursos y capacitaciones	2	Falta de temas acordes con su preferencia	5
Falta de información	3	No es de su interés la capacitación profesional	6
Otros, especifique cuáles:			7

4.5. Cuáles considera Ud. son los motivos por los que se imparten los cursos/capitaciones: (Ordene las alternativas de su
preferencia)

Aplicación de nuevas tecnologías	1	Necesidad de capacitación continua y permanente	3
Falta de cualificación profesional	2	Actualización de leyes y reglamentos	4
Requerimientos personales	5		
Otros, especifique cuáles:			6

4.6. Cuáles son los motivos por los que usted asiste a cursos/capitaciones:
alternativamente?

(Ordene una o más)

La relación del curso con mi actividades en la	1	La facilidad de horarios	5
El prestigio del ponente	2	Lugar donde se realiza el evento	6
Obligación de asistencia	3	Muy buena capacitación	7
Razones en las áreas profesional	4		
Otros, especifique cuáles:			8

4.7. Qué aspecto considere de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capitación
alternativamente?

(Ordene una)

Aspectos teóricos	1	Aspectos técnicos (Prácticos)	2	Amplios	3
-------------------	---	-------------------------------	---	---------	---

I. RESPECTO DE SU INSTITUCIÓN EDUCATIVA.

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

SI 1 NO 2

5.1. En la actualidad, conoce usted a las autoridades de la institución en la que labora,
están ofreciendo o elaborando proyectos/cursos/seminarios de capacitación:

SI 1 NO 2

5.1.1. En caso de existir cursos o se estén desarrollando, están se realizan en función de:

Áreas del conocimiento	1	Asignaturas que usted imparte	4
Necesidades de actualización curricular	2	Reforma curricular	5
Leyes y reglamentos	3	Planificación y programación curricular	6
Otros, especifique:			7

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

(Marque una alternativa)

Siempre	1	Casi siempre	2	A veces	3	Rara vez	4	Nunca	5
---------	---	--------------	---	---------	---	----------	---	-------	---

B. EN LO RELACIONADO A SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

B.1 En las siguientes preguntas, marque con una "X" el casillero correspondiente, señale en el recuadro del 1 al 5, en donde 1 es la menor calificación y 5 la máxima

Ítem	1	2	3	4	5
1. Analiza los estándares del currículo propuestos para el bachillerato					
2. Analiza los factores que definen el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar...)					
3. Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOB (límites, escalafón, derechos y deberes...)					
4. Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato					
5. Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y equidad en el trabajo...)					
6. Conoce el tipo de liberación ejercida por niños, directivos y de la institución educativa					
7. Conoce las herramientas/instrumentos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa					
Ítem	1	2	3	4	5
8. Describe las funciones y cualidades del aula					
9. Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula					
10. Conoce diferencias técnicas de enseñanza individualizada y grupal					
11. Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la enseñanza					
12. Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos					
13. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante					
14. Planifica, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)					
15. Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)					
16. Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes					
17. Percibo con facilidad problemas de los estudiantes					
18. La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dada las diferentes características étnicas del país					
19. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos					
20. Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida					
21. Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlos y ayudarlos en su solución					
22. La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes					
23. Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes					
24. El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa					
25. Como docente evalúo las destrezas, considerando de desarrollo propuestas en mi asignatura/s					
26. Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (alta capacidad intelectual, discapacidades: cefalica, visual, sorda, sordo, intelectual, mental, físico, motora, trastornos de desarrollo...)					
27. Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a las requerimientos de una educación especial e inclusiva					
28. Realizo la planificación maestra y subsecuente (Módulos curriculares, unidades didácticas, planes de lección, temas, experiencias, plan de aula...)					
29. Considero que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje					
30. Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula					
31. Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos					
32. Utiliza adecuadamente medios visuales como apoyo didáctico (proyector, diapositivas, pizarra, video)					
33. Elabora programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas					
34. Aplica técnicas para la acción tutorial (tutoría, coordinación...)					
35. Analiza la estructura organizativa institucional (Departamentos, áreas, Gestión administrativa...)					
36. Elabora planes de mejora de la propia práctica docente					
37. Elabora y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres					
38. Elabora instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor)					
39. Utilizo adecuadamente la técnica expositiva					
40. Valoro diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura					
41. Utilizo recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje					
42. El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente					
43. Elabora estrategias que fortalezcan la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes					
44. Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 3

1. CONCEPTOS BÁSICOS DE PEDAGOGÍA

1.1 Pedagogía

La pedagogía es un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto.

Etimológicamente, la palabra pedagogía deriva del griego paidos que significa niño y agein que significa guiar, conducir. Se llama pedagogo a todo aquel que se encarga de instruir a los niños.

La pedagogía al estudiar de forma organizada la realidad educativa y fundamentándose en las ciencias humanas y sociales, trata de garantizar la objetividad de los conocimientos que acontecen en un contexto determinado.

1.2 Paradigma

Según Kuhn “un paradigma es una constelación global de convicciones, valores y conocimientos compartidos por los miembros de una determinada comunidad, un conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un período específico de tiempo”

Cuando un paradigma ya no puede satisfacer las necesidades de una ciencia (por ejemplo, ante nuevos descubrimientos que invalidan conocimientos previos), es sucedido por otro.

1.3 Tendencia

Es un patrón, una aspiración de comportamiento de los elementos educativos en un entorno particular o sectorizado durante un período en base a las demandas sociales y los avances de las investigaciones educativas.

Es una nueva perspectiva educativa que complementa, refuerza o modifica un paradigma, corriente, modelo o enfoque pedagógico.

1.4 Corriente

Pensamientos pedagógicos con pretensiones de cambio (radicales, moderadas e innovadoras) que están en proceso de experimentación que atraen a seguidores y sirven de base para los modelos pedagógicos.

Es una línea de pensamiento pedagógico, con carácter innovador, que se encuentra en proceso de investigación, sistematización y validación. Las corrientes son tendencias fuertes que no tienen todavía la estructuración de un modelo, ni la fundamentación de un enfoque, ni la amplitud de un paradigma.

1.5 Enfoque

Descubrir, dirigir, proyectar y comprender los puntos esenciales de un asunto o problema educativo para tratarlo acertadamente de una manera flexible ya que se puede replantear en el transcurso para así dar origen a modelos y corrientes pedagógicas.

Los enfoques provienen normalmente de teorías construidas por psicólogos, sociólogos o investigadores educativos de gran nombre, a partir de las cuales se hacen interpretaciones, y se formulan criterios, lineamientos, políticas y estrategias pedagógicas.

2. MODELOS PEDAGÓGICOS A TRAVÉS DEL TIEMPO

2.1 Modelo Tradicional

El Modelo de transmisión ó perspectiva tradicional, concibe la enseñanza como un verdadero arte y al profesor/a como un artesano, donde su función es explicar claramente y exponer de manera progresiva sus conocimientos, enfocándose de manera central en el aprendizaje del alumno; el alumno es visto como una página en blanco, un mármol al que hay que modelar, un vaso vacío o una alcancía que hay que llenar. El alumno es el centro de la atención en la educación tradicional.

Dentro de esta concepción educativa se pueden distinguir dos enfoques principales:

- El primero es un enfoque **enciclopédico**, donde el profesor es un especialista que domina la materia a la perfección; la enseñanza es la transmisión del saber del maestro que se traduce en conocimientos para el alumno. Se puede correr el peligro de que el maestro que tiene los conocimientos no sepa enseñarlos.

El segundo enfoque es el **comprensivo**, donde el profesor/a es un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y la transmite de modo que los alumnos la lleguen a comprender como él mismo.

En ambos enfoques se da gran importancia al conocimiento relacionado con otras disciplinas. En su modo de transmisión y presentación, el conocimiento que adquiere el alumno se deriva del saber y de la experiencia práctica del maestro, quien pone sus facultades y conocimientos al servicio del alumno.

En resumen en esta perspectiva el aprendizaje es la comunicación entre emisor (maestro) y receptor (alumno) tomando en cuenta la comprensión y la relación con sentido de los contenidos.

Características

1. Hace énfasis en la “formación del carácter” de los estudiantes y moldear por medio de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal del humanismo y la ética, que viene de la tradición metafísica – religiosa del Medioevo.
2. El método básico del aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes receptores. Un ejemplo de este método es la forma como los niños aprenden la lengua materna; oyendo, viendo, observando y repitiendo muchas veces; De esta manera el niño adquiere la “herencia cultural de la sociedad”, aquí está representada el maestro como autoridad.
3. Es un sistema rígido poco dinámico, nada propicio para la innovación, se da gran importancia a la transmisión y memorización de la cultura y los conocimientos; este modelo habitúa al estudiante a la pasividad, fomenta el acatamiento, el autoritarismo, produce un hombre dominado.

4. El conocimiento se adquiere a través de la memoria y la repetición, en general el docente dicta y expone y el estudiante escucha y copia, por lo que hay poca participación.

A pesar de algunas cualidades propias de este modelo como lo es la de tener en cuenta la formación en valores, la ética y la moral de las personas y la sociedad, se trata de un modelo poco plausible a la hora de llegar a los discentes, la enseñanza hoy por hoy requiere de una dinámica diferente que permita interactuar entre los educandos para asimilar de mejor manera el conocimiento; no obstante, es posible que este modelo deba utilizarse para la enseñanza de ciertos temas que requieren de una cátedra magistral que esté a cargo únicamente del docente, como por ejemplo en los temas que plantean algunas teorías bastante profundas o conocimientos netamente técnicos.

2.2 Escuela Nueva

Este movimiento de renovación pedagógica surge en el siglo XIX, aunque sus antecedentes se remontan al siglo XV.

Sus principales pedagogos fueron John Dewey, Adolphe Ferrière, María Montessori, Paulo Freire, Roger Cousinet, A. S. Neil, Célestin Freinet y Jean Piaget, entre otros.

Características

Los nuevos pedagogos denuncian las desventajas de la educación tradicional: pasividad, la educación centrada en el programa y en el profesor, superficialidad, enciclopedismo, verbalismo.

Se basa en la psicología del desarrollo infantil, y se impuso como obligación *tratar a cada alumno según sus aptitudes*. Postula como principio de que la infancia y la juventud son edades de la vida que se rigen por leyes propias distintas a las necesidades del adulto. No hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o *interés del alumno*, ese interés debe ser considerado como el punto de partida para la educación.

La relación maestro-alumno sufre una transformación en la Escuela Nueva. La relación de poder-sumisión propia de la Escuela Tradicional se sustituye por una *relación de afecto y camaradería*. Es más importante la forma de conducirse del maestro que la palabra. El

maestro se convierte en un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del alumno. La autodisciplina es muy importante en esta nueva relación, el maestro cede el poder a sus alumnos para colocarlos en posición funcional de autogobierno que los lleve a comprender la necesidad de elaborar y observar reglas. No son impuestas desde el exterior, sino que son reglas que han salido del grupo como expresión de la voluntad general.

La educación se entiende como un proceso para desarrollar cualidades creadoras en el alumno.

Si hay un cambio en los contenidos, también debe darse un cambio en la forma de transmitirlos. Se introducen una serie de *actividades libres para desarrollar la imaginación, el espíritu de iniciativa, y la creatividad*. No se trata sólo de que el estudiante asimile lo conocido sino que se inicie en el proceso de conocer a través de la búsqueda, de la investigación, respetando su individualidad. Esto hace necesario tener un conocimiento más a fondo de la inteligencia, el lenguaje, la lógica, la atención, la comprensión, la memoria, la invención, la visión, la audición, y la destreza manual de cada alumno, para *tratar a cada uno según sus aptitudes*. Se prepara al futuro ciudadano para ser un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano.

En el movimiento de la Escuela Nueva subyacen diversas teorías pedagógicas conocidas como contra autoritarias, autogestionarias, y libertarias. Su característica definitoria es el deseo de educar en libertad y para la libertad.

2.3 Constructivismo

Desde hace varias décadas, el aprendizaje ha encauzado el trabajo de investigación de los científicos sociales, por lo que se han construido numerosas teorías que procuran explicar dicho fenómeno social.

Dentro de estas tendencias destaca el *constructivismo*, que se distingue porque ha sido una de las escuelas que ha logrado establecer espacios en la investigación y ha intervenido en la educación con muy buenos resultados en el área del aprendizaje.

Sostiene que el ser humano, tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus destrezas innatas (como afirma el conductismo), sino una construcción

propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. Afirma que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee y con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Piaget propuso que el conocimiento es una interpretación activa de los datos de la experiencia por medio de estructuras o esquemas previos. Influido por la biología evolucionista, consideró estas estructuras no como algo fijo e invariable, sino que éstas evolucionan a partir de las funciones básicas de la asimilación y la acomodación. Por su parte Vigotsky considera que el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural. Así, el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se da a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en la interacción o cooperación social.

El concepto constructivista se funda en tres nociones fundamentales:

1. El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento, quien aprende. La enseñanza se centra en la actividad mental constructiva del alumno, no es sólo activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha.

2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a los contenidos que ya posee en un grado considerable de elaboración.

3. El alumno, reconstruye objetos de conocimiento que ya están contruidos. Por ejemplo, los estudiantes construyen su proceso de aprendizaje del sistema de la lengua escrita, pero este sistema ya está elaborado; lo mismo sucede con las operaciones algebraicas, con el concepto de tiempo histórico, y con las normas de relación social.

El hecho de que la actividad constructiva del estudiante se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistente, condiciona el papel del profesor. Su función no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa; el profesor se convierte en un facilitador que debe orientar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como “saberes culturales”, basándose en el aprendizaje significativo.

2.4 Enfoque sociocrítico

El paradigma socio-crítico tiene su fundamento principal en la teoría crítica. Ésta se inicia con la creación, en los años veinte, del Instituto de Investigaciones Sociales afiliado a la Universidad de Frankfurt y con la agrupación de pensadores alemanes como Max Horkheimer y Fredrich Pollock, entre otros.

Por otra parte, su propósito común era teorizar la clase de valores, individual y colectiva en las sociedades liberales posindustriales. El tema central de su trabajo fue el análisis del papel de las ciencias y la tecnología en las sociedades modernas y su vinculación con el poder.

Es así como este enfoque investigativo surge como una alternativa a las tradiciones positivistas e interpretativas que pretende superar el reduccionismo del paradigma positivista y el conservadurismo del paradigma interpretativo.

De acuerdo con Arnal (1992), el paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa, sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

El paradigma socio-crítico se apoya en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo. Considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos y pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano. Esto se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Además utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo. A tal efecto se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. De esta forma el conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

Según Popkewitz (1998) algunos de los principios propios del paradigma socio-crítico son: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica integrando conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento hacia la emancipación y

liberación del ser humano y proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas. Las mismas se deben asumir de manera corresponsable.

Entre las características más importantes del paradigma en cuestión, aplicado al ámbito de la educación se encuentran, en primer lugar, la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa. Por otra parte, la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración y por último, la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

Desde este paradigma se cuestiona la neutralidad de la ciencia. El grupo asume la responsabilidad de la investigación y propicia la reflexión y crítica de los intereses, interrelaciones y prácticas investigativas.

El investigador se vincula al grupo y se integra al mismo de forma tal que a la vez que se transforma la actitud del grupo, él también sufre esa transformación. Como se trabaja en contextos específicos, partiendo de los problemas y necesidades identificadas por el grupo, no se pueden generalizar los resultados, aunque sí transferir experiencias.

Desde esta perspectiva crítica, los problemas parten de situaciones reales, es decir, de la acción y son seleccionados por el propio grupo que desde el inicio está cuestionando la situación.

El diseño de la investigación es dialéctico, en forma de espiral ascendente y se va generando a través del análisis y la reflexión del grupo en la medida que se va obteniendo la información. Para Guba y Lincoln (1984), la transformación que se persigue a través del diálogo debe ser dialéctica a fin de que permita transformar la ignorancia y las falsas aprehensiones de la realidad en una conciencia informada que promueva los cambios en las estructuras a partir de las acciones.

El análisis de la teoría crítica de acuerdo con los tres criterios propuestos por Lincoln (1990), permiten caracterizarla de la siguiente manera:

Ontológicamente, la teoría crítica es realista-histórica en tanto que admite la existencia de una realidad producida por condiciones del contexto y la cual está construida por

estructuras históricamente mediadas que se admiten como reales e inmutables, mientras no se cuestionen como tales.

Epistemológicamente, al igual que el construccionismo, es transaccional/subjetiva ya que los valores median la investigación y monista porque no admite la dicotomía entre el sujeto y el objeto. Metodológicamente es dialógica/dialéctica ya que a partir del diálogo, el investigador intenta cambiar los discursos posibles en función de las experiencias totalmente construidas de los actores sociales que no tienen acceso a las estructuras del poder dominante. De acuerdo con estos razonamientos, el criterio que priva para la construcción del conocimiento no es el del especialista, sino el de los informantes entre los que se encuentra el investigador.

Es importante resaltar que toda comunidad se puede considerar como escenario importante para el trabajo social asumiendo que es en ella donde se dinamizan los procesos de participación. Se sostiene que la respuesta más concreta a la búsqueda de soluciones está en establecer acciones a nivel de la comunidad con una incidencia plurifactorial y multidisciplinaria, es decir, de todas las organizaciones políticas y de masas, además de todos los representantes de las instituciones de cada esfera del conocimiento, no sólo para resolver problemas, sino para construir la visión de futuro que contribuirá a elevar la calidad de vida de esas personas o la calidad del desempeño de ellas en el ámbito de su acción particular ya sea el educativo, el político, social, el general u otro.

Para Habermas (1996), el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configuradas por las condiciones históricas y sociales.

3. NUEVAS TENDENCIAS PEDAGÓGICAS.

3.1 Pedagogía logosófica

Esta pedagogía nace en Argentina, de la mano de González Pecotche, quien parte de una comprensión filosófica del hombre como un ser espiritual. La Logosofía tiene su método

propio de conocimiento interno y propone una pedagogía que toma los vínculos, las experiencias personales y los valores, como punto de partida para el aprendizaje y el crecimiento. Se presta gran importancia a lo que sucede en la vida de cada alumno y que ellos comiencen un trabajo de autoconocimiento antes de tomar decisiones en sus vidas.

La pedagogía logosofica apunta, a tener en cuenta, las necesidades del ser humano, en su totalidad, como ser integro. Por eso, parte, de la cuidadosa observación del niño en su crecimiento y evolución, desde los aspectos físicos, psíquicos y espirituales

Logosofía, presenta una manera de abordar los contenidos, teniendo presente, las circunstancias de este mundo cada vez mas incierto, donde a menudo el niño se siente desamparado y sin defensas ante la adversidad que muchas veces lo rodea. Por eso, el trabajar este tipo de contenidos vinculados a la vida, son aportes, que generan en el niño, tener seguridad en lo que piensa. Así experimenta y siente que puede ser de gran ayuda para su vida y por ende en beneficio de una mejor humanidad.

El colegio, tiene para la vida de los seres, un papel fundamental, pues más allá de la memorización y el ejercicio de las facultades de la inteligencia, logosofía apunta al trabajo interno del ser, para conocer, lo que siente, lo que piensa.

El docente logosofo tiene además del trabajo curricular, un trabajo extra, primero consigo mismo, viendo y mejorando sus propias capacidades, luego siendo un gran observador de los niños que este año forman parte del desafío que significa “aprender, para enseñar, y enseñar para aprender”.

Es así que el docente logosofo, prepara su clase, pensando en cada uno de sus alumnos como individuos, recordando sus intereses, sus estados de humor, su trabajo en clase, su relación con los demás, el desarrollo de sus capacidades, sus cambios y avances. Por lo tanto este trabajo, depende tanto de la capacidad intelectual como de la del corazón, por eso, requiere de una capacitación especial para el docente, que le permite ampliar sus conocimientos comunes y desarrollar más plenamente su vocación de servicio, no solo al niño sino a la humanidad futura más cercana.

En Argentina, un pensador dedicó su vida al desarrollo de un sistema educativo de características particulares, que permitiera “preparar para la humanidad futura un mundo mejor”.

Carlos Bernardo González Pecotche dio forma, hacia 1930, a un sistema de pensamiento, y de vida, cuyo principal objetivo es la superación integral del hombre mediante el conocimiento. La Logosofía, tal el nombre de esta corriente, se presenta como una disciplina absolutamente científica por el énfasis que pone en la demostración al estimular el ensayo y el error. Cada hombre debe formular sus propias preguntas y hallar sus propias respuestas en la realización de sus propias experiencias.

Siguiendo esta concepción del hombre y del saber, las escuelas que aplican la pedagogía logosófica se definen como “un taller de vida” donde se busca activar la inteligencia y la sensibilidad de los niños, y mediante el respeto y el afecto se propicia la participación responsable, el diálogo reflexivo y la creatividad.

La pedagogía logosófica es una pedagogía viva, sin decálogos o mandatos, donde el aprendizaje se va dando a través de la experiencia misma que es donde surgen nuevos recursos todo el tiempo. Porque el camino del conocimiento es un camino en permanente transformación y, por lo tanto, la educación debe ser también una actitud permanente

3.2. Modelos de proyectos Killpatrick

William Killpatrick fue un fuerte opositor de María Montessori, pero dentro de su propuesta desarrollo lo que él llamó una Metodología de Proyectos, donde los jóvenes van avanzando en su aprendizaje a través de la realización de proyectos experimentales de investigación que ellos mismos desarrollan. Killpatrick profundiza en la necesidad de un método científico, pero siempre manteniendo la autonomía, libre elección y respeto por los procesos de desarrollo.

Kilpatrick, al igual que Dewey sentía que la práctica educacional debería reflejar valores democráticos y un sistema que garantice mayor libertad de acción y pensamiento. Donde el aprendizaje debería tener lugar en un escenario fuera de la escuela y necesidades reales de la comunidad. Más que hablar de una técnica didáctica, Kilpatrick expuso las

principales características de la organización de un plan de estudios de nivel profesional basado en una visión global del conocimiento que abarcara el proceso completo del pensamiento, empezando con el esfuerzo de la idea inicial hasta la solución del problema. Con su filosofía, Kilpatrick se convierte en defensor y propulsor del movimiento de la nueva educación, en uno de los más eminentes representantes de la Escuela Activa y del espíritu democrático, proponiendo una nueva forma de enseñanza, dándola a conocer en el ensayo titulado EL METODO DE PROYECTOS en el año de 1918. De ahí que el uso de proyectos como forma de enseñanza tenga sus antecedentes en el marco del movimiento de educación progresiva americana a finales del siglo XIX. Otras de sus obras más representativas son: Fundamentos del método (1925), Educación para una civilización en camino (1926), Educación y crisis social (1932), Filosofía de la educación (1951).

Para Kilpatrick, el proyecto es un acto completo donde se aspira a realizar una actividad entusiasta, con un sentido o propósito específico, que se realiza en un ambiente social. Lo define como: “un plan de trabajo libremente elegido con el objeto de realizar algo que nos interesa”[1].

Los proyectos, de acuerdo con Kilpatrick, pueden ser de cuatro tipos principalmente: Proyecto de creación, de creatividad o de producción (su fundamento es la elaboración de un plan, como puede ser construir un tren, hacer tarjetas, etc.). Proyecto de apreciación, recreación o de consumo (la idea principal es disfrutar de una experiencia estética, como puede ser escuchar una narración, oír música o apreciar una escenificación). Proyectos de solución de problemas (obedecen al propósito de darle una respuesta a un interrogante intelectual, como sería buscar por qué los objetos pesados se hundan, cuál es la causa de los cambios de tiempo, etc.) y los proyectos para la adquisición de un aprendizaje específico o adiestramiento (lleva al educando a adquirir determinada habilidad o conocimiento motivados por el aprendizaje).

De acuerdo a Kilpatrick las características de un buen proyecto didáctico son: “un plan de trabajo de preferencia manual, una actividad motivada por medio de intervención lógica, un trabajo manual, teniendo en cuenta la diversidad globalizadora de enseñanza, un ambiente natural”. Ya que al respetar las necesidades e interés de los niños, promover actividades de tipo motor, manual, intelectuales y estéticas; se busque generar aprendizajes significativos y funcionales.

Kilpatrick aboga por que las escuelas se basaran en la elección de los proyectos que engendran actividades con propósito. Él argumenta que los proyectos ayudan a crear un ambiente de aprendizaje muy enriquecedor, y que las experiencias de los alumnos no deben estar limitadas sólo a la vida de la escuela. Una de las tristes nociones de la educación formal es que esta tiene que, por obligación, ocurrir dentro de las paredes del salón de clases. Las actividades reales, como su nombre lo indica proveen de verdaderas oportunidades para el aprendizaje relevante de los alumnos.

Para el desarrollo de un proyecto se deben considerar las siguientes etapas: el diagnóstico, la elección del tema, organización y diseño del proyecto y la evaluación del mismo. Además para su formulación, se debe responder las preguntas qué (nombre y descripción del proyecto), para qué (propósitos del proyecto), por qué (justificación del proyecto), cómo (metodología, actividades del proyecto y contenidos programáticos a abordar), con qué (recursos materiales), con quién (participantes) y cuándo (cronograma de actividades). Todos estos cuestionamientos se plasmarán en un formato especial, que integre y describa cada uno de los puntos, para su ejecución.

Aunque el método de proyectos se inicia a principios del siglo XX, sigue usándose actualmente, con algunas adecuaciones; sin embargo, conserva aún los principios pedagógicos que inspiraron a sus iniciadores, John Dewey y William H. Kilpatrick, siendo uno de los más característicos e interesantes de los métodos colectivos y globalizadores. Por ejemplo PACAEP (Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria), en 1996 retoma los aportes educativos del Método de Proyectos y lo asocia fundamentalmente en el constructivismo articulando sus dimensiones biológicas, cognoscitivas y sociales. Pero sin perder de vista los intereses e inquietudes infantiles; que encienden el entusiasmo y la alegría por aprender contenidos tanto de los programas educativos, como de la realidad del mundo en que vivimos.

Otra muestra de la adaptación del Método de Proyectos, son los Proyectos Colaborativos de la Red Escolar, los cuales se apoyan en la tecnología para su desarrollo y básicamente “invitan a los participantes a sumar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de interacciones que les permitan alcanzar juntos el propósito planteado. Con el objeto de apoyar el Plan y programas de estudio vigentes de Educación Básica, y sustentados en una propuesta metodológica, a través de la cual se organiza e induce la influencia recíproca entre integrantes de diversos equipos, se comparten ideas y reflexiones en

torno a diversos temas de la currícula, con la finalidad de lograr en los estudiantes un aprendizaje significativo"

Al igual que el Método de Proyectos de Kilpatrick, los proyectos colaborativos siguen los pasos propuestos por este pedagogo, nada más que con el apoyo de la tecnología. El trabajar en base a proyectos colaborativos constituye una poderosa estrategia metodológica para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta metodología permite enriquecer y diversificar aún más los ambientes de aprendizaje que los maestros deben procurar ofrecer a sus alumnos. El trabajo en base a proyectos promueve la integración de asignaturas permitiendo un trabajo más globalizado, junto con aprovechar y desarrollar habilidades cognitivas de orden superior para construir conocimiento. Si a estos beneficios agregamos el uso de redes de telecomunicaciones, nos encontramos con la posibilidad de desarrollar un curriculum más global, que abre los espacios de aprendizajes a otros contextos y a otras personas.

Actualmente en el ciclo escolar 2007-2008, la Secretaria de Educación Pública en el estado de Colima, a través de la Dirección de Desarrollo Educativo, han incluido en el Programa Fortalecimiento del Pensamiento Crítico y Desarrollo de Competencias Científicas, específicamente en los Talleres Breves de Actualización para las jornadas pedagógicas, el tema Desarrollemos un proyecto exploratorio para movilizar procesos cognitivos y habilidades científicas básicas. En el cual se rescata los fundamentos pedagógicos del Método de proyecto. En el cuadernillo de trabajo, se explica brevemente como elegir el tema del proyecto, la planeación, el desarrollo, la presentación y evaluación del mismo.

El propósito central de este Taller Breve es: "que los participantes fortalezcan sus competencias docentes, a través de actividades prácticas y del análisis de información específica para planear, desarrollar, presentar resultados y evaluar un proyecto exploratorio, que permite el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias científicas en los alumnos de educación básica es fortalecer las competencias profesionales de los docentes, para que estos utilicen en su planeación el uso de proyectos como estrategia eficaz para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias."[4]

Además en los cierres de todas las Jornadas Pedagógicas, se elabora como producto una secuencia didáctica; que no es otra cosa que un proyecto, puesto que contempla, el qué, para qué, porqué, cómo, con qué, con quién y cuándo. Es claro que las autoridades educativas saben que esta forma de trabajo globalizado es una manera de abordar los contenidos de manera práctica, sistematizada, con objetivos claros y con aprendizajes significativos. Con lo anterior podemos constatar la vigencia, utilidad e impacto que tiene aún la metodología de Kilpatrick con el Método de Proyectos.

Es importante señalar que algunos de los beneficios que ofrece el trabajar con proyectos son: la libertad de los alumnos para decidir los temas a desarrollar, la tarea de recolectar material para luego organizar y presentar información, el trabajo independiente y socializado, la oportunidad de ir tras sus propios intereses, el control sobre el proceso de aprendizaje, el trabajo de investigar que los lleva a desarrollar habilidades cognitivas más altas como: analizar, sintetizar y evaluar, entre otras.

En conclusión el método de proyectos propone que los niños logren una auténtica experiencia en la que estén verdaderamente interesados, que las actividades tengan propósitos definidos, que el pensamiento sea estimulado y que los niños comprueben sus ideas por medio de su aplicación. Final del formulario de esta manera, el docente sólo es un facilitador y los alumnos son los protagonistas de su propio aprendizaje, en el que se van transformando a través de la experiencia, participan activamente en el proceso didáctico (planeación, desarrollo o ejecución y evaluación), y proponen, argumentan, planean, deciden, hacen, evalúan, construyen, etc., en su realización.

3.3 Pedagogía de Waldorf

Esta pedagogía, fruto del trabajo de Rudolf Steiner, parte de unos principios filosóficos y espirituales muy diferentes a los imperantes en la primera mitad de siglo XX. Desde ese lugar, de la búsqueda del objetivo espiritual, Steiner desarrolla una metodología que propone que cada ser humano encuentre su esencia a través de la creatividad, el arte, el movimiento.

La Pedagogía Waldorf toma la mirada antroposófica del hombre y desarrolla una estructura de respeto por los ciclos de la vida, sus intenciones, sus características. Waldorf profundiza en las relaciones y vínculos humanos, dándole la importancia que se merecen, y transforma la educación tradicional en una estructura viva.

La pedagogía Waldorf se basa en conocimientos íntimos de la naturaleza humana respetando sus aspectos físicos, anímicos y espirituales. Se ha podido demostrar con esta ciencia pedagógica, que el ser humano hay que considerarlo como un ser triformado para realmente llegar con medios educativos al niño en su totalidad.

Ésta triformación del ser divide físicamente al hombre en tres grandes sistemas:

- El Nervioso – Sensorio (Sistema nervioso central y periférico, huesos, articulaciones)
- El Respiratorio – Circulatorio (Corazón, pulmones, arterias, venas, sistema linfático)
- El Metabólico – Motor (Músculos, órganos de la digestión)

A cada sistema físico corresponden cualidades anímicas como el pensar y lo que esto genera, como el intelecto, el conocimiento, al sistema nervioso – sensorio; el sentir al sistema respiratorio – circulatorio; el querer, a través de las fuerzas de la voluntad, al sistema metabólico – motor. Desde el punto de vista anímico, la función de la educación es favorecer y permitir el desarrollo y libre despliegue de las cualidades anímicas antes descritas, pensar, sentir y querer, en el individuo.

Socialización ternaria: fraternidad, libertad, igualdad

En la integración con el medio que la circunscribe, local, regional y mundialmente, la pedagogía waldorf propende por una socialización ternaria:

- Fraternidad social en la vida económica.
- Libertad espiritual en la vida cultural.
- Igualdad democrática en la vida jurídica.

La Escuela Waldorf mantiene éstas máximas como razón de ser de su integración social.

Fraternidad en lo económico al recuperar el valor intrínseco del trabajo como objeto social y no como simple medio para acumular dinero. De ésta forma, cada grupo familiar aporta a la escuela, en lo económico, proporcional a sus ingresos. La escuela waldorf como órgano social cualificador de los roles de hogar y relaciones familiares a través, entre otras, de las “Escuelas de Padres” genera un absoluto sentido de pertenencia todavez que se pasa del tradicional gobierno autocrático al autogobierno, alegre y fraternal entre padres y maestros. La necesidad de recursos económicos, humanos y físicos están adaptados a la suplencia en padres y personal administrativo, y a la conformación de

redes para su captación y distribución exonerando de ésta responsabilidad a los maestros, que deben contar con todo el respaldo y seguridad en su proceso de autoformación y educación continuada.

Libertad espiritual en la vida cultural al independizar los programas curriculares, la organización de las clases, los métodos y sistemas de evaluación e investigación del medio externo, es decir de las necesidades de la industria o del estado, de lo económico y lo político. La Ciencia y la Educación deben permanecer siempre libres de todo tipo de presión para permitir su total y generoso despliegue sin barreras de credos, fronteras y paternidades y las bases de éste curso dependen de cómo el individuo se ha formado desde su más tierna infancia.

Igualdad democrática en la vida jurídica al Integrarse el niño a un medio social con familias con intereses comunes, para que su crecimiento y desarrollo puede encontrar una justa relación entre su individualidad y el mundo, entre su ser individual personal y su ser social. Este será un referente claro para los demás entornos sociales y medios de comunicación que pretendan, como es de normal ocurrencia, desvirtuar los valores éticos y morales improntados en su posterior desenvolvimiento en etapas posteriores. La pedagogía waldorf tiene los elementos para fortalecer al niño en ese duro proceso. Coadyuva la conformación dentro de las escuelas las Juntas de Maestros y Asociaciones de Padres que confluyen en mutuo respeto y cooperación en las Juntas Directivas, con amplio sentido de responsabilidad y un nivel de autoevaluación y autoeducación permanente. Además la no valoración cuantitativa del educando le permite desarrollar en él un sentido de responsabilidad, diluyendo los sutiles elementos de poder y la subyugación a él que genera un ambiente de permanente competencia y reconocimiento sobre los demás, que claro, nunca se observará en una escuela waldorf. Cada semana padres y maestros de forma independiente, realizan actividades de perfeccionamiento de su rol, tendientes a la cualificación de su aplicación sobre hijos y alumnos. Es de normal ocurrencia los festivales mensuales en los que se presentan los trabajos artísticos, manualidades e integración de padres y maestros. Cada escuela es libre e independiente para hacer las adaptaciones a la región en la que se encuentra, indudablemente, sujetándose a los lineamientos de las secretarías de educación correspondientes. Así pues, el sentido de justicia tendrá profundas raíces anímicas y comportamentales desde lo individual hacia lo universal, convirtiéndose no sólo en un logro, sino en un objetivo permanente.

El desarrollo de la metodología tiene especial cuidado en la aplicación por septenios:

- Primer septenio, de los 0 a los 7 años. La visión del mundo y las relaciones vitales deben estar enmarcadas bajo la máxima de la BONDAD. (“Todo mi universo es bueno”).
- Segundo septenio de los 7 a los 14 años. La visión del mundo y las relaciones vitales deben estar enmarcadas bajo la máxima de la BELLEZA. (“Todo mi universo es bello”).
- Tercer septenio de los 14 a los 21 años. La visión del mundo y las relaciones vitales deben estar enmarcadas bajo la máxima de la REALIDAD. (“Todo mi universo es real”).

3.4 Pedagogía Sistémica

La pedagogía sistémica surge ante la necesidad de complementar todo lo alcanzado por generaciones de pedagogos y corrientes pedagógicas que han logrado metodologías y enfoques fructíferos a la hora de facilitar el proceso enseñanza aprendizaje, para dar una nueva mirada que permita incluir los aspectos relacionales, de comunicación, afectivos y conductuales en el acto educativo.

La pedagogía Sistémica Cudec ha sido desarrollada por Angélica Olvera, maestra, pedagoga, terapeuta y formadora, que con una experiencia de más de 40 años en la enseñanza desde su institución educativa en México quiso marcar una diferencia en el mundo de la educación.

Sus antecedentes son la teoría de Sistemas y la incorporación de las comprensiones de Bert Hellinger respecto a las leyes que rigen las relaciones humanas. Marianne Francke, maestra y asesora educativa en Alemania publicó en su libro “Eres uno de nosotros” la experiencia de muchos años aplicando la mirada sistémica según Bert Hellinger al aula, con unos resultados muy esperanzadores. Angélica Olvera, Alfonso Malpica, y el equipo del Cudec tuvieron un largo bagaje en la innovación educativa fundamentalmente desde el constructivismo, la inteligencia emocional y los aportes de la terapia familiar sistémica. Durante décadas incluyeron programas para los padres en su oferta educativa.

Nos permite ver que los alumnos, los padres, los maestros, el centro, la Institución educativa, y el resto de elementos que forman parte del contexto educativo, están

profundamente interrelacionados, de manera que el movimiento o cambio en uno de ellos afecta a la totalidad.

En un sistema, todos los que forman parte tienen un lugar que ha de ser respetado y reconocido. Desde ese lugar se definen también una serie de funciones, derechos y deberes. Existen unas leyes de Orden en las relaciones, de pertenencia y jerarquía que al ser aplicadas a cada nivel del hecho educativo: organización del centro, del equipo docente, la relación familia-escuela, entre el profesorado y alumnos, entre el equipo docente, entre los alumnos, con los contenidos curriculares...etc., permiten que la tarea de enseñar y de aprender sea fluida y eficaz en un marco de comunicación y respeto.

Aspectos afectivos, relacionales y de comunicación nos permiten entender el enorme efecto que tiene nuestra mirada y nuestras actitudes, lo que creemos o pensamos en las relaciones humanas, de manera que la interacción en el aula se puede ver entorpecida si sólo tenemos en cuenta lo que decimos y no desde dónde lo decimos. La PS nos permite integrar en nuestra labor educativa elementos indispensables que no tienen tanto que ver con procesos cognitivos, pero que inciden favoreciendo o bloqueando el proceso de enseñanza aprendizaje como son la comunicación, las actitudes, las emociones, el reconocimiento y el respeto a las diferencias y a los lugares. Al incluir estos aspectos podemos hablar de una Pedagogía del corazón.

Otro aspecto de especial importancia, es **la visión transgeneracional, intergeneracional e intrageneracional**, que nos ayuda a reconocer los vínculos y las lealtades invisibles, contextualizar la realidad en la que vivimos de una manera operativa, de forma que toma especial protagonismo la historia de dónde venimos, y los sistemas a los que pertenecemos. El reconocimiento sobre nuestras raíces, posibilita que podamos hacer uso de la fuerza que viene de ahí. Pertenecer a una generación también marca una visión, unas influencias concretas que determinan una forma de enseñar.

La metodología en este enfoque es Fenomenológica y experiencial. Trabajamos a través del contacto con la realidad concreta que vivimos, atendiendo lo obvio en el espacio y el tiempo, de manera que en todo momento tenemos un Feedback inmediato de los efectos que tienen las intervenciones sistémicas.

La Pedagogía sistémica viene a dar respuesta a las necesidades actuales y constituye una herramienta que inyecta soluciones concretas y efectivas a problemas ya enquistados. Mirar el sistema educativo como un entramado de

relaciones humanas nos permite descubrir que los alumnos aprenden cuando el marco en el que se desarrolla el acto educativo está ordenado y tanto padres como maestros forman un equipo coordinado donde la confianza y el respeto mutuo da la fuerza y crea el suelo fértil para todo lo demás.

A través de la PS se hace posible que todos los elementos que participan del acto educativo puedan recuperar el motor primero: hacer que las nuevas generaciones estén preparadas para la vida, para el amor, para el dolor, con la fuerza de los antepasados, con la fuerza del vínculo, con la fuerza de los padres. Maestros que puedan mirar con buenos ojos a los padres de sus alumnos porque han recuperado a los suyos y reconocen la fuerza que viene de ellos. Alumnos que se sientan curiosos y guiados hacia la vida; Compañeros capaces de disfrutar del y con el equipo, como se disfruta de los hermanos cuando todo está en su lugar...

4. Pedagogía, tecnología y educación

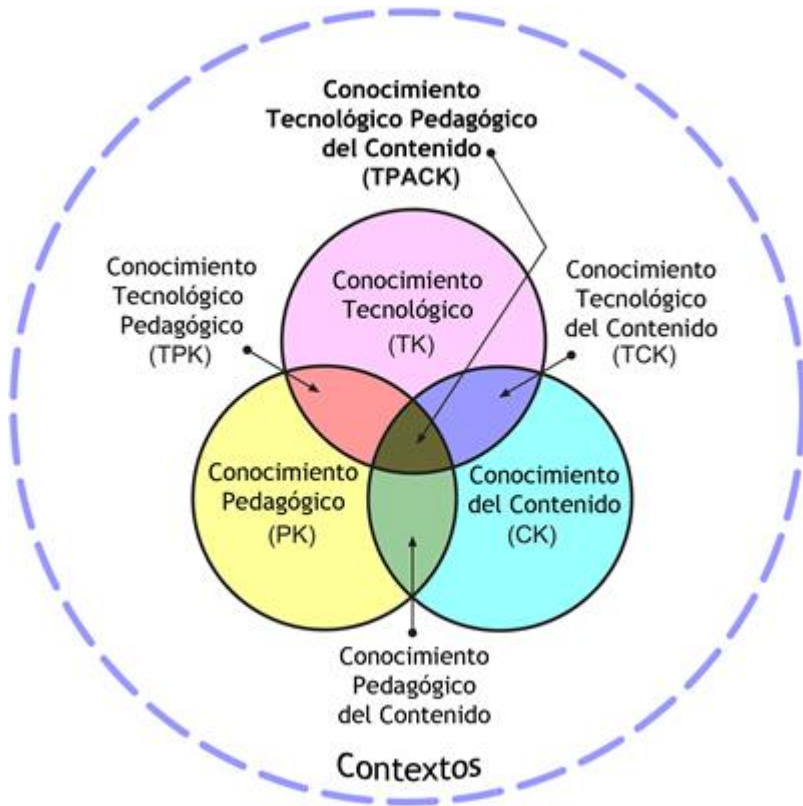
4.1 Pedagogía TPACK

TPACK es el acrónimo de la expresión “*Technological PedAgogical Content Knowledge*” (Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido). Es un modelo que identifica los tipos de conocimiento que un docente necesita dominar para integrar las TIC de una forma eficaz en la enseñanza que imparte. Ha sido desarrollado entre el 2006 y 2009 por los profesores Punya Mishra y Matthew J. Koehler, de la Universidad Estatal de Michigan. En España es un modelo que desde Fundación Telefónica se ha divulgado en jornadas y espacios de debate para la formación del profesorado de la mano de Judi Harris y Narcís Vives.

1. Descripción del modelo

El modelo TPACK resulta de la intersección compleja de los tres tipos primarios de conocimiento: Contenido (CK), Pedagógico (PK) y Tecnológico (TK). Estos conocimientos no se tratan solamente de forma aislada sino que se abordan también en los 4 espacios de intersección que generan sus interrelaciones: Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK), Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK), Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK) y Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido (TPCK).

Para un docente la integración eficaz de tecnología en la enseñanza resultará de la combinación de conocimientos del contenido tratado, de la pedagogía y de la tecnología pero siempre teniendo en cuenta el el contexto particular en que se aplica.



Los distintos tipos de conocimientos más complejos serían:

- **Conocimiento de contenidos (CK).** El docente debe conocer y dominar el tema que pretende enseñar. Los contenidos que se tratan en conocimiento del medio en Primaria son diferentes de los impartidos en ciencias naturales en la ESO o en la asignatura de Geología en la Universidad. Este conocimiento incluye conceptos, principios, teorías, ideas, mapas conceptuales, esquemas organizativos, puntos de vista, etc.
- **Conocimiento pedagógico (PK).** Se refiere al conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Incluyen, entre otros, los objetivos generales y específicos, criterios de evaluación, competencias, variables de organización, etc. Esta forma genérica de conocimiento se aplica a la comprensión de cómo aprenden los alumnos, cómo gestionar el aula, cómo planificar las lecciones y cómo evaluar a los alumnos.

- **Conocimiento tecnológico (TK).** Alude al conocimiento sobre el uso de herramientas y recursos tecnológicos incluyendo la comprensión general de cómo aplicarlos de una manera productiva al trabajo y vida cotidianos, el reconocimiento de que pueden facilitar o entorpecer la consecución de un objetivo y la capacidad de adaptarse y renovarse de forma permanente a los nuevos avances y versiones.
- **Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK).** Se centra en la transformación de la materia a enseñar que se produce cuando el docente realiza una interpretación particular del contenido. Existen varias formas de presentar un tema y el docente define la suya mediante una cadena de toma de decisiones donde adapta los materiales didácticos disponibles, tiene en cuenta los conocimientos previos del alumnado, el currículum, la programación general, su particular visión de la evaluación y la pedagogía, etc, etc.
- **Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK).** Se refiere a la comprensión de la forma en que tecnología y contenidos se influyen y limitan entre sí. Los profesores/as no sólo necesitan dominar la materia que enseñan sino también tener un profundo conocimiento de la forma en que las tecnologías puede influir en la presentación del contenido. Y además conocer qué tecnologías específicas son más adecuadas para abordar la enseñanza y aprendizaje de unos contenidos u otros.
- **Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK).** Alude a cómo la enseñanza y el aprendizaje pueden cambiar cuando se utilizan unas herramientas tecnológicas u otras. Esto incluye el conocimiento de las ventajas y limitaciones de las distintas herramientas tecnologicas para favorecer o limitar unas u otras estrategias pedagógicas.
- **Conocimiento Tecnológico Pedadógico del Contenido (TPCK).** Define una forma significativa y eficiente de enseñar con tecnología que supera el conocimiento aislado de los distintos elementos (Contenido, Pedagogía y Tecnología) de forma individual. Requiere una comprensión de la representación de conceptos usando tecnologías; de las técnicas pedagógicas que usan tecnologías de forma constructiva para enseñar contenidos; de lo que hace fácil o difícil aprender; de cómo la tecnología puede ayudar a resolver los problemas del alumnado; de cómo los alumnos aprenden usando tecnologías dando lugar a nuevas epistemologías del conocimiento o fortaleciendo las ya existentes, etc, etc.

2. Implicaciones prácticas

Quizás pueda resultar obvio afirmar que para enseñar con TIC de una forma eficaz es necesario que el docente domine los tres componentes básicos: contenido, pedagogía y tecnología. Sin embargo tras un detallado análisis de los principios TPACK se pueden deducir conclusiones interesantes:

3. **Modelo relacional.** El dominio del contenido, la pedagogía y la tecnología no aseguran por sí solos una enseñanza eficaz integrando TIC. Es necesario disponer de formación y experiencia en los espacios de intersección donde estos componentes se influyen y condicionan entre sí. Se trataría no sólo de dominar el contenido y las estrategias de enseñanza/aprendizaje sino también saber qué herramientas tecnológicas utilizar y cómo se pueden aplicar teniendo en cuenta que a su vez su uso pueden modificar los contenidos y las propias dinámicas de enseñanza y aprendizaje.
4. **Toma de decisiones.** La reflexión sobre los múltiples aspectos de estos espacios de intersección favorece una concepción de la programación y puesta en práctica como un proceso continuo de toma de decisiones en torno a los distintos elementos del currículo. Esto permite enfatizar la dimensión creativa/constructiva de la preparación y desarrollo del proceso, el rol del profesor/a como facilitador de entornos, la explicitación y discusión en torno a esos elementos , etc.
5. **Modelo situacional.** Se pone en valor la importancia del contexto en la medida que condiciona estas decisiones en torno a la selección, secuenciación, organización, aplicación y análisis de contenidos, estrategias y tecnologías.
6. **Innovación TIC.** El modelo TPACK puede contribuir a reorientar, centrar y filtrar los distintos usos educativos de las TIC. Desde el momento que se enfatiza la importancia de analizar el impacto del uso de las tecnologías, se reclama la necesidad de revisar críticamente las prácticas TIC más innovadoras. Esto contribuirá a disponer de criterios propios al margen de modas, intereses comerciales o tecnofilias ajenas al mundo educativo.
7. **Formación del profesorado.** Del análisis que propone el modelo se pueden deducir las competencias del profesorado para la integración de las TIC en la docencia que desempeña. Este paso es fundamental para definir los itinerarios

formativos tan necesarios para afrontar una formación que atienda a la heterogeneidad del profesorado de acuerdo con estrategias de progresividad y ciclicidad.

8. **Investigación educativa.** El marco expuesto establece las bases para definir proyectos de investigación que permitan analizar las interacciones complejas de los 3 componentes: contenido, pedagogía y tecnología. Esta iniciativa resultará imprescindible para superar los estudios basados en encuestas de opinión y avanzar hacia investigaciones más experimentales y centradas en la acción que permitan afianzar , mejorar o refutar los usos cotidianos de las TIC en el aula. No podemos seguir funcionando por intuiciones o simplemente sumergidos en un halo de modernidad justificado exclusivamente por el uso de nuevos medios.

4.4 Aprendizaje Distribuido

El concepto de aprendizaje distribuido es una derivación del de “recursos distribuidos”. Es un modelo de enseñanza que permite a profesores, alumnos y contenidos estar localizados en espacios diferentes no centralizados. El proceso de aprendizaje y enseñanza ocurre independientemente de una referencia de tiempo y espacio fija y necesariamente compartida. Puede usarse como complemento a cualquier otra modalidad de aprendizaje. Los aprendices tienen acceso a una gran cantidad de recursos, proporcionados por el profesor o institución o no. La instrucción consiste en diseñar entornos de aprendizaje ricos en recursos que aseguren la mayor cantidad posible de oportunidades de aprendizaje. Las nuevas tecnologías han hecho posible, gracias a la facilidad de crear contenidos multimedia, al bajo coste creación, almacenamiento y distribución y al fácil acceso y manejo, la creación y el aprendizaje en estos entornos.

Las diferentes culturas usan términos distintos para referirse a este método: telemático, por extensión, a distancia, cursos por internet, aula virtual, y por correspondencia, para mencionar sólo unos pocos.

El término "aprendizaje distribuido" se refiere a cualquier método que no requiere la presencia física del alumno en el salón de clases. Algunos cursos combinan aprendizaje distribuido con algo de presencialidad.

Este aprendizaje puede ser sólo producto de la interacción, ya que toda interacción tiene algo de educación, todo espacio de interacción humana es un espacio educativo. Con los nuevos dispositivos de m-learning el aprendizaje además de distribuido se vuelve “invisible”.

No parece que se estuviera dando aprendizaje y sí se está produciendo, desde el momento que los alumnos interactúan en forma espontánea.

Aprendizaje distribuido /// tecnología /// redes de aprendizaje // e-learning son conceptos que se complementan.

El e-learning, es llamado en algunos lugares de habla hispana “educación virtual” o “teleformación” y su denominación posiblemente más acertada es la de “aprendizaje distribuido”.

Los medios participativos son herramientas para el aprendizaje distribuido (foros, blogs, wikis, plataformas, etc)

El aprendizaje distribuido se concibe como un aprendizaje descentralizado y flexible en el cual el estudiante tiene acceso a una mayor variedad de recursos que le permiten obtener un conocimiento sin necesidad de estar dentro de un salón de clases y en frente de un profesor que enseña todo lo que el estudiante necesita saber o lo que él considere que el estudiante “deba aprender”. Dentro de este orden de ideas, Saltzberg y Polyson (1995) citados en Bowman (1999) definen el aprendizaje distribuido como un “modelo instruccional que le permite a los instructores, estudiantes y contenidos estar ubicados en sitios distintos y descentralizados, de manera que la instrucción y el aprendizaje ocurran independientemente del tiempo y el espacio. Este modelo puede ser utilizado en combinación con clases tradicionales, clases a distancia o en ambientes virtuales”. Sin embargo, se puede afirmar que actualmente esta concepción se apega más a la realidad educativa que se desarrolla dentro de los ambientes tecnológicos de enseñanza y aprendizaje, puesto que es el medio que por excelencia le ofrece tanto a docentes como alumnos la libertad de trabajar de manera independiente sin dejar de comunicarse e

intercambiar opiniones e ideas sobre el proceso educativo que se está llevando cabo. En este sentido Bowman (1999) hace referencia a los recursos distribuidos que no son más que todos aquellos recursos alternativos de los que el estudiante se puede apoderar para ampliar sus conocimientos de una manera más independiente y sencilla. Básicamente, el aprendizaje distribuido es una alternativa al proceso educativo tradicional, que se fundamenta en el uso de la tecnología con fines meramente instruccionales, a fin de que el individuo sea capaz de regular sus mecanismos de estudios, al tiempo que fortalece su creatividad y autonomía.

4.4 Tecnología Educativa

La tecnología de la educación es la suma total de las actividades que hacen que la persona modifique sus ambientes externos (materiales) o internos (de comportamiento). Una aplicación sistemática de los recursos del conocimiento científico del proceso que necesita cada individuo para adquirir y utilizar los conocimientos.

El sentido tradicional confunde tecnología educativa con máquinas, audiovisuales, etc., limitando su ámbito solamente a lo que se refiere a medios mecánicos, eléctricos o recursos electrónicos. En este sentido, encauzamos a la educación por lo que se llama artesanía pedagógica, solamente con fines instrumentales y de apoyo. Hemos mitificado, además de las máquinas, todos los procesos técnicos rigurosos, las programaciones rígidas, los objetivos cerrados y concretos, las pruebas objetivas en evaluación, y todo aquello que en apariencia da seguridad y eficacia.

Por otra parte la tecnología, en los últimos años, ha sufrido un considerable e imparable avance, tanto en lo que se refiere a la investigación y el conocimiento del hombre y de la naturaleza como en lo que tiene que ver con los medios y recursos. El movimiento que la informática ha impuesto al mundo actual hace revisar todos los esquemas científicos y filosóficos ya que atañe directamente a la misma estructura mental del ser humano.

Para relacionar tecnología y educación actual hay que intentar buscar nuevos conceptos y procedimientos que globalicen a todas las tecnologías. Hay un elemento, fundamental y esencial, que integra los aspectos más comunes de todas las tecnologías existentes: **la planificación**. *«La tecnología tiene que ver con ordenar lo que posee la mente humana»* (Walter Ong). Si damos por válida la observación de Ong, podemos pensar que el acto de ordenar y caracterizar el pensamiento es un acto tecnológico que se manifiesta al exterior

a través de hechos tangibles: libros, máquinas, diagramas, programas, organigramas, sistemas, etc., o lo que es lo mismo, lo que hasta ahora se ha dado en llamar tecnología. No hay máquina sin pensamiento humano. De esta forma aceptamos y comprendemos la idea de que el pensamiento humano es la verdadera materia prima de la tecnología, sin la cual se haría imposible la manipulación de los medios.

Sistema tecnológico en educación

Es el que se pone en funcionamiento para lograr que las realidades educativas existentes, sus objetivos, los medios y recursos al alcance, tanto humanos como materiales, se organicen, estructuren y sistematicen en un proceso único y global que permita la realización plena del individuo en su sociedad. Este proceso único es el que se llama sistema de enseñanza-aprendizaje

El proceso educativo es un sistema abierto

Este proceso único, que parte de la determinación de los objetivos y de la mayor coherencia posible entre los diversos integrantes del sistema, en el caso de la educación se complica por la cantidad de variables que entran en juego: sociológicas, culturales, económicas, materiales...

El concepto de sistema abierto (Colom, A.J.) se aplica a cualquier realidad física, orgánica, cultural o social que posea las características sistémicas reseñadas. En este sentido, y teniendo en cuenta la pluridimensionalidad estructural de los sistemas abiertos, D. Katz y R. Kahn han sistematizado las cualidades esenciales de un sistema abierto de tipo socio-cultural.

- Importación de energía (proviene de las personas que forman el sistema).
- Aporte intermedio o acciones que realizan las personas en el sistema.
- Salidas o acciones resultantes de la fenomenología sistémica.
- Sistema como ciclo de eventos. El resultado del sistema se envía al medio, lo que proporciona un estímulo de este sobre aquel, gracias a lo cual se repite la situación.
- Entropía negativa o tendencia a importar más energía de la necesaria.
- Entradas de información, retroacción y proceso de codificación.
- Estado constante y homeostásis dinámica: las características básicas del sistema tienden a mantenerse constantes.

- Diferenciación o especialización de funciones.
- Equifinalidad o posibilidad de utilizar diversos procesos o medios para lograr los mismos fines.

El acto de aprender

En el acto de aprender se pueden distinguir varias fases:

- **período de información:** Se caracteriza por la búsqueda y acopio de datos a adquirir
- **período de elaboración :** Es la ordenación crítica, la selección y la relación entre los datos obtenidos.
- **período de asimilación:** es el de fijación del conocimiento.
- **período de transferencia:** En el que se lleva a cabo la aplicación de lo aprendido.
- **período de control:** Es el análisis por el que el alumno juzga su propio aprendizaje.

El acto de enseñar

Cada momento del acto de aprendizaje corresponden funciones diferentes al profesor y por lo tanto diferentes técnicas para cada tipo de proceso.

- **En la fase de información:** Guía al alumno en la búsqueda de datos, prepara los materiales y documentos, orienta hacia las fuentes, y da él mismo la información necesaria.
- **En la fase de elaboración:** El profesor es animador, orientador, moderador que coordina y motiva hacia las actividades individuales y en grupo y la interacción, propone las técnicas de trabajo y estudio y ayuda a descubrir dificultades ayudando a superarlas.
- **En las fases de asimilación y fijación:** El papel del profesor es de diagnóstico y de ayuda: prescribe tratamientos individuales en función de las necesidades y dificultades de cada alumno.

- **En la fase de transferencia:** Intenta que el alumno reproduzca en diversas circunstancias diversas lo que ya ha aprendido. Para ello promueve actividades.
- **En la fase de control:** El profesor observa, evalúa, propone actividades de autoevaluación y recuperación.

5. PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR

5.1 Planificación y ciclo del aprendizaje

Es un proceso mental, didáctico y constante que educa y organiza situaciones de aprendizaje que el maestro selecciona y desarrolla durante la clase. Algunos pedagogos también consideran la planificación como un proceso estratégico, dinámico, sistemático, flexible y participativo que explica los deseos de todo educador de hacer su tarea un quehacer organizado y científico, mediante el cual pueda participar sucesos y prever resultados, incluyendo, por supuesto, la constante evaluación del mismo instrumento.

La planificación didáctica se relaciona con las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales, y con la contextualización institucional. De este modo, el diseño y la programación de la práctica docente no son elementos aislados, aunque respetan, al mismo tiempo, la autonomía profesional necesaria para el desarrollo de la actividad docente.

Como proceso constante, permite entender a la par su intención de anticipar y prever; y la posibilidad y lugar para el error. Entonces, se puede repensar lo planificado y reorganizar lo previsto, para que las falencias permitan la reconstrucción activa de los planes, considerando variables novedosas, en una realidad compleja, sin que ello implique ausencia de previsión o sumisión a los imprevistos.

Como producto y herramienta para la toma de decisiones, la planificación se pone de manifiesto desde el inicio: a partir de los estudios indagatorios realizados en un grupo concreto de niños, en los que radica justamente la intencionalidad pedagógica que se deberá poner de manifiesto en las actividades futuras.

Cuando se planifica, se asegura el uso efectivo del tiempo y se prioriza la tarea pedagógica por encima de actividades administrativas que interrumpen el proceso y dispersan el trabajo escolar. Además, se pone especial énfasis en una serie de rutinas pedagógicas necesarias para desarrollar permanentemente aprendizajes que el docente desea lograr y agilizar en sus educandos.

Es necesario reflexionar sobre el ciclo didáctico en sus tres momentos básicos de racionalidad educativa, que Fernández (1994) llama:

- Principio de racionalidad de coherencia condicionada
- Principio de coherencia condicionante
- Principio del discurso de planeación didáctica (Fig.2)

Principio de racionalidad de coherencia condicionada: Se trata de comprender el mundo de la enseñanza, para que el maestro sepa qué está haciendo con relación a los conceptos que tienen los alumnos y la materia que enseña. Esto le permite planear, con mayor probabilidad de éxito, el contenido temático para el aprendizaje del estudiante.

Principio de coherencia condicionante: Es la relación entre las decisiones de planificación, las metodológicas y las de evaluación. Esta coherencia condicionante obliga a observar la lógica y racionalidad técnica que hacen avanzar el proceso.

Principio del discurso de planificación didáctica: Es la organización de la enseñanza que permite decidir lo que el alumno será capaz de saber: saber hacer, saber convivir, saber emprender y saber actuar. La planificación didáctica no debe entrar en contradicción con el diseño curricular.

Por lo tanto, la programación de las tareas para enseñar debe ser un ejercicio consciente e intencional de una educación con sentido.

5.2 Componentes de la Planificación Curricular

De acuerdo al currículo de Educación Básica del año 1996 y la revisión de 2009, la planificación didáctica debe presentar los siguientes componentes:

- Los objetivos formativos que deben alcanzar los educandos.
- Los contenidos que deben aprender para alcanzar los objetivos propuestos.
- Las destrezas con criterio de desempeño que se espera que logren los educandos a través de aprendizajes significativos y funcionales. Estas deben generar desarrollo holístico, en un marco del respeto a los derechos humanos y un ambiente sustentable y democrático.
- Las actividades que deben permitir a los educandos aprender contenidos y desarrollar habilidades, destrezas, actitudes y valores para poder alcanzar los objetivos planeados.
- Las estrategias de aprendizaje seleccionadas por los educadores para que los alumnos realicen actividades y así alcancen los objetivos propuestos.
- Recursos para el aprendizaje.
- Evaluación.
- Tiempo.

Objetivos

¿Qué son los objetivos?

Son enunciados claros y precisos de lo que se ha previsto que el educando aprenda a corto, mediano o largo plazo.

Los objetivos representan las intenciones educativas de un plan de enseñanza.

En la planificación de situaciones de aprendizaje, los objetivos comprenden las experiencias que los educandos deben ganar en todas las oportunidades de aprendizaje ofrecidas. Estos influyen en la selección de contenidos, estrategias metodológicas y recursos, y en la evaluación de los aprendizajes.

B. Contenidos

¿Qué aspectos se toman en cuenta en la selección de contenidos?

En toda situación de aprendizaje, coexisten tres categorías de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Contenidos conceptuales: Se asocian con el conocer; se refieren a hechos, datos, teorías, leyes, definiciones, hipótesis e información correspondiente a un campo disciplinar.

Contenidos procedimentales: Díaz (1997) define a los contenidos procedimentales como el conocimiento sobre la ejecución de procesos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos y otros. Es un saber práctico.

Contenidos actitudinales: Son experiencias subjetivas (cognitivas, afectivas y conductuales) que involucran juicios evaluativos y que se aprenden en el contexto social.

En términos actualizados, los contenidos constituyen los alcances del currículo que, atendiendo a los principios de coordinación y correlación, equipan a los educandos con los conocimientos que requieren para lograr los objetivos.

Uno de los problemas más comunes del docente es la selección, jerarquización, estructuración y secuenciación de los contenidos. Sin embargo, existen criterios que pueden guiar esta tarea:

- Compatibilidad con las realidades culturales
- Equilibrio entre profundidad y alcance del contenido
- Provisiones para alcanzar una amplia gama de objetivos
- Accesibilidad y adaptabilidad a las experiencias de los educandos
- Criterios lógicos (como el de progresión: de lo simple a lo complejo)
- Criterio de utilidad (de acuerdo a los conocimientos previos de los educandos)
- Criterio deductivo e inductivo (del todo a sus partes y viceversa)

- Criterios psicológicos (características de los educandos como intereses, necesidades, experiencias, madurez, etc.)

Dada la complejidad de la secuenciación de contenidos, al docente o al equipo docente, le conviene valorar los distintos criterios y sus relaciones, y seleccionar alguno para iniciar el análisis y la reelaboración de la secuencia. Luego puede introducir progresivamente los demás criterios.

En resumen, la secuenciación de los contenidos en la actualidad es vista como el hilo conductor de reflexión y cambio didáctico, que se utiliza para optimizar la ejecución de las habilidades y destrezas. Esto sucede cuando se aprende de manera intencional y sistemática.

C. Destrezas

¿Cuál es la función de las destrezas?

Actualmente muchos pedagogos y psicólogos consideran a las destrezas y habilidades como humanas, cuando se funden las operaciones y acciones en actividades sencillas y lógicas que ayudan al aprendizaje, pero obviamente sin cambiar la esencia conceptual.

Las habilidades son estructuras psicológicas del pensamiento que permiten asimilar, conservar, utilizar y exponer conocimientos. Se desarrollan a través de la ejercitación de acciones mentales para, luego convertirse en modos de actuación que solucionan tareas teóricas y prácticas.

El sistema de conocimientos y habilidades adquiere una dimensión didáctica en los contenidos de la enseñanza-aprendizaje. Su asimilación exige una dirección pedagógica.

Las habilidades responden a las siguientes condiciones:

- Edad
- Características personales
- Tipo de materia
- Clase de conocimiento (fáctico, abstracto o práctico)
- Tipo de materiales disponibles

- Exigencias socioculturales y curriculares

Según la Reforma Curricular (1996), la destreza «es un saber hacer, es una capacidad que la persona puede aplicar o utilizar de manera autónoma, cuando la situación lo requiere». Las destrezas se potencian en la enseñanza formal y se perfeccionan a lo largo de la vida.

D. Actividades

¿Qué son las actividades, estrategias o experiencias de aprendizaje?

Las actividades constituyen la acción didáctica en sí, la reflexión y la puesta en práctica de diferentes estrategias y dimensiones desarrolladas. En este ámbito, debe señalarse que la clave del aprendizaje no son las actividades que el docente guía, sino las actividades mentales que realizan los alumnos mientras reciben la enseñanza, o lo que es lo mismo, los procesos y estrategias que aplican en el acto de aprender.

Las estrategias están representadas por el conjunto de métodos, técnicas, procedimientos didácticos y demás acciones pedagógicas, organizadas de manera secuencial y lógica que llevan a cabo tanto docentes como alumnos, para garantizar el logro de un aprendizaje efectivo. Es decir, cómo se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Avolio (1999), se debe considerar una serie de criterios que permitan determinar la estrategia más apropiada para cada situación de aprendizaje. Entre ellos, se destacan:

- Adecuación de la técnica a los objetivos y a los distintos momentos del proceso de enseñanza, y de la técnica al tamaño del grupo.
- Mayor o menor disponibilidad de comunicación.
- Posibilidad de que el alumno sea artífice de su propio aprendizaje.

A estos criterios se agregan otros, como las características de los alumnos. La base fundamental de estas pautas radica en los principios de la didáctica, ya que a través de ellas, se establecen las relaciones conceptuales de interés para el docente. Además, la didáctica proporciona las herramientas cognitivas y técnicas que le permiten conducir, orientar y motivar, sobre bases sólidas, el proceso de enseñanza. El profesor emplea para ello un conjunto de métodos, técnicas, procedimientos y recursos en sus actividades para lograr aprendizajes significativos.

E. Recursos

¿Cuál es la función de los recursos para el aprendizaje?

Los recursos para el aprendizaje, también llamados *recursos* o *materiales didácticos*, son el conjunto de medios empleados por el docente durante la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tienen como propósito no solo contribuir a un aprendizaje efectivo y, por consiguiente, al logro de los objetivos previstos, sino también motiva a los alumnos a participar activamente y obtener experiencias enriquecedoras y significativas. Esto se produce siempre y cuando los recursos hayan sido elaborados, seleccionados y organizados adecuadamente.

Un factor relevante para el éxito es la creatividad del docente para seleccionar, elaborar y establecer la pertinencia de los materiales didácticos y las habilidades y destrezas que se quieren alcanzar. En relación a esto, es importante tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Los objetivos dirigen la selección de los medios. Esta secuencia no debe invertirse bajo ningún pretexto.
- No existe un medio que pueda considerarse mejor para todas las situaciones de aprendizaje. Su selección depende de las características de los usuarios y de la estrategia que se va a emplear.
- Los medios deben seleccionarse utilizando criterios objetivos y no apreciaciones subjetivas.

F. Evaluación

¿Cuál es papel de la evaluación?

Desde una visión constructivista, la evaluación no está aislada del proceso de enseñanza, por el contrario, está íntimamente relacionada. Su propósito es medir si los aprendizajes logrados por los alumnos se acercan a los objetivos previstos. Por esta razón, debe existir una estrecha relación entre los objetivos y la forma de evaluarlos.

Por lo tanto, a través de la evaluación, el docente consigue información sobre los logros del alumno a lo largo del proceso de aprendizaje. La Educación Básica aplica la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Además, privilegia la evaluación

qualitativa, que implica observar tanto los resultados como los procesos ejecutados por los alumnos.

G. Tiempo

¿Por qué el tiempo es importante?

Es importante utilizar racionalmente el tiempo de acuerdo a las normas establecidas para el desarrollo del currículo básico nacional. Por lo tanto, la planificación se define según el tiempo necesario para alcanzar los objetivos.

5.3 Principio didáctico del Aprendizaje Significativo

Para Ausubel, Novak y Hanesian (1986), el aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del alumno. Por tal motivo, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel pone énfasis en los organizadores previos y en otras condiciones para el aprendizaje significativo.

En la medida de lo posible, el docente debe encaminar a los alumnos a la consecución de conocimientos, destrezas y habilidades que tengan significados para ellos. Las tareas de aprendizaje deben estar vinculadas a un mundo de experiencias y orientadas a sus posibilidades vivenciales.

El aprendizaje significativo debe ser interpretado, por un lado, en función del alumno y, por otro, en función de las necesidades sociales. Además, implica una interacción entre la estructura cognitiva previa del alumno y el material o contenido del aprendizaje. Esta interacción supone una modificación mutua.

En este proceso intervienen: los preconceptos o ideas existentes en la estructura cognitiva del alumno y que sirven de «anclajes» para los nuevos conocimientos; la interacción entre el material de aprendizaje y los preconceptos; y, la asimilación entre los significados viejos y los nuevos. De esta forma, el aprendizaje significativo aumenta la capacidad de la estructura cognitiva para recibir informaciones nuevas y similares. Aunque los nuevos conocimientos se olviden, posteriormente, será más fácil el aprendizaje.

En conclusión, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel ofrece en este sentido el marco apropiado para el desarrollo de la labor docente.

5.4 Prácticas de Planificación Curricular

PLAN DE LECCIÓN

BLOQUE CURRICULAR 1: CONVERSACIÓN.

ÁREA: LENGUAJE Y LITERATURA.

AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA: SEGUNDO.

EJE CURRICULAR INTEGRADOR: ESCUCHAR, HABLAR, LEER Y ESCRIBIR PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL.

OBJETIVO: Utilizar la lengua como un medio de participación democrática para rescatar, valorar y respetar la diversidad intercultural y plurinacional.

TIEMPO APROXIMADO: 2 PERIODOS.

EJES DE APRENDIZAJE	DESTREZA CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS	EVALUACIÓN	
				INDICADORES ESCENCIALES	TÉCNICA DE INSTRUMENTOS

	<p>- Comprender conversaciones exploratorias e informales desde el análisis del propósito comunicativo, la formulación de opiniones y comentarios relacionados con el tema.</p> <p>Conversación.</p> <p>Sucedió en la ventana.</p>	<p>PROCESO</p> <p><u>Reconocer:</u> La situación de comunicación en las conversaciones.</p> <p>-Leer el cuento sin palabras y conversar sobre lo que sucede.</p> <p>-Reconocer nombres de lugares, personajes y frases claves para comprender aspectos de la conversación.</p> <p><u>Seleccionar:</u></p> <p>-Distinguir palabras relevantes en la conversación.</p> <p>-Seleccionar diversos elementos como: los sonidos en las palabras, las</p>	<p>Texto de lengua y literatura.</p> <p>Láminas.</p> <p>Fichas.</p> <p>Pinturas.</p> <p>Lápiz.</p>	<p>-Escucha conversaciones, identifica el propósito comunicativo y emite opiniones relacionadas con el tema.</p>	<p>TÉCNICA.</p> <p>OBSERVACIÓN.</p> <p>INSTRUMENTO.</p> <p>LISTA DE COTEJO.</p>
--	--	---	--	--	---

		<p>palabras en las oraciones y las oraciones en los párrafos.</p> <p><u>Anticipar:</u></p> <p>-Activar toda la información sobre la conversación.</p> <p>-Preparar la comprensión del texto a base de diferentes actividades como:</p> <p>-Identificar a los personajes.</p> <p>-Numerar del 1 al 3 las escenas.</p> <p>-Formular oraciones sobre cada dibujo.</p> <p>-Reconocer colocando una X en el dibujo que expresa lo que quería la niña.</p> <p>-Reconocer</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>cada acción y su respectiva consecuencia.</p> <p>-Formular una oración por cada situación.</p> <p>-Orientar a los estudiantes para que trabajen en el texto páginas 10-11.</p>			
--	--	---	--	--	--