



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
ECUADOR
SEDE IBARRA**

ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA

**TITULACIÓN DE: MAESTRÍA EN GERENCIA Y LIDERAZGO
EDUCACIONAL**

**Tema: “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del
colegio El Chaco, del cantón El Chaco, provincia de Napo, período lectivo
2012- 2013”**

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

AUTORA: Marcalla Salagaje, Flor Alba

DIRECTORA: Arteaga Marín, Myriam Irlanda. Ing.

CENTRO UNIVERSITARIO TENA

2014

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA**Ingeniera****Myriam Irlanda Arteaga Marín****DOCENTE DE LA TITULACION**

De mi consideración:

Que el presente trabajo de fin de maestría denominado: “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del colegio El Chaco, del cantón El Chaco, provincia de Napo, período lectivo 2012- 2013”, realizado por Marcalla Salagaje Flor Alba, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, septiembre de 2014

.....

AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo, Marcalla Salagaje Flor Alba, declaro ser autora del presente trabajo de fin de maestría: “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del colegio El Chaco, del cantón El Chaco, provincia de Napo, período lectivo 2012- 2013”, de la Titulación Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, siendo Myriam Irlanda Arteaga Marín directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

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

.....

Autora: Marcalla Salagaje Flor Alba

C.I.: 171389894-6

AGRADECIMIENTO

El necesario presentar mi reconocimiento y gratitud a todas las personas e instituciones, así:

- ❖ A mis familiares
- ❖ A la comunidad educativa de la Universidad Técnica Particular de Loja;
- ❖ A mi directora de tesis
- ❖ A la comunidad educativa del colegio El Chaco

Y a todas las personas que tan gentilmente me apoyaron en todo mi camino académico desde sus inicios hasta la culminación, mil gracias.

Flor Alba Marcalla Salagaje

DEDICATORIA

El presente trabajo va dedicado con profundo cariño a quien me dio las fuerzas morales y anímicas en el camino recorrido hasta aquí, él es Dios; de igual manera a mi esposo e hijas quienes no escatimaron tiempo y cuidado mientras yo priorizaba mi dedicación al estudio.

A ellos toda mi gratitud y amor porque he comprendido que sólo el apoyo incondicional de la familia es el fin mismo de una verdadera felicidad. Por eso con mucha alegría puedo decir que todo esfuerzo por avanzar un peldaño más en este camino de la preparación académica, es para mí la muestra de que se pueden alcanzar los sueños siempre con la ayuda de Dios y de la familia.

Flor Alba Marcalla Salagaje

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA	i
APROBACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
RESUMEN	x
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	3
1.1 Necesidades de formación	4
1.1.1 Concepto	5
1.1.2 Tipos de necesidades formativas	6
1.1.3 Evaluación de necesidades formativas	7
1.1.4 Necesidades formativas del docente	8
1.1.5 Modelos de análisis de necesidades (modelo de Rosett, de Kaufman, de D'Hainaut, de Cox y deductivo)	9
1.2 Análisis de las necesidades de formación	10
1.2.1 Análisis organizacional	10
1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección	11
1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo	14
1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad	

educativa	16
1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos)	16
1.2.1.5 El Bachillerato Ecuatoriano (características, demandas de organización, regulación)	18
1.2.1.6 Reformas Educativas (LOEI- Reglamento a la LOEI- Plan decenal)	22
1.2.2 Análisis de la persona	24
1.2.2.1 Formación profesional	24
1.2.2.1.1 Formación inicial	25
1.2.2.1.2 Formación profesional docente	26
1.2.2.1.3 Formación técnica	28
1.2.2.2 Formación continua	29
1.2.2.3 La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje	30
1.2.2.4 Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación	32
1.2.2.5 Características de un buen docente	34
1.2.2.6 Profesionalización de la enseñanza	35
1.2.2.7 La capacitación en niveles formativos como parte del desarrollo educativo	37
1.2.2.8 La tecnología de la información y comunicación en los procesos formativos	38
1.2.3 Análisis de la tarea educativa	39
1.2.3.1 La función del gestor educativo	40
1.2.3.2 La función del docente	41
1.2.3.3 La función del entorno familiar	42
1.2.3.4 La función del estudiante	43

1.2.3.5	Cómo enseñar y cómo aprender	45
1.3	Cursos de formación	47
1.3.1	Definición e importancia de la capacitación docente	47
1.3.2	Ventajas e inconvenientes	48
1.3.3	Diseño, planificación y recursos de cursos	50
1.3.4	Importancia de la formación del profesional en el ámbito de la docencia	52
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA		53
2.1	Contexto	54
2.2	Participantes	60
2.3	Diseño y métodos de investigación	64
2.3.1	Diseño de la investigación	65
2.3.2	Métodos de investigación	65
2.4	Técnicas e instrumentos de investigación	67
2.4.1	Técnicas de investigación	67
2.4.2	Instrumentos de investigación	68
2.5	Recursos	69
2.5.1	Talento humano	69
2.5.2	Materiales	69
2.5.3	Económicos	69
2.6	Procedimiento	70
CAPÍTULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS		71
3.1	Necesidades formativas	72
3.2	Análisis de la formación	79

3.2.1 La persona en el contexto formativo	82
3.2.2 La organización y la formación	85
3.2.3 La tarea educativa	87
3.3 Los cursos de formación	89
CAPÍTULO 4: CURSO DE FORMACIÓN/ CAPACITACIÓN DOCENTE	91
CONCLUSIONES	128
RECOMENDACIONES	129
BIBLIOGRAFÍA	130
ANEXO	135

RESUMEN

El presente trabajo investigativo titulado “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato, del colegio El Chaco, del cantón El Chaco, provincia de Napo, período lectivo 2012- 2013.

Su objetivo es analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato y en base a este análisis proponer un curso de formación dirigido a mitigar la necesidad detectada.

Para la recolección de datos se aplicó una encuesta a los maestros del mencionado colegio, quienes al aceptar ser encuestados, contribuyen importantemente en el desarrollo de esta tesis así como, en su conjunto, en la detección de las necesidades formativas a nivel del país.

Los principales resultados obtenidos son: En lo referente al título de los docentes, la mayoría no tienen un título afín al ámbito educativo; son maestros relativamente jóvenes y con títulos de tercer nivel; en cuanto a la habilidad pedagógica, es necesario fomentar la capacitación en este tema. En tal razón, el curso de formación es: “Formación en estrategias Pedagógicas Educativas para la enseñanza”, el mismo que está desarrollado al final del trabajo investigativo.

PALABRAS CLAVES: analizar, proponer, contribuir.

ABSTRACT

This research work entitled "Training needs of high school teachers, school El Chaco Canton El Chaco, Napo Province, 2012-2013 school year.

Its goal is to analyze the training needs of teachers in high school and based on this analysis to propose a training course aimed at mitigating the identified need.

For data collection survey was administered to teachers of that school to accept those surveyed, contribute importantly to the development of this thesis as a whole, in the identification of training needs at the country level

The main results are: Regarding the title of teachers , most do not have a title related to the educational field; are relatively young and titles tertiary teachers; in terms of pedagogical skill, is necessary to promote training in this area. For this reason, the training course is: "Training in Educational Instructional strategies for teaching" the same that is developed at the end of the legwork.

KEYWORDS: analyze, propose, and contribute.

INTRODUCCIÓN

Los vientos de cambio que actualmente fluyen en América del Sur y específicamente en el Ecuador, traen consigo importantes cambios en el ámbito educativo, y son las continuas transformaciones que exige a los principales actores de la educación tener una idea real, clara de la situación académica y de idoneidad con respecto a la labor de docente.

En tal virtud, es trascendental iniciar la investigación sobre la falta de capacitación o el bajo nivel de formación de los maestros de bachillerato quienes tienen a su responsabilidad formar a los estudiantes, para alcanzar el fin mismo de la educación que es educarlos para la vida.

Este tema ha captado la atención de muchos investigadores, como nos indica la revista Educarnos donde comparte que: la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) elaboró un diagnóstico sobre las necesidades de formación pedagógica de los profesores. Las necesidades que fueron identificadas, y priorizadas como importantes por los docentes fueron: habilidades para la enseñanza, elaboración de material didáctico, evaluación y actualización profesional.

La presente investigación representa un requisito y a la vez un reto dentro de las habilidades adquiridas en este cuarto nivel académico. Se desarrolla con el propósito de identificar las necesidades de formación de los docentes del colegio El Chaco, con los resultados de la investigación se plantea un curso direccionado a mejorar la calidad de la enseñanza; este curso pretende alcanzar un mayor grado de destreza pedagógica, de habilidades que se deben presentar en el aula de clases, puesto que en un nivel medio no sólo se deben propender clases catedráticas, sino clases interactivas.

Es preciso indicar en forma general que todos los capítulos se encuentran entrelazados y relacionados con la necesidad de formación del docente. En el capítulo I se podrá apreciar el sustento teórico de las necesidades de formación, los tipos de necesidades, la evaluación de las necesidades de formación, la formación inicial y profesional del profesorado.

En el capítulo II se expone el desarrollo investigativo haciendo referencia al contexto de la institución observada, su historia, la información de los participantes; se encontrarán también los métodos, las técnicas e instrumentos de investigación como

el método analítico, sintético, estadístico, hermenéutico, la observación, la encuesta y su utilidad en el desarrollo de este trabajo investigativo.

En el capítulo III correspondiente al análisis y discusión de resultados se evidencian los cursos de capacitación a los que han asistido los investigados, así como sus preferencias a la hora de iniciar un curso de capacitación; los títulos tanto de pregrado como de posgrado y su relación con el ámbito educativo.

Finalmente en el capítulo IV se apreciará la propuesta del curso de formación “Estrategias pedagógicas para la enseñanza” misma que se desarrolla en su parte teórica con el arte de educar, la metodología constructivista parte I, II, III, los fundamentos psicopedagógicos, el aprendizaje significativo, el formato del plan diario de clases y sus componentes y las estrategias pedagógicas (ensayo, mapa semántico, comparativo, cognitivo, algoritmos, analogías, hipertextos...etc...) Y en su parte práctica se plantean actividades individuales y grupales que permitirán aplicar la teoría.

De esta manera el análisis de la tarea educativa y la propuesta del curso reivindica la formación de todos los miembros de la comunidad educativa en un trabajo armónico para alcanzar el desarrollo integral del estudiante

Los objetivos específicos de este trabajo investigativo que son: Investigar referentes teóricos relacionados con el tema de investigación; desarrollar los apartados planteados; estructurar los datos aplicando la estadística descriptiva; y obtener una base de datos a partir de la tabulación de los resultados obtenidos como producto de la aplicación del cuestionario Necesidades de Formación que se desarrollaron y se cumplieron gracias a las indicaciones y correcciones de la directora de fin de maestría y a la guía didáctica. Fruto de ello es posible afirmar que el maestrante está en capacidad de asumir nuevos retos dentro del campo de la investigación, la aplicación y tabulación de cuestionarios para detectar falencias y finalmente proceder a plantear sugerencias y recomendaciones.

Las oportunidades que se aprovecharon fueron, la presencia de un centro educativo cercano, la apertura por parte de los docentes del colegio El Chaco, las tutorías de la directora de tesis, el apoyo de la familia y aun de las autoridades del lugar de trabajo de la maestrante. A sí mismo el limitante fue la inaccesibilidad a la información por el bajo servicio de internet en el sector. Por lo demás este trabajo ha significado adquirir mayor conocimiento del proceso de análisis, síntesis, investigación y tabulación de información para culminar en propuestas concretas frente a incidencias encontradas.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Centrándose en el tema, es necesario traer a la mente y al análisis lo que el gobierno nacional está haciendo a nivel de la educación, desde su Plan Decenal, las políticas educativas, los procesos de autoevaluación y de evaluación institucional y docente; cabe indicar que este proceso involucra a todas las instituciones educativas del país.

Jaramillo (2012) señala que la unificación del bachillerato es uno de los cambios educativos que llaman la atención y la investigación tanto en el bachillerato en ciencias y el bachillerato técnico con sus respectivas variantes. Plantea preguntas como:

- ¿Está capacitado el profesor de bachillerato para responder a los lineamientos expuestos en la actual malla curricular propuesta por el gobierno nacional?
- ¿Las técnicas y estrategias de la labor educativa son las adecuadas para que el estudiante aprenda?
- ¿La profesión del docente es la adecuada?
- ¿Cuáles son las necesidades de formación actual de los docentes de bachillerato?
- ¿La formación de pregrado ha sido suficiente para incursionar en el ámbito de la profesión docente?

Así, todas estas interrogantes llaman al planteamiento de una investigación donde se pueda recoger datos que permitan de alguna manera corregir la falencia o la necesidad detectada en la institución, concluye (Jaramillo, 2012)

Cabe mencionar que no sólo se plantean investigaciones con respecto a la labor del docente en el ámbito educativo, son los cambios que se presentan en el sistema educativo, los cambios que ha alcanzado el mundo a través de la globalización lo que genera plantear investigaciones.

Es entonces donde la formación toma fuerza, se la investiga, por todo lo mocionado, la presente investigación aborda los temas relacionados a la formación docente, su análisis, el curso de formación, la metodología utilizada para converger en el análisis discusión y planteamiento del curso de formación.

1.1 Necesidades de formación.

En las necesidades de formación se podrá apreciar: el concepto, los tipos de necesidades formativas, evaluación, necesidades de formación docente, necesidades formativas del docente, modelos de análisis de necesidades. Iníciase entonces con el concepto.

1.1.1 Concepto.

Para conceptualizar a las necesidades de formación, conviene precisar en primera instancia que es una necesidad, luego sí se revisará el concepto de necesidades de formación.

Conjunto de problemas, carencias deficiencias y deseos que los profesores perciben en el desarrollo de su ejercicio (Montero, 1992).

El término necesidad hace referencia a la existencia de un desajuste entre dos situaciones, una de ellas actual y la otra potencial, futura o simplemente deseable. Así lo consideran (Kaufman, 1982).

Pozo y Salmerón (1999) manifiestan que planificar a partir de las necesidades de formación es abordar un proceso de investigación que nos permite tomar decisiones fundamentadas cara a la innovación, al cambio, la mejora, la prevención o la resolución de problemas.

Taba (1983) ya propone el diagnóstico de las necesidades de formación como fase primera en el proceso del diseño curricular, necesario para proceder a la determinación de objetivos, contenidos y actividades.

Reyes (2000) en su artículo Diagnóstico de necesidades formativas manifiesta que la necesidad ha de ser entendida como el resultado inmediato de una situación problemática, es decir, como un estado de insatisfacción derivado de las condiciones en que se produce una determinada acción docente. Pág. 5.

Es entonces la necesidad un requerimiento para el desarrollo, en el caso del docente las necesidades formativas se vinculan a situaciones de su práctica, que son interpretadas como mejorables. De ahí la vinculación de la formación docente al cambio y la innovación (Reyes, 2000).

Se puede considerar la necesidad como un desfase o diferencia existente entre lo que existe en la actualidad y lo que debería ser o lo que se querría que fuera. Al hablar de necesidades formativas se refiere al desfase o diferencia entre las destrezas, conocimientos y actitudes existentes en la forma de desempeño del docente y las destrezas, conocimientos y actitudes que se debería tener para mejorar la calidad del servicio, cumplir los objetivos de la organización y que es una necesidad

impostergable. Además se debe iniciar este proceso con el diagnóstico de las necesidades como primera fase para el diseño curricular.

1.1.2 Tipos de necesidades formativas.

Al comprender que las necesidades formativas requieren de algún tipo de mejoras vinculadas a la práctica docente, se debe continuar identificando los tipos de necesidades formativas. Pero, conviene primeramente enunciar las necesidades humanas así fisiológicas de seguridad, de vinculación y afecto, de consideración y estima y de autorrealización como lo indica la teoría de Maslow. (Maslow, 1954). Y continuar con las necesidades formativas.

D'Hainaut (1979) instituye cinco dimensiones para la categorización de las necesidades formativas:

1. Necesidades de las personas frente a necesidades de los sistemas.

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

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

2. Necesidades particulares frente a necesidades colectivas.

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

3. Necesidades conscientes frente a necesidades inconscientes.

Una carencia formativa puede ser perfectamente conocida por la persona afectada o, por el contrario, ésta puede no tener conciencia de su estado precario en relación con la exigencia en cuestión.

4. Necesidades actuales frente a necesidades potenciales.

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

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

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

Según Moroney (1977) los tipos de necesidades se pueden definir en las siguientes:

- Normativa: Definida por los responsables del cambio
- Percibida: Reflejada en las opiniones de los usuarios
- Expresada: Reflejada en las demandas de los usuarios
- Relativa: En relación con grupos similares

Las necesidades son amplias en el sentido humano, en el sentido de las necesidades formativas, como se observa abarcan necesidades de la persona frente a los sistemas, necesidades particulares frente a las colectivas, las inconsistentes frente a las consistentes, las actuales frente a las potenciales, y según el sector en que se manifiesten.

Contextualizando en un espacio educativo diario, se puede decir que las necesidades formativas son desde el uso de los materiales didácticos, materiales de oficina, los documentos de planificación, los rincones del aula, en fin son necesidades, así como también las opiniones, demandas expresadas por los miembros de la comunidad educativa.

Y desde el contexto de la investigación presente se podría determinar que los tipos de necesidades se acomodan y desarrollan en relación a las que plantea el señor D'Hainaut.

También si se aplican los tipos de necesidades según Moroney en un contexto educativo que diariamente se vive serían los códigos de convivencia (normativas), las opiniones de los miembros de la organización (percibida), las sugerencias y planteamientos de los miembros de la comunidad educativa (expresada) y la cultura organizativa, las relaciones entre la comunidad educativa (relativa).

1.1.3 Evaluación de necesidades formativas.

Como en todo proceso es de vital importancia evaluar, dentro de las necesidades de formación también constituye como lo refiere Reyes, (2000) un proceso más amplio, en el que la detección diagnóstica de demandas de formación constituye la base sobre la que asentar el diseño y la implementación de un programa formativo. Es, por tanto, una fase temprana de la acción formativa cuando ésta se orienta a un desarrollo basado en la situación de partida.

Murillo, Mayor, Hernández y Sánchez (2004) La evaluación de necesidades es un proceso de recogida y análisis de información cuyo resultado es la identificación de carencias en individuos, grupos o instituciones encaminada hacia el cambio y la mejora.

Proceso sistemático que se desarrolla con el fin de obtener prioridades sobre las necesidades identificadas, tomar decisiones sobre actuaciones futuras y localizar recursos” (Witkin y Altschuld, 1966).

“Es un proceso sistemático pero siempre provisional de recogida de información mediante variedades de técnicas e instrumentos a partir de alumnos, currículo, organización e individuo”. Según indica Rodríguez López en su documento Planificar y Evaluar la formación Pág. 9.

La evaluación de necesidades formativas establece, por tanto, un campo de trabajo que permite desde el diseño, desarrollo y la evaluación ya sea del programa, plan, proyecto y en este caso de necesidades de formación.

La misma palabra hace alusión y nos permite tener la idea de que las necesidades requieren, como todo proceso, de una evaluación tanto de la información, del mismo proceso a fin de tomar correcciones, decisiones a futuro.

Es esta evaluación la que permite nuevas y mejores acciones en este caso de formación, porque hace que se rectifique, se complemente con una solución respecto a la necesidad identificada y tratada.

1.1.4 Necesidades formativas del docente.

Una vez revisado lo concerniente a las necesidades de formación, a los tipos de necesidades formación, conviene revisar las necesidades formativas del docente.

Camacho y Padrón (2005), opinan que la formación del docente de bachillerato es obsoleta y no está acorde con esta sociedad cambiante. Es necesaria una formación específica para ellos que les permita responder a las nuevas responsabilidades de esta era tecnológica.

Como hace referencia Moncayo M. (2009) los maestros son los que despiertan el interés en sus alumnos, desarrollan sus capacidades y al final puedan desenvolverse en la vida. Por lo tanto urge reconocer esas necesidades en los docentes, identificarlas y suplirlas, mejorando el nivel profesional.

La necesidad de formación de los docentes de bachillerato ha sido olvidada por mucho tiempo, los colegios cuentan con profesionales de diferentes profesiones aun no acordes a la rama educativa, que están al frente o son parte del cuerpo docente de instituciones educativas.

En lo que tiene que ver a los docentes del colegio Técnico El Chaco, de los 24 profesores, 11 tienen relación con el ámbito educativo. Este resultado nos lleva a la reflexión de que muchos profesionales en diferentes ramas distintas a la educación, no disponen de los recursos necesarios ni de las habilidades, conocimientos y destrezas que un profesional educativo desarrolla luego de una larga carrera formándose como tal para poner en práctica lo aprendido, además aquellos mismos profesionales aplican como docentes o como técnicos en un colegios, por la falta de oportunidades laborales en su especialidad.

1.1.5 Modelos de análisis de necesidades (Modelo de Rosett, de Kaufman, de D'Hainaut, de Cox y deductivo).

Ahora se revisa los diferentes modelos de análisis que permiten establecer el estado o situación de una institución y tener en forma objetiva resultados para en base a ellos plantear mejoras.

- Modelo de Rosset

Pérez (2000) dice Este modelo consta de cuatro elementos, donde tres de los mismos; "situación desencadenantes: de dónde partimos y hacia dónde vamos", fuentes de información" y "herramientas para la obtención de datos" Pág. 12.

Pozo, M.T. y Salmerón, H. (1999) plantean que el modelo de Rosset tiene relación directa con el Análisis de necesidades de formación, además comparte los elementos fundamentales del análisis destacando, los sentimientos, causas- consecuencias, hace hincapié en la información sus fuentes y la herramienta de obtención de datos. Pág. 3.

- Modelo de Kaufman

Pérez (2000) dice: "dicho modelo se desarrolla en torno a la planificación dentro de la cual, destaca un apartado muy importante donde se recoge la evaluación de necesidades". Pág.12.

Pozo y Salmerón, H. (1999) de igual forma presenta los elementos de este modelo, señala dos y son los participantes así como lo que es y lo que debería ser en lo referente al proceso de las necesidades de formación.

También incluye las etapas de este modelo desde la identificación del problema, determinar condiciones, priorizar, aplicar el programa y evaluar. Pág. 4.

- Modelo de Cox:

Pérez (2000) dice: El modelo Cox se basa en la elaboración de una guía para la resolución de problemas comunitarios. Pág. 13.

Pozo y Salmerón, H. (1999) en su Evaluación de Necesidades presenta los elementos del modelo de Cox. Se refiere desde el aspecto macro (institución) luego a los profesionales encargados de problemas, las metas, las estrategias y las tácticas y finalmente la evaluación de la acción.

Los diferentes modelos dan al proceso de necesidades de formación la pauta de un proceso ordenado, lineal, que inicia con búsqueda de un problema, alternativas, pasos, estrategias que permitan visualizar mejoras. Además estos modelos finalizan con una evaluación al proceso. Son modelos muy similares al asunto actual “necesidades de formación de docentes de bachillerato” que se desarrolla bajo parámetros o modelos.

1.2 Análisis de las necesidades de formación.

Una vez conceptualizado lo referente a tipos, evaluación y necesidades formativas es impostergable entrar en la fase de análisis de las necesidades formativa, la misma que comprende recoger la información sobre las necesidades de formación e identificar los problemas que puedan estar sujetos a estas necesidades, a través de los instrumentos que se desarrollarán posteriormente. A través de ella, obtendremos el perfil de los futuros participantes del programa de formación, así como las propias necesidades y la descripción de los obstáculos que podrían aparecer durante el proceso. (McGriff, S. J. 2000).

Este tema constituye en uno de los principales componentes del estudio, se analizará desde tres grandes enfoques analíticos: el de la organización, el de la persona y el de la tarea educativa. Al análisis de las necesidades formativa se lo puede considerar como el eje central de la investigación.

1.2.1 Análisis organizacional.

Ya en el tema de análisis organizacional, se encuentran respuestas a cómo está funcionando la organización, sus elementos, el clima laboral, los recursos de la organización, lo que incide directamente en el que hacer de cada docente dentro de la

institución educativa. Inicie entonces con la conceptualización de análisis organizacional. Llorens (2003) cita a Goldstein quien afirma que es muy importante considerar las metas organizacionales, su clima de formación. Pág. 4

El Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias INIAP (1997) manifiesta que el Análisis Organizacional es una disciplina que ofrece ciertos modelos para el abordaje y el tratamiento de problemas en sistemas organizativos, de acuerdo con las características de la misión, de la cultura, de las personas, del trabajo y del contexto externo de cada organización. Pág. 8.

Latamita de Ferrari (2011) indica que el análisis organizacional es una disciplina que ofrece una diversidad de modelos, técnicas y herramientas para el abordaje y tratamiento de diferentes problemas interno y externos que atraviesa una organización.

El Análisis Organizacional considerado como estrategia de abordaje para la investigación-acción en organizaciones concretas- compromete un proceso de cambio pactado contractualmente entre los miembros de un sistema organizacional y un analista independiente, que actúa como "agente de cambio externo", para encarar la resolución de problemas que obstaculizan el desarrollo organizacional.(INIAP, 1997) Pág. 13.

Además indica lo trascendental de la estructura misma de la organización, los objetivos, recursos, talento humano, oferta formativa, todos estos aspectos de cómo está funcionando la organización y las dificultades que se incurrirá de no existir una buena planificación se consideran en el análisis organizacional. Una vez identificado el concepto, se debe ponderar en el valor del análisis organizacional que permitirá que se identifique se asuma y se trate el problema detectado en la institución.

1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección.

Dentro de lo que es la educación en el Ecuador desde su organización y sistema de educación se debe manifestar que ha dado un giro sorprendente como se manifestó en el Encuentro sobre Educación en el Ecuador: Integralidad y Calidad organizado conjuntamente por el Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano, el Ministerio de Educación, Secretaria Nacional de planificación y Desarrollo (SENPLADES), Secretaria Nacional de educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación (SENESCYT), Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), Consejo de

Educación Superior (CES), Concejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2012) este encuentro permitió un diálogo con distintos actores de la educación ecuatoriana, y obtener una panorámica sobre los logros, avances y desafíos pendientes. Entre los logros y avances se destacaron los siguientes:

- Se cuenta con un bachillerato unificado, con un tronco común de asignaturas que permite articular a los estudios post bachillerato y de esta manera organizar el sistema educativo.
- Se transforma la Universidad para transformar el país, es el concepto básico de la razón de ser de las Universidades, para ello el Estado invierte en la construcción de un currículo integral y articulado, en el diseño de un sistema de evaluación continuo, y en el fortalecimiento de capacidades para la generación de una nueva matriz productiva para el desarrollo del país.

Así mismo, en el encuentro antes mencionado se proyectó a la educación de la siguiente manera:

- Trabajar en la pertinencia cultural a escala territorial.
- Profundizar en la integralidad de la educación como una de las claves del Buen Vivir.
- Abordar la articulación del sistema educativo desde el enfoque del derecho a la educación para toda la vida.
- Impulsar la investigación en las universidades y la revisión permanente de los marcos conceptuales de la educación.
- Abordar no solamente la interdisciplinariedad, sino también la transdisciplinariedad como diálogo de saberes.
- Impulsar investigaciones por ejemplo sobre lenguas indígenas.

Dentro de la educación como proyección, se debe mencionar que el Gobierno Nacional, a través del MINEDUC, se ha planteado desde el año 2006 con proyección al año 2015 mejorar el sistema educativo en el Ecuador con base en las Políticas Educativas que constan en el Plan Decenal considerando 8 aspectos que sólo lo enunciaremos, posteriormente en el punto referente a Reformas Educativas, se ampliara el mencionado Plan.

- Universalidad de la Educación Inicial.

- Universalización de la Educación General Básica (1º – 10º).
- Incremento de la población estudiantil del Bachillerato.
- Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
- Mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de las Instituciones Educativas.
- Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación.
- Revalorización de la profesión docente.
- Aumento del 0,5% anual de la participación del PIB.

Conviene dentro del tema de la educación abordar el tema de la tecnología como realidad, ya que es la base fundamental que permite el acceso a la información, al conocimiento del cual el docente es el mediador entre esta y el estudiante.

Entonces dentro de la proyección de la educación, es evidente la tecnología presente como base del cambio y la globalización. Al respecto, (Fernández, 2013) manifiesta que vale la pena indagar en las nuevas tecnologías que se avecinan, o que ya están con nosotros, aunque sin mayores implicancias en la educación del presente. Una de estas es a lo que llamamos "Realidad Aumentada" (RA) la cual es definida como "una tecnología que complementa la percepción e interacción con el mundo real y permite al usuario estar en un entorno real aumentado con información adicional generada por el ordenador" (X. Basogain, M. Olabe, K. Espinosa, C. Rouèche y J.C. Olabe). Estamos en presencia de una realidad que no es real, un sueño, una realidad que es mezcla de elementos informáticos que son añadidos a la percepción de nuestro campo visual, lo que permite aumentar nuestra facultades sensoriales, lo que claramente distorsiona para bien o para mal nuestra percepción de lo que nos rodea.

¿Cuáles son las proyecciones que se vislumbran en el ámbito educativo? Ya podemos imaginar algunas, como por ejemplo la inclusión de elementos tridimensionales que por su naturaleza y/o costo son difíciles de manipular por los docentes, sin embargo analistas han logrado abstraer mayores conclusiones en el Informe Horizon, (2012), que realiza proyecciones sobre las perspectivas tecnológicas en los próximos 5 años, y efectivamente, se pronostica un uso paulatino en los próximos 4 años de la realidad aumentada en el ámbito educacional, esto lo afirma (Fernández, 2013) pero qué podemos hacer con ella en el aula, o cuál es su relevancia para la docencia y el aprendizaje:

- Mediante la RA se proporcionan experiencias de aprendizaje fuera del aula, más contextualizadas y basadas en el descubrimiento.

- En las disciplinas que requieren una formación práctica, la RA permite a los estudiantes visualizar el proceso captando detalles que en un entorno bidimensional pasarían desapercibidos.
- Las aplicaciones de RA en dispositivos móviles y en combinación con software colaborativo favorecen la construcción social del aprendizaje en interacción con el entorno físico (2012 Informe Horizon).

Una vez revisadas algunas consideraciones sobre la educación como realidad y su proyección, no queda más que aplaudir, desde la opinión propia las transformaciones que no solamente se ven sino que se evidencian en ésta realidad palpable como son la entrega de textos escolares a todos los estudiantes desde el primer año de básica hasta el décimo, es decir, a toda la educación general básica.

Con relación a la realidad del colegio investigado se nota la nueva realidad en infraestructura, en equipamiento, en tecnología. Y no es un caso aislado, es que la educación ha dado pasos agigantados en el pro de una nueva generación, con el apoyo y respaldo no sólo de una política de gobierno, sino también con el inmenso esfuerzo y entrega diaria de los docentes por un mundo mejor.

1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.

Luego de que se apreció la educación, su realidad y su proyección, se plantean las metas a corto, mediano y largo plazo, Algunas veces se tiende a confundir lo que es una meta y un objetivo, por lo que es necesario definir lo que es una meta y la incidencia en el tiempo que le dan el carácter de corto mediano y largo plazo. Luego proponer las diferencias entre los objetivos y metas.

Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) (20011) define a la meta como la expresión concreta y cuantificable de las variables críticas de los Objetivos Estratégicos Institucionales. Las metas deben ser alcanzables, cuantificables, realistas, cronológicamente limitadas y reflejar los compromisos adquiridos por la institución.

Toda organización pretende alcanzar fines y objetivos. Un fin organizacional es una situación deseada que la empresa intenta lograr, es una imagen que la organización pretende para el futuro.

Al igual que sucede con otros términos los objetivos también son conocidos como metas y como lo expresa Münch, (2012) "Existe cierta discrepancia acerca de la diferencia entre objetivos y una metas, por lo que es conveniente aclarar que las metas, en esencia, son lo mismo que los objetivos tácitos, ya que las metas, por lo

regular, se determinan a corto plazo, y se fijan con posterioridad a los objetivos estratégicos". Pág. 60.

Al alcanzar el fin, la imagen deja de ser ideal y se convierte en real y actual, por lo tanto, el objetivo deja de ser deseado y se busca otro para ser alcanzado.

Tipos de objetivos

De acuerdo con la naturaleza de la organización podemos identificar objetivos con o sin ánimo de lucro.

Según el alcance en el tiempo podemos definir los objetivos en generales o largo plazo, el táctico o mediano plazo, y el operacional o corto plazo.

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

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

Corto plazo: son los objetivos que se van a realizar en un período menor a un año, también son llamados los objetivos individuales u objetivos operacionales de la empresa ya que son los objetivos que cada empleado quisiera alcanzar con su actividad dentro de la empresa. Así, para que los objetivos a corto plazo puedan contribuir al logro de los objetivos a plazos intermedios y largo, es necesario establecer un plan para cumplir con cada objetivo y para combinarlos dentro de un plan maestro que deberá ser revisado en términos de lógica, consistencia y practicabilidad.

Dentro de la investigación, las metas serían las acciones a corto plazo como aplicar las encuestas a los maestros del colegio seleccionado, tabular los datos, investigar información para desarrollar el marco teórico de la tesis; el objetivo es plantear el curso de formación que mejorará la necesidad detectada luego del análisis y discusión de resultados. También un objetivo para la investigadora, sería aprobar la maestría y graduarse como magister.

1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.

Es necesario dentro de toda organización contar con elementos o recursos y dentro de una institución educativa son los recursos los que ayuda a la consecución de los objetivos planteados. Aquí conviene definir que es un recurso y posteriormente clasificar a los recursos que integran una institución educativa.

Como hace referencia Münch, (2012) los recursos son los elementos o factores necesarios para llevar a cabo la administración y lograr los objetivos.

Aquí se enfocaría a todos los recursos sean: materiales, tecnológicos, financieros, y el talento humano.

Recursos materiales: infraestructura, bienes muebles e inmuebles.

Recursos tecnológicos como soporte digital y telecomunicaciones, computadoras...etc.

Recursos financieros: mensualidades, cuotas, aportes, matrícula, fondos destinados a cada institución educativa por partes del estado.

Talento humano: docentes, personal administrativos, y de servicio.

Los recursos institucionales son los materiales, los instrumentos, las herramientas que en una institución se alcanzan con el aporte y la gestión de las autoridades, además conviene precisar que estos recursos estarán acorde al contexto e incluso al diagnóstico y necesidad de la institución.

1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos).

Un aspecto importante dentro de la actividad educativa es sin duda el liderazgo, como lo menciona Uribe, (2005) el liderazgo se ocupa de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico pág. 2.

Según Münch (2012) El líder es una persona que inspira confianza y respeto, y que propone el don de mando y la capacidad de persuasión para que la gente lo siga por convencimiento. Pág. 148.

Ya enfocada en el liderazgo educativo Lourdes Münch afirma que el tipo de liderazgo más adecuado dentro del ámbito de lo educacional sería el liderazgo situacional el mismo que considera el tipo y tamaño de la institución educativa, la etapa de crecimiento por la que atraviesa, la cultura y el clima organizacional, las funciones, la madurez del grupo y la experiencia del líder. El líder por su parte debe mantener un perfil de líder educativo, preparándose y desarrollando habilidades y competencias para su liderazgo efectivo. Pág. 154.

Pero, como es de conocimiento público existen diferentes tipos de liderazgo, y es el director como gestor, como líder de la institución quien incide, de una manera medible aunque indirecta, sobre el rendimiento académico de los alumnos, así lo manifiesta Hallinger y Heck (1996), en el libro: La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria, de Francisco Gago Rodríguez (2006) páginas 246-247-248.

En este mismo sentido se pronuncia Álvarez (2001) cuando afirma que la calidad de las escuelas depende en gran medida de la competencia, dedicación y estilo de liderazgo del equipo directivo.

Es hora de anotar los tipos de liderazgo educacional:

- El líder de transformación
- El líder transaccional

Varios autores han señalado al liderazgo del futuro como transformacional que, en palabras de Murillo, y otros (1999), implica una cualidad personal, una habilidad para inspirar a los miembros de la organización para mirar más allá de sus propios ojos. Esta distinción ya fue establecida por Burns (1978) al diferenciar entre liderazgo de transformación y liderazgo transaccional.

Bernar Bass (1988) quien define el liderazgo transformacional, como “el comportamiento de ciertos directivos, que tienden a convertir a sus profesores en líderes en la actividad educativa”. Pág.15.

Cueva y Díaz (2005) dicen que estos líderes educativos transformadores transmiten su visión de la escuela y logran el compromiso de los otros miembros y de la comunidad para su realización.

Molla, Andrea (2013) menciona que el concepto de liderazgo transaccional hace referencia a un tipo de liderazgo empresarial que tiene como base el intercambio. El trabajador ofrece sus servicios y obtiene por ello salario y otros beneficios y por otro lado, el líder reconoce qué quiere conseguir y facilita a los trabajadores los recursos necesarios para hacer que lo consigan. El líder otorga a sus trabajadores intereses y recompensas y éstos responden con su trabajo.

Algunas diferencias entre liderazgo transaccional y transformacional son:

- El líder transaccional busca transacciones, acuerdos, entre la empresa y sus trabajadores

- El líder transformacional pretende transformar a los trabajadores y la forma en que la empresa opera. No se centra en resultados, sino en las personas que hacen posible esos resultados
- El liderazgo transaccional es a corto plazo y el liderazgo transformacional pretende ser duradero

De acuerdo con Álvarez (2001), citado por Cueva y Díaz, existe un:

- Liderazgo institucional, que es ejercido por quienes han sido elegidos y/o designados para representar a la organización y dirigir formalmente a sus miembros.
- Liderazgo profesional, que es otorgado por los miembros de la institución a quien demuestra los suficientes conocimientos, experiencia y capacidad profesional para dirigir los procesos de la organización.

Se puede concluir que el liderazgo es el desenvolvimiento con espíritu de servicio que busca la integración y la participación de los miembros de la organización y en este caso de la institución educativa; es un pilar fundamental que todo docente debería desarrollar en aras de mejorar su actividad educativa. Se debe indicar también que dado la cantidad de tipos de liderazgo es el transformacional el que permite mirar más allá.

Finalmente como lo menciona Drucker, (1996), después de varios estudios sobre liderazgo de las organizaciones concluye que: no existe personalidad definida de líder, el liderazgo puede aprenderse, no existe un estilo de liderazgo definido y no existen rasgos de liderazgo.

1.2.1.5 El Bachillerato Ecuatoriano (características, demandas de organización, regulación).

En relación al tema de bachillerato, la propuesta del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano Ministerio de Educación octubre 2010 hace referencia a características, demandas de organización y regulación, por lo que será la fuente para desarrollar este tema.

El bachillerato corresponde a la etapa de estudio entre la educación general básica y la educación superior. Es la etapa donde los jóvenes se preparan para la vida activa, para el trabajo e incluso para iniciar su vida en pareja.

Ottone (1997) plantea que la educación media continúa siendo en América Latina un factor determinante para la obtención de empleo y, por consiguiente, un vehículo de

movilidad social. Además la educación media es el pilar que determinara el nivel de pobreza e inequidad como lo refiere Machado, (2000) asegura que “si quisiéramos que nuestra región deje de ser la más inequitativa del mundo tenemos que invertir en la secundaria”.

El artículo 28 de la Constitución de 2008 consagra la obligatoriedad de la educación en sus niveles inicial, básico y de bachillerato, y como consecuencia extiende el período de instrucción obligatoria hasta el término de la educación secundaria. La aplicación de este artículo posiciona al Ecuador como uno de los países con más años de educación obligatoria, (13 años), sólo Venezuela y Argentina tienen 14 años de educación obligatoria.

Esta decisión de 13 años obligatorios de estudio permite vislumbrar nuevas oportunidades, mejor calidad de vida, reducción de la pobreza, así lo confirma un estudio de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) de 1996 que ratifica que “existe una relación fuerte y directa entre más y mejor educación media y la reducción de la pobreza”

Las demandas del bachillerato ecuatoriano permiten apreciar 3 exigencias, tal como lo explica la propuesta del nuevo bachillerato y son las siguientes:

- Exigencias políticas

Estas exigencias se refieren a la actuación de los jóvenes dentro de un sistema democrático, participantes de la vida democrática de su país, no sólo con su voto, sino con una conciencia clara de las responsabilidades como entes críticos, reflexivos, como base de esta sociedad y como los futuros administradores de la misma.

- Exigencias socioeconómicas

Hacen referencia a que frente a la crisis y pobreza a nivel mundial, los egresados deben estar en condiciones de insertarse en una vida productiva sin olvidar sus aspiraciones de continuar los estudios.

- Exigencias educativas

El bachillerato debe garantizar la consecución de los aprendizajes suficientes para satisfacer las necesidades formativas integrales específicas de los y las jóvenes de estas edades. Por otra parte, el bachillerato debe cumplir con la que fue su función tradicional, que sigue estando vigente, de ser una puerta de entrada a la vida laboral y/o la educación superior.

En cuanto a la regulación, la propuesta del nuevo bachillerato, conviene enunciar los antecedentes del bachillerato ecuatoriano que del bachillerato en Humanidades vigente hasta 1977, al bachillerato en ciencias que todavía está vigente.

El Ministerio de Educación, como ente rector de la educación en el Ecuador, ha aceptado las sugerencias de una propuesta de bachillerato ecuatoriano con las siguientes características:

- Un sistema simple y coherente de enseñanzas comunes para todos los y las jóvenes.
- Balance entre la especialización y la generalización de los estudiantes de bachillerato.
- Articulación curricular del sistema de bachillerato con los niveles educativos anterior y posterior.
- Incremento de la relevancia del currículo del bachillerato con respecto a las necesidades de la sociedad.

La propuesta del nuevo bachillerato, (2010) concluye que se propone eliminar el actual Bachillerato en Ciencias, tanto en su versión general como en sus versiones especializadas (Física y Matemática, Química y Biología, y Ciencias Sociales). Simultáneamente, se propone reformar el currículo del actual Bachillerato Técnico, eliminando de él todas las asignaturas generales (que serían reemplazadas por el tronco común del BGU), y adaptando a un nuevo formato los módulos correspondientes a los aprendizajes técnicos especializados. Pág. 37.

En la ley ecuatoriana de antes de 2001, el bachillerato era toda la enseñanza secundaria y comprendía seis cursos dirigidos a estudiantes entre los 12 y los 17 años, inclusive.

Según el Decreto Ejecutivo N° 1786, del 29 de agosto de 2001, vigente hasta el momento, el bachillerato tiene solamente tres niveles dirigidos a estudiantes entre los 15 y 17 años, inclusive, y corresponde al antiguo “ciclo diversificado”.

Según el artículo 43 de la LOEI, el Bachillerato General Unificado comprende tres años de educación obligatoria, a continuación de la Educación General Básica.

Según establece en su parte pertinente la propuesta del nuevo bachillerato dice que 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.

Los estudiantes de Bachillerato cursarán un tronco común de asignaturas generales y podrán optar por una de las siguientes opciones:

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

El artículo 44 de la LOEI establece la creación de los bachilleratos complementarios.

Los bachilleratos complementarios son aquellos que fortalecen la formación obtenida en el Bachillerato General Unificado. Según lo establece el artículo 44 de la LOEI, son de dos tipos:

- a. Bachillerato Técnico Productivo: Es complementario al Bachillerato Técnico, es de carácter optativo y dura un año adicional. Tiene como propósito fundamental desarrollar capacidades y competencias específicas adicionales a las del Bachillerato Técnico. Puede ofrecerse en los mismos centros educativos donde funcione el Bachillerato Técnico, los cuales también podrán constituirse en unidades educativas de producción; y,
- b. Bachillerato Artístico: Comprende la formación complementaria y especializada en artes; es escolarizada, secuenciada y progresiva, y conlleva la obtención de un título de bachiller en Artes en su especialidad que habilitará exclusivamente para su incorporación en la vida laboral y productiva, así como para continuar con estudios artísticos de tercer nivel. Su régimen y estructura responden a estándares y currículos definidos por la Autoridad Educativa Nacional.

Según el artículo 45 de la LOEI, todos los títulos de Bachillerato emitidos por la Autoridad Educativa Nacional están homologados y habilitan para las diferentes carreras que ofrece la educación superior.

Complementando lo anterior, el Art. 14 del mismo Decreto prescribe que “el título que extenderá el bachillerato será el de bachiller”, y agrega que “los Bachilleratos de índole científico extenderán el título de bachiller en ciencias”, mientras que “los Bachilleratos de índole técnico extenderán el título de bachiller técnico en... (Nominación del Bachillerato)”, y finalmente “los bachilleratos de índole artístico [sic] extenderán el título de bachiller en artes... (Nominación del Bachillerato)”.

Dentro de las políticas del Plan Decenal de educación en lo que respecta al bachillerato tenemos: Incremento de la Matrícula en el Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de la población en la edad correspondiente. Internamente contempla esta política la construcción e implementación del nuevo modelo educativo para el bachillerato general y técnico, en articulación con la educación básica y superior, en el marco de la atención a la diversidad, la inclusión educativa, el desarrollo y difusión cultural, la identidad pluricultural y multiétnica y la preservación del medio ambiente, con enfoque de derechos.

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

El tema de educación, es un tema que ha traído consigo grandes cambios como se pudo evidenciar en lo referente al Bachillerato Ecuatoriano. Las reformas educativas del bachillerato, en su reglamento y aún en el plan decenal que incluyen los 8 aspectos, son temas que se tratarán a continuación.

Es importante plantear qué es una reforma, Arcos y Espinosa, (2008) en su documento titulado *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad*, menciona que la reforma educativa es una iniciativa específica de políticas educativas. Profundiza en cuanto a las políticas educativas expresando que son un conjunto de acciones adoptadas por una autoridad educativa competente y legítima orientadas a resolver problemas específicos y/o alcanzar metas consideradas políticamente o moralmente deseables para una sociedad o un estado. pág. 31

Para Pedro F. y Puig, (1999) las reformas educativas son "expresiones privilegiadas de proyectos políticos y uno de sus principales instrumentos."

Arcos y Espinosa, (2008) compara dos iniciativas de política pública de educación en el Ecuador. La primera se dio en un amplio horizonte temporal que se extiende desde fines de los años 50 hasta inicios de los años noventa denominada por Carlos Arcos Cabrera como la reforma por el acceso. La segunda es la reforma por la calidad de la educación que fue una iniciativa de los años 90. Pág. 31.

Estas políticas públicas hacían referencia al número de docentes, al incremento de escuelas, al incremento en las matrículas de los estudiantes, dentro de todo el tiempo. La reforma orientada a la calidad propuso hacer política de estado los aspectos siguientes:

- Instauración de la educación básica de 10 años (un año de preescolar, un ciclo escolar de 6 años y un ciclo básico de 3 años);
- Fortalecimiento de las áreas de lenguaje y matemáticas (46% de la carga horaria) y, por último
- La inclusión de ejes transversales en valores, multiculturalidad y educación ambiental (Ponce, 2000).

Pero, el cambio de gobiernos, la crisis sin precedentes entre 1996 y 2000 condujo a que las pocas políticas en educación desapareciera y que la reforma no concluya. (Arcos y Espinosa, 2008).

Ahora bien, luego de un breve panorama e incursión por el siglo pasado aparece desde hace 15 años acuerdos básicos en el ámbito educativo mismos que son políticas educativas para mediano y largo plazo y se encuentran plasmados en el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006- 2015.

Como el mismo documento lo manifiesta en la pág. 3 El Plan Decenal en un plan que contempla 8 políticas que rescata los esfuerzos realizados y propone una gestión estatal de largo aliento que establezca y organice las diferentes prioridades con un sentido inclusivo, pluricultural y multiétnico. Cada política contempla su justificación, su proyecto, objetivo, metas, y su respectivo presupuesto.

Las 8 políticas son:

- Universalidad de la Educación Inicial.
- Universalización de la Educación General Básica (1ero a 10mo).
- Incremento de la población estudiantil del Bachillerato.
- Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
- Mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de las Instituciones Educativas.
- Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación.
- Revalorización de la profesión docente.
- Aumento del 0,5% anual de la participación del PIB.

Conviene en este tema de reforma curricular hacer referencia a las reformas curriculares del bachillerato y tal como lo expresa la Propuesta del Nuevo bachillerato,

plantea un tipo de bachillerato general, se propone eliminar el actual Bachillerato en Ciencias, tanto en su versión general como en sus versiones especializadas (Física y Matemática, Química y Biología, y Ciencias Sociales). Simultáneamente, se propone reformar el currículo del actual Bachillerato Técnico, eliminando de él todas las asignaturas generales (que serían reemplazadas por el tronco común del BGU), y adaptando a un nuevo formato los módulos correspondientes a los aprendizajes técnicos especializados. Pág. 37.

En semanas anteriores el presidente ha cuestionado la dispersión de la infraestructura educativa que es uno de los puntos a reformar a nivel de educación como lo expresa el periódico instantáneo del Ecuador con fecha 28 de septiembre de 2012. Bien, luego de una revisión de las reformas curriculares, se podría concluir que se viven tiempos de revolución educativa, donde a diferencia de otros tiempos es política de gobierno que tanto en el aspecto curricular con los nuevos, lineamientos de autoevaluación institucional, de evaluación docente, nueva metodología para llegar al estudiante, las capacitaciones a los docentes; en el aspecto de organización con los nuevos distritos y circuitos; con la actuación de Ecuador estratégico que se encarga de la infraestructura.

En fin, las reformas, los cambios, son significativos y aquí es conveniente anotar los beneficios de estas reformas: el colegio que se encuentra en investigación y que sirve como base para la desarrollar la propuesta de curso de formación ha iniciado a partir de este año lectivo el bachillerato internacional, y sus instrumentos curriculares, anteriormente la educación básica trabajaba con el PCI (Plan curricular Institucional) y la educación técnica con el PTI (Plan de Transformación Institucional) hoy su instrumento curricular es el PEI (Proyecto Educativo Institucional) para el bachillerato.

1.2.2 Análisis de la persona.

Llorens (2003) nos dice que este análisis de la persona debe enfatizar las competencias, habilidades y destrezas para mejorar la labor del docente, en qué áreas es necesario focalizar la formación y cuál es el tipo de formación que se necesita. Pág. 4.

1.2.2.1 Formación profesional.

Dentro del análisis de la persona es necesario abordar el tema de la formación profesional desde el concepto y luego a la importancia de una formación.

El documento Trayecto pre profesional operacional para los alumnos con necesidades educativas especiales (2003) indica que la formación profesional es el proceso por el cual una persona debe llegar a una síntesis entre lo que puede hacer, capacidades y competencias, lo que quiere hacer, intereses y lo que debe hacer, exigencias del trabajo, acordes a las posibilidades actuales y reales del mercado laboral de la comunidad. Pág. 8.

En el Congreso de Sevilla desarrollaron el tema de la evolución de la formación profesional donde se manifiesta que tiene que ver el contexto en que se desenvuelve una persona y, puede entenderse por formación profesional el sistema mediante el cual un país organiza su esquema formativo para atender a las necesidades específicas de cualificación de la población y de las empresas con relación a sus trabajadores, pero también suele entenderse como algo ligado a la trayectoria personal y profesional de los individuos, al concepto cada vez más extendido de aprendizaje a lo largo de la vida. pág. 2.

Retomando el concepto de formación profesional que definió la UNESCO desde 1989 “Todos las formas y niveles del proceso educativo que incluyen además del conocimiento general, el estudio de las tecnologías y de las ciencias relacionadas, la adquisición de habilidades prácticas, de competencias, actitudes y comprensiones relacionadas con las ocupaciones en los diferentes sectores de la vida social”.

1.2.2.1.1 Formación inicial.

Al hablar del análisis de la persona, y de su formación profesional, se debe iniciar desde su formación inicial, entendiendo como los primeros estudios.

La formación inicial serán los primeros pasos dentro de su preparación profesional que sin duda lo realiza en una institución superior. Esta formación siendo la base para la culminación profesional de una persona y su especialización, deberá contemplar el desarrollo de un conocimiento, de habilidades pedagógicas y una actitud de respeto y consideración, porque como profesional está preparándose para servir a los demás.

Para la Consejería de empresas universidad y ciencia, la formación inicial es un sistema de desarrollo profesional continuo, basado en la mejora de la práctica docente y en el establecimiento de estándares que contribuyan a incrementar la calidad y el rendimiento de los aprendizajes de los estudiantes. Pág. 1.

Pero, las dificultades en el ámbito educativo se deben quizá a las políticas educativas, al perfil de los futuros profesiones de la docencia que no está en concordancia para que se puedan apreciar los frutos en los educandos. Y tal como confirma Villa, (1987) esto se debe a que su formación inicial resulta ser más teórica y poco aterrizada a una realidad personal y a un ámbito social, Por ende, el docente aprenderá, conocerá, valorará, querrá y apreciará desde su propio contexto y escala de valores y con las exigencias de la institución a la que pertenece.

1.2.2.1.2 Formación profesional docente.

Es importante dentro de la formación profesional docente iniciar detallando en qué lugar se forman los docentes, y como lo indica la Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica (2000) es en los Institutos Pedagógicos donde se forman los docentes, estos institutos son administrados por el Ministerio de Educación y Cultura. Pág. 3.

Como lo explica Álvarez (2012) hasta 1991 la formación de docentes de pre-primaria y primaria estaba a cargo de los Colegios e Institutos Normales de Nivel Medio. Desde entonces, mediante acuerdos ministeriales, pasaron a convertirse en Institutos Pedagógicos. La formación de docentes está regulada por la Constitución Política del Estado, la Ley de Educación (del 15 de abril de 1983) y la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional de 1990. Ecuador exige a los aspirantes a futuros docentes poseer el título de bachiller en Ciencias. La formación docente está ofertada por 33 Institutos Pedagógicos, de los cuales 8 son bilingües. En las universidades, existen 46 facultades o escuelas de pedagogía, que tienen a su vez programas de pregrado y de postgrado, y, desde 1997, 27 universidades otorgan el Título de Licenciado en Ciencias de la Educación. También hay carreras que ofrecen el título de Técnico Superior Universitario.

En lo que respecta a la importancia del que hacer educativo y sus implicaciones lo podemos entender con la explicación de González, (2007) el proceso de formación docente entendido como desarrollo profesional, tiene lugar a lo largo de la vida del profesor y constituye una expresión del desarrollo de su personalidad, por lo que los programas de formación docente se desarrollan como procesos continuos de aprendizaje, con la participación activa y reflexiva del profesor y atienden tanto la formación y desarrollo de cualidades cognitivas como afectivas y motivacionales de la personalidad del profesor, es decir no sólo el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales sino también de actitudes, vivencias, motivaciones y valores

que le permitan una actuación profesional ética y responsable. Participación, reflexión crítica y compromiso con la tarea educativa constituyen, por tanto elementos esenciales en la formación docente.

En este momento es conveniente profundizar algunas realidades que caracterizan a personas y quizá entre esas razones y las realidades planteadas estén las de la estudiante que realiza la presente tesis. Primero, optar por una formación en docencia representaba una carrera más, que se acomodaba al tiempo mínimo de estudio de tres años, con un horario parecido al del colegio y con exigencias económicas bajas que se acomodaban a los bajos ingresos de las familias a las que pertenecían. Así también lo perciben García y Vanella, (1986 y 1992) cuando dicen que la extracción social explica en parte, el que los actuales maestros eligieran esta profesión más por ventajas económicas que por identificación con el trabajo magisterial.

Estos motivos originan en el Educador un concepto de maestro como una insatisfacción vaga, fruto de la incomprensión por parte del papel que juega en la institución educativa y de cómo sirve al sistema. La falta de formación e información impedía a los maestros tener conciencia de estas condiciones y trascenderlas, además provocaba una baja valoración de su papel y su misión (García y Vanella, 1986 y 1992). Desde luego estos atenuantes no son en sí aspectos generalizados, pero sí se consideran casos fortuitos que desmoralizan el trabajo y la labor docente.

Tal como se manifestó en líneas anteriores y como lo confirman (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillant 2005) al pensar en las innovaciones pedagógicas y las políticas educativas ya nadie pasa por alto la problemática del docente y la calidad de su formación. Señalan al factor docente como elemento clave de la transformación educativa, actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza.

Como nos indica (Vezub, 2007) la formación docente inicial y el desarrollo profesional continuo han sido ubicadas como elementos centrales de los diagnósticos educativos

Entonces podemos concluir que la necesidad de capacitar a los docentes, dar mayor apoyo a la formación y actualización de los docentes, como ámbito de intervención y estrategia de cambio es en sí eso, una estrategia de cambio para obtener la sociedad que deseamos, desde luego que no son responsables únicos de los resultados y de la calidad del sistema educativo. Tampoco pueden asumir el desafío del cambio en forma aislada e individual, pero tienen un rol protagónico en la configuración de las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

1.2.2.1.3 Formación técnica.

Una de las formas de formarse profesionalmente es la formación técnica que tiene un tinte de carácter competitivo ya que le permite al estudiante aplicar a un trabajo y desarrollarlo bien. Observemos unos conceptos:

El MEC de Chile en su documento titulado Antecedentes Formación Técnico Profesional indica que la formación técnica profesional (FTP) es una base relevante para apoyar la competitividad del país y es una opción vocacional para muchos estudiantes que encuentran en los estudios técnicos las herramientas para desarrollarse como personas. Más aún, durante toda la vida se puede avanzar en adquirir conocimientos en forma continua estudiando para obtener cada vez más las competencias necesarias en el trabajo. Pág. 1.

La UNESCO hace referencia y aprecia la importancia de la formación técnica y constituye un objetivo de la UNESCO prestar asistencia en la reforma de los sistemas de enseñanza y formación técnica y profesional (TVET) de los Estados Miembros, en pos de que los jóvenes y adultos cuenten con opciones de calidad para adquirir las competencias que requiere el mundo del trabajo.

Según el documento emitido por el Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación expresa que la educación técnica atiende un amplio abanico de calificaciones relativo a diversas actividades y profesiones de los distintos sectores y ramas de la producción de bienes y servicios; tales como: agricultura, ganadería, industrias manufactureras; electricidad, gas y agua; construcción; transporte y comunicaciones; energía; informática y telecomunicaciones; salud y ambiente.

A propósito de formación técnica, el colegio donde se aplicó la encuesta a los docentes, es técnico con especialidades en:

- Explotaciones agropecuarias.
- Contabilidad.
- Información y comercialización turística.
- Instalaciones, equipos y maquinas eléctricas.
- Aplicaciones informáticas.

Cabe indicar en este momento que las diferentes áreas técnicas del colegio Técnico “El Chaco” cuentan con el apoyo del Municipio del cantón El Chaco para capacitarse técnicamente en selección de semillas, crianza de pollos, aves de corral, inseminación artificial, etc... El Municipio les provee de un técnico y tanto los estudiantes como los

docentes se capacitan y potencializan sus cosechas y su competitividad a nivel provincial.

1.2.2.2 *Formación continua.*

Luego de apreciar a breves rasgos la formación profesional, inicial, técnica, podemos analizar la formación continua que como su nombre lo indica da la idea de ininterrumpidamente, permanente, es decir que no se detiene.

A partir de un análisis etimológico del término, la palabra formación se deriva del verbo latino *formare* que significa “dar forma”; mientras que en su sentido actual significa “educar a alguien en una materia o actividad” (Prieto, 94).

Goldstein (1991 y 1993) quien conceptualiza la formación como “la adquisición sistemática de actitudes, conceptos, conocimientos, reglas o destrezas que implican una mejora en la realización del trabajo”. Además, tal y como señalan Ford et al. (1995) la formación debe implicar aprendizaje; de manera que este requiere que los cambios en las competencias sean permanentes, que se produzca un cambio evidente en las tres dimensiones del aprendizaje: afectiva, cognitiva y conductual, y un aumento del desempeño en el ámbito del trabajo, en el sentido de que la formación no sólo debe ayudar a aprender cómo hacer una tarea, sino que además debe permitir el desarrollo de destrezas transferibles y destrezas de aprendizaje.

El desarrollo profesional es un proceso permanente e integral de actualización psicopedagógica y en ciencias de la educación” (LOEI, artículo 112).

Según el artículo 112 de la LOEI, el desarrollo profesional de los educadores del sistema educativo fiscal conduce al mejoramiento de sus conocimientos, habilidades y competencias, lo que permitirá ascensos dentro de las categorías del escalafón o la promoción de una función a otra dentro de la carrera profesional educativa.

En nuestro país desde el año 2008 el Síprofe (sistema integral de desarrollo profesional para educadores) organiza cursos de formación continua para docentes del magisterio fiscal, caracterizándose por ser gratuitas, cuyos monitores son profesionales calificados y además luego de terminado el curso, con un cien por ciento de asistencia, emiten un certificado el mismo que constituyen un requisito válido para los trámites de re categorización docente.

Esta política del Ministerio de Educación en el Ecuador permite que los docentes efectivamente amplíen las posibilidades de continuar su formación, permitiendo generar actualización, aprendizaje y calidad en el que hacer educativo. La acogida por

parte de los docentes ha sido positiva tal como lo demuestran los datos publicados en la página del ministerio en el tema de cursos de formación continua, donde se observa que se han incrementado los cupos para los cursos así como los participantes.

En esta consideración se manifiesta entonces que existe un compromiso tanto por parte de la institución educativa a la cabeza (MEC) así como por los profesores de aunar esfuerzos en pro del mismo objetivo: mejorar y potenciar la educación del país.

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

Desde luego como lo dijimos en páginas anteriores, la formación del profesorado es uno de los pilares fundamentales de la educación. Es indiscutible el papel del profesorado como elemento determinante de la calidad educativa.

Esta consideración pone de manifiesto la necesidad de todo el Sistema Educativo de atender a la formación y actualización de sus docentes. La Educación Superior se encuentra en un momento de cambios de gran relevancia, donde el profesorado adquiere un protagonismo especial (Knight, 2005); cambiando planes de estudios y metodologías docentes, renovando estrategias pedagógicas, aunando esfuerzos y estableciendo nuevos cauces de participación y diálogo entre profesores y estudiantes, entre directivos y servicios. Los profesores son los responsables básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende, de la aplicación correcta de los procesos de innovación metodológica. El profesorado, por tanto, se convierte a la vez, en director y ejecutor, de toda reforma propugnada desde la Administración Educativa. Como proponen Martínez y Carrasco (2006), éste papel protagonista del docente hace imprescindible su preparación ante los retos e innovaciones que se están produciendo

La formación permanente del profesorado es uno de los criterios que definen la calidad de la educación. Uno de los elementos novedosos en el ámbito educativo es el desarrollo de las competencias en el alumnado, lo cual reclama por parte del profesorado un cambio en su función docente, que necesariamente debe ir unido a una formación permanente.

La formación del profesor se evidencia en su labor diaria, y son las habilidades del docente las que inciden directamente en la proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Al respecto de la labor docente la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, versión digital (2013), plantea ciertos aspectos que

influirán directamente en el estudiante así: Los mejores profesores conocen su materia extremadamente bien, están al día de los avances intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus áreas, además leen a menudo cosas de otros ámbitos disciplinares. Estos educadores pueden conseguir intelectual, física o emocionalmente lo que ellos esperan de sus estudiantes.

Saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos, son capaces de pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplinas. Asumen que el aprendizaje tiene poco sentido si no es capaz de producir una influencia duradera, agradable y relevante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente. Intentan crear un “entorno para el aprendizaje crítico natural” para que sus alumnos aprendan enfrentándose a problemas significativos, atractivos o intrigantes, es decir, a tareas auténticas. Se realizan en condiciones exigentes pero útiles. En este proceso pedagógico las preguntas desempeñan un papel esencial, por ello buscan estimular con éxito a los estudiantes para que se formulen sus propias preguntas.

Las conclusiones a las que llegaron los asistentes al "VIII Congreso de Formación del Profesorado. Hacia un proyecto profesional de formación del profesorado", (1996) animan a continuar con la reflexión crítica, con la lucha colectiva y con el lenguaje de esperanza, para mejorar estructuras y medios, sin olvidarse de que la auténtica reforma de la formación del profesorado, la reforma "cualitativa", depende en gran medida de las personas que la tienen a cargo, lo que exige un importante compromiso personal y profesional.

Estas actividades caracterizan un modelo que lejos de ser tradicionalista, es activo, en el que el estudiante sea el constructor de su conocimiento. Y es desde esa forma de actuar y ese compromiso del docente por continuar su formación profesional, capacitándose, actualizándose, diseñando nuevos espacios de aprendizaje, que habrá incidido de forma positiva en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Silva, Juan (2005) en su artículo: La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje manifiesta que los docentes ya no deben basar su currículo en contenidos académicos sino más bien permitir que los alumnos sean los creadores de su aprendizaje eso sí siempre acompañándolos en el proceso de aprendizaje, ya que la información es infinita en el espacio tecnológico. Así la formación del docente supone una formación mucho más centrada en el diseño de las situaciones y contextos de aprendizaje, en la mediación y tutorización, y en las estrategias comunicativas acordes a la era de la tecnología.

Al respecto Zabalza expresa:

...la función tutorial llega a impregnar el propio concepto de profesor. Parece fuera de toda duda que todo profesor, sea cual sea la etapa educativa en la que ejerce su función, es no sólo enseñante sino también tutor de sus estudiantes. La tutoría ha pasado a formar parte de la idea generalizada de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos sino dirigir el proceso de formación de nuestros alumnos. Y en este sentido todos los profesores somos formadores y ejercemos esa tutoría (una especie de acompañamiento y guía del proceso de formación) de nuestros alumnos. La tutoría adquiere así un contenido similar al de “función orientadora” o “función formativa” de la actividad de los profesores (Zabalza, 2003, pp. 126-127).

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

Ya definida la formación del profesorado, enumeremos los tipos de formación.

Y tal como manifiesta el documento Resoluciones sobre la Formación Docente del 2do Congreso Mundial de la Internacional de la Educación (1998), el mismo que hace referencia a la formación del docente, resaltando los siguientes siete aspectos tenemos:

- 1.- Fundamental que los docentes reciban una formación profesional de la mejor calidad. La capacitación profesional de los docentes en el ámbito universitario es un requisito previo tanto para la calidad de la educación cuanto para el progreso social;
2. La enseñanza es un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esto significa que, entre otras cosas tienen que entenderse como elementos integrantes de la formación docente: el reclutamiento de quienes hayan culminado la secundaria completa o tengan calificaciones equivalentes antes de iniciar su formación como docentes, una formación inicial a nivel universitario previa al ejercicio profesional, una fase de inducción o introducción a la carrera y el desarrollo profesional de los docentes a lo largo de su vida profesional;
3. La condición de los docentes está en declive en todo el mundo. Es de crucial importancia detener esta tendencia para que la carrera docente sea lo más atractiva posible a los mejores estudiantes;
4. Es fundamental también asegurar que todas las categorías de docentes - educación para la temprana infancia, primaria, secundaria y terciaria- reciban una formación profesional inicial y continua de alta calidad;

5. La formación docente debe incluir el conocimiento y el uso de las nuevas tecnologías;

6. Es particularmente importante que los docentes aprendan, como parte de su formación inicial y a lo largo de su carrera, a trabajar en equipo con sus colegas y el resto del personal

Las Resoluciones sobre la Formación Docente del 2do Congreso Mundial de la Internacional de la Educación (1998) expresa en su último aspecto (7) que los conocimientos y las aptitudes que requieren los docentes y que se pueden identificar en cuatro campos:

- Conocimientos y aptitudes para enseñar. Formación en la teoría y práctica pedagógica: el trabajo como miembro de un equipo educativo, el contacto con los padres y las instituciones locales, las actividades de investigación activa, la participación en la organización y la conducción de un establecimiento, entre otras.
- Un conocimiento en profundidad de las asignaturas a enseñar. Los docentes no solo deben conocer bien sus asignaturas sino también saber cómo incorporar información nueva y adicional.
- La formación en una amplia gama de actitudes, conocimientos y habilidades por ejemplo el uso adecuado de las ciencias de la computación y las tecnologías modernas de la comunicación; los derechos humanos; la igualdad entre los géneros; las condiciones socioeconómicas y de pobreza; la integración del discapacitado; el multiculturalismo; las acciones en contra de las drogas; la información sobre el SIDA; la discriminación; los problemas del medio ambiente; la ética profesional; las relaciones internacionales.
- El conocimiento del desarrollo fisiológico y psicológico del niño, el adolescente y el adulto de ambos sexos, el conocimiento en las ciencias educativas, por ejemplo la pedagogía, la psicología y la sociología educativas. Pág. 1.

El profesional de la educación debe tener una formación integral donde se articulen armoniosamente mente, corazón y manos es decir, conocimientos, habilidades y destrezas. La formación docente debe incluir también el conocimiento y el uso de las nuevas tecnologías.

1.2.2.5 Características de un buen docente.

Se considera que la calidad de la educación está relacionado directamente con la calidad de un docente que debe tener vocación, es decir que le agrada y guste lo que hace pues lo hará con voluntad y entrega, dejará una huella en sus alumnos.

En tal apreciación, algunos autores exponen su opinión con respecto a las características de un docente:

Existe un abanico de cualidades y habilidades que definen a un buen docente, pero, como lo dice Castellá, J., Comelles, S., Cros, A. y Vilá, M. (2007) La experiencia en el aula, sin duda, aporta mayor conocimiento de la materia, mayor soltura en el uso de los recursos para facilitar el proceso de enseñanza. Sin embargo no es suficiente, es necesario un estilo personal eficaz y estrategias discursivas que faciliten su labor.

Aseguran que para ser un docente capaz de abordar su tarea con eficiencia es conveniente contar con una sólida formación disciplinar, psicológica, ya que el ejercicio de la docencia conlleva tomar decisiones.

Castellá y sus colaboradores, antes mencionados, citan a Brewer y Worman (1999), que definen al buen docente con 3 requisitos centrales:

1. La capacidad de crear un buen ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan con positivamente influidos para aprender.
2. La capacidad de prever las oportunidades adecuadas para que el aprendizaje ocurra.
3. La capacidad de conseguir que los estudiantes utilicen estas oportunidades para aprender.

Es importante compartir las buenas prácticas docentes que constan en la Guía para la buena práctica del docente de Educación General Básica emitida por el Ministerio de Educación (2013), los siguientes aspectos permiten alcanzar mayor calidad en el aprendizaje de los estudiantes:

- ❖ Asistencia puntual a clase.
- ❖ Planificación por bloques curriculares.
- ❖ Comunicación con los estudiantes.
- ❖ Un desempeño pedagógico responsable.
- ❖ Evaluación permanente.
- ❖ Impecable imagen profesional.
- ❖ Control de la disciplina.

- ❖ Organización y utilización del material didáctico.
- ❖ Comunicación con los estudiantes y padres de familia.

En realidad las características de un buen docente siempre tienen relación con amar lo que se hace, entregando todo su contingente (capacitándose y actualizándose) en beneficio de la sociedad, sabiendo que en las manos de un buen docente está el forjar un mañana mejor.

1.2.2.6 Profesionalización de la enseñanza.

Confluyen las características de un buen educador en la labor que diariamente lo realiza y que es su ejercicio responsable. Ante esta actuación del docente conviene revisar que es profesionalización y luego centrar la atención en la profesionalización del profesorado.

Como indican Nemiña, R., García, H., y Montero. L. (2009)...la profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma.

Eirín, García y Montero (2009) En la revista currículo y formación del profesorado cita a Ruiz de Gaúna, (1997) cuando dice, respecto a la profesionalización docente: ..No es un evento espontáneo o un estadio de gracia en el que se halla una ocupación. Más bien, describe puntos a lo largo de un continuo, representando el grado en el que los miembros de una ocupación comparten un cuerpo común de conocimiento y utilizan estándares compartidos de práctica en el ejercicio de ese conocimiento... (...) permitiendo que socialmente sea aceptada más como profesión que como simple oficio (303).

En su exhaustivo trabajo sobre la profesión docente Goodson y Hargreaves (1996), agrupan las diferentes acepciones del término entorno a cinco ideas o formas de entender la profesión docente.

- Profesionalismo clásico.- Eirín, García y Montero (2009) hacen referencia a la profesionalización con un criterio técnico comparativo mencionan que los maestros de secundaria sí podrían mantener esta tendencia técnica pues conocen su materia, no así los de primaria que sólo utilizan un lenguaje común y que dan más valor a la experiencia práctica y no la teoría científica. Y es necesario situar ese carácter experiencial y práctico con el científico técnico, como paso previo para considerar a la enseñanza como profesión. Pág. 3.

- Profesionalismo flexible.- Eirín, García y Montero (2009) relacionan a las comunidades profesionales que trabajan colaborativamente en el contexto escolar y frente al conocimiento científico como base de la educación y para los mencionados autores parece importante esta conjugación como garantías de la profesionalización.
- Profesionalismo práctico.- Eirín, García y Montero (2009) llaman a la reflexión del valor que caracteriza la actividad práctica realizada por los maestros entendiendo como actividades prácticas personal la manera que tiene el docente de relacionarse con los demás sean niños, padres de familia, compañeros. Lo negativo de este profesionalismo práctico es la experiencia del profesor cuando fue alumno y el excesivo énfasis en la práctica.
- Profesionalismo expandido.- Eirín, García y Montero (2009) en este profesionalismo expandido se evidencia una contraposición de la labor del docente uno como limitado, pasivo, e intuitivo y otro como activo, que va más allá de la educación, al aspecto social. Y es este profesionalismo expandido o dilatado que exige mayor participación en el proceso de educar.
- Profesionalismo complejo.- Eirín, García y Montero (2009) ponen de manifiesto la relevancia de la complejidad del trabajo. Mantiene la idea de que los maestros deben ser los líderes para sus niños, para apoyar esta labor manifiestan que se debe crear una profesionalización en las escuelas y que tanto las actividades complejas como: habilidades de resolución de problemas, estrategias de aprendizaje cooperativo, y habilidades de pensamiento creativo deben desarrollarse como las actividades de carácter moral.

Profesionalizar la carrera docente la que tiene como objeto principal transformar las prácticas de enseñanza. El accionar docente en el proceso de formación ha cobrado cada vez más importancia ante los ojos de los responsables de las distintas reformas educativas, dado que, como lo menciona el Ministro de Educación de Quebec Gobierno de Quebec, (1996), “la formación docente es la piedra angular de toda reforma exitosa y seria. La calidad de la enseñanza pasa primeramente por la formación de profesores competentes” (p. 33).

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

Todas las actividades técnicas, el conocimiento científico, que realiza el docente en el aula y fuera de ella, no es una rutina o algo que se repite sino más bien es una labor que se debe ir perfeccionando a través de la capacitación, y es en este tema de capacitación en niveles formativos donde se pone de manifiesto el valor que ello implica. Iniciemos con el concepto de que es capacitación y luego aplicar al contexto educacional.

Edgardo Frigo en el Foro de Seguridad titulado *¿Qué es la capacitación y qué gana una organización al capacitar a su personal?*, manifiesta que capacitación, o desarrollo de personal, es toda actividad realizada en una organización, respondiendo a sus necesidades, que busca mejorar la actitud, conocimiento, habilidades o conductas de su personal. Finaliza manifestando que la capacitación busca perfeccionar al colaborador en su puesto de trabajo, en función de las necesidades de la empresa, en un proceso estructurado con metas bien definidas.

Garza Tamez, Horacio., J. L. Abreu y E. Garza (2009) también hace referencia a la capacitación como una actividad sistemática, planificada y permanente permitiendo desarrollar e integrar a los recursos humanos al proceso productivo, mediante la entrega de conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para el mejor desempeño de todos los trabajadores en sus actuales y futuros cargos y adaptarlos a las exigencias cambiantes del entorno. Pág. 194.

La capacitación va dirigida al perfeccionamiento técnico del trabajador para que éste se desempeñe eficientemente en las funciones a él asignadas, producir resultados de calidad, dar excelentes servicios a sus clientes, prevenir y solucionar anticipadamente problemas potenciales dentro de la organización. A través de la capacitación es necesario que el perfil del trabajador se adecue al perfil de conocimientos, habilidades y actitudes requerido en un puesto de trabajo.

Ahora bien, la capacitación es un tema que trastoca a cualquier tema desarrollado por el talento humano, pero, en lo relacionado al ámbito educativo tal y como se ha evidenciado en lo referente a la formación profesional, a la formación continua, es un paso decisivo y necesario que como educadores amerita, donde el maestro competente, impulse el logro de los objetivos planteados si queremos ir al ritmo de la información y la tecnología.

1.2.2.8 La Tecnología de la información y la Comunicación- TIC, en los procesos formativos.

Silva. J. (2005) en su artículo La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje manifiesta que los roles que tradicionalmente han asumido los docentes enseñando un currículum caracterizado por contenidos académicos hoy en día resultan inadecuados. A los alumnos les llega la información por múltiples vías (la televisión, radio, Internet, etc.) y los profesores no pueden ignorar esta realidad. Bajo esta perspectiva, el papel del profesor debería de cambiar desde una concepción puramente distribuidora de información y conocimiento hacia una persona que es capaz de crear y orquestar ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que los alumnos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, y acompañándolos en el proceso de aprendizaje.

La Revista Iberoamericana de Educación (issn: 1681-5653), hace un llamado a los educadores poniendo de manifiesto que las tecnologías de la información y la comunicación (tic), plantean nuevos escenarios, que requieren una revisión profunda de la educación en sus diversos aspectos.

En efecto la modalidad de enseñanza, las metodologías, la forma de acceder y adquirir conocimientos, los recursos utilizados, entre otros aspectos son afectados por estas tecnologías.

La inserción de las Tics en los contextos educativos pueden reportar beneficios para el sistema educativo en su conjunto, alumnos, docentes y la comunidad educativa en general. En el caso de los docentes, las tecnologías ponen a su disposición diversos recursos electrónicos: software, documentos, página web, etc, facilitan la participación en redes de docentes, apoyan el trabajo de proyectos en forma colaborativa con otros centros educativos (harasim et.al., 2000, hepp, 2003; crook, 1998), lo señala (Silva, J. 2006). En su artículo titulado Estándares en tecnología de la información y la comunicación para la formación inicial docente. Pág. 9.

Una de las posibilidades emergentes derivadas de estas tecnologías instaladas en los centros educativos, es el uso de entornos virtual de aprendizaje (eva) para apoyar la labor docente, extendiendo la clase más allá de las fronteras del aula. Los entornos virtuales de aprendizaje son además útiles para que los docentes puedan formarse de manera continua, participando de experiencias de formación centradas en perspectivas educativas constructivista de raíces socio culturales, donde la interacción

con los pares, la reflexión y el construir conocimiento en forma colaborativa son aspectos centrales.

Para integrar las TIC en los procesos formativos y que, a su vez, éstos sean un proceso de innovación son necesarios cuatro tipos de cambios (Salinas, 2004):

- Los cambios en el profesorado, tienen que ver con el cambio de rol del profesor o profesora en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto de la Educación Superior.
- Los cambios en el alumnado, al igual que el profesorado, el alumnado también se encuentra en la sociedad de la información y por lo tanto, su papel en ella también es diferente al tradicional.
- Los cambios metodológicos están relacionados, más bien, con una serie de decisiones ligadas al diseño de enseñanza, de tipo institucional (si es presencial, semi-presencial o a distancia), con el diseño en sí (metodología de enseñanza, estrategias didácticas, rol de los participantes, materiales y recursos para el aprendizaje, forma de evaluación), con aspectos más personales del alumnado hacia el aprendizaje (como la motivación, las necesidades de formación, equipamiento, disponibilidad) y por otra, con las tecnologías, que implica una selección del sistema de comunicación a través del ordenador y las herramientas para soportar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los cambios institucionales, ante un proceso de innovación docente apoyado en TIC, es necesario que las instituciones educativas se involucren y formen parte de él. Tal y como se menciona, uno de los requisitos principales para la incorporar las TIC en los procesos formativos es la capacitación del profesorado.

1.2.3 Análisis de la tarea educativa.

Llorens (2003) puntualiza los niveles para considerar, así un análisis organizacional, el análisis de las tareas encomendadas, aquí tanto las destrezas, habilidades y conocimientos del trabajador se deben conjugar para lograr eficiencia en el producto. Este tema nos permite determinar los objetivos institucionales que se referirán a la ejecución de actividades particulares y operaciones necesarias, así como identificar la naturaleza de las tareas de desempeño docente, esto es destrezas, habilidades y conocimientos, necesarios para ejecutar de manera eficiente la labor educativa. pág. 5

1.2.3.1 *La función del gestor educativo.*

Dentro de este análisis de la tarea educativa, es importante destacar que una labor educativa no se limita sólo al trabajo diario y genuino del maestro de aula y su estudiante, sino que es una conjugación de los demás integrantes y llamados al desarrollo de la educación, ellos son: los directivos educativos, los padres de familia, los mismos estudiantes y la sociedad.

Es verdad lo que afirma Llorens en el párrafo anterior donde realza las destrezas, habilidades y conocimientos que el docente debe procurar, sin embargo, puntualicemos la función del gestor educativo.

Veciana (2002) define a la función directiva como “un proceso dinámico de una persona sobre otra u otras personas que orientan su acción hacia el logro de metas y objetivos compartidos, de acuerdo con la toma de decisiones que le confiere su poder”.

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

El ejercicio del liderazgo del gestor educativo, exige al gestor educativo capacidad cognitiva, de interacción, de innovación, de motivación y de gestión; ligadas éstas a las relaciones humanas, la motivación del personal a su cargo y la participación democrática.

A continuación Correa, Álvarez, y Correa, A. (2005) en *La Función Directiva y el Gestor Educativo* se enlistan algunas de sus funciones:

- Dirige la institución hacia el logro de su horizonte institucional (misión, visión, objetivos, políticas y principios).
- Realiza alianzas estratégicas que contribuyen al desarrollo institucional
- Establece sistemas de comunicación que potencian la institución en sus relaciones e interacciones.
- Organiza los recursos y el talento humano de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional.

- Propicia ambientes adecuados de trabajo que favorecen el clima organizacional para la toma de decisiones y la resolución de conflictos.
- Promueve el trabajo en equipo.
- Motiva y estimula los resultados individuales y colectivos.

Bernal Agudo retoma los elementos característicos del gestor educativo con liderazgo transformacional, propuestos por Bernard Bass (1985), ellos son:

- Carisma: capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto.
- Consideración individual: presta atención personal a cada miembro, trata individualmente a cada subordinado, da formación y aconseja.
- Estimulación intelectual: favorece nuevos enfoques para viejos problemas, hace hincapié en la inteligencia, racionalidad y solución de problemas.
- Inspiración: aumenta el optimismo y el entusiasmo.
- Tolerancia psicológica: usa el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos y para manejar momentos duros.

Como estudiante de gerencia y liderazgo educativo, se ha podido ponderar y valorar la labor de la persona que dirige una institución, con el gran compromiso que demanda ser responsable de todas las acciones que se tomen o desarrollen en una institución, por ello, es necesario que como gestor siempre haya esa formación continua y permanente.

1.2.3.2 La función del docente.

Al pensar en las funciones del docente, no se debe apreciar en una sola dirección como en la época tradicionalista, actualmente se demanda del docente una labor no sólo pedagógica sino extracurricular, no sólo dentro del aula de clases y todas las actividades que ello implica; sino más bien se enfoca en una labor educativa, y comunitaria.

El extracto del artículo de Marquès P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, Formación, hace referencia a la labor del docente con respecto a los Tic. Manifiesta que la sociedad actual está sometida a vertiginosos cambios que plantean continuamente nuevas problemáticas, exigiendo a las personas múltiples competencias procedimentales (iniciativa, creatividad, uso de herramientas TIC, estrategias de resolución de problemas, trabajo en equipo...) para crear el conocimiento preciso que les permita afrontarlas con éxito.

Acotando a la labor del docente, el autor Marqués (2000) indican claramente que "hoy en día el papel de los formadores no es tanto "enseñar" sino ayudar a los estudiantes a "aprender a aprender" de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que, aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas TIC, tengan en cuenta sus características (formación centrada en el alumno) y les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva-memorización de la información" pág. 1.

También comparte y amplía la labor del docente con respecto a los recursos disponibles (que son muchos, especialmente si se utiliza el ciberespacio) para personalizar la acción docente, y trabajen en colaboración con otros colegas (superando el tradicional aislamiento, propiciado por la misma organización de las escuelas y la distribución del tiempo y del espacio) manteniendo una actitud investigadora en las aulas, compartiendo recursos (por ejemplo a través de las webs docentes), observando y reflexionando sobre la propia acción didáctica y buscando progresivamente mejoras en las actuaciones acordes con las circunstancias (investigación-acción). (<http://www.peremarques.net/actodid.htm>).

Cada vez se abre más paso su consideración como un mediador de los aprendizajes de los estudiantes, en este marco, las principales funciones que debemos realizar los docentes hoy en día son las siguientes:

- Diagnosticar necesidades
- Preparar clases
- Buscar y preparar materiales para los alumnos.
- Motivar al alumno las diferencias individuales.
- Centrar su labor de docente en el alumnos considerando
- Ofrecer tutoría y ejemplo
- Colaborar en la gestión del centro educativo.

1.2.3.3 La función del entorno familiar.

La función del docente es importante en el desarrollo del niño, pero, es la convivencia, la educación de sus padres, la que se evidencia en los primeros años de escolaridad, desde luego que son los factores del medio y del contexto los que pueden alimentar, cambiar o mejorar el desarrollo del niño.

Así también lo expresan Pozo, Siquier y Ferre (2009) cuando afirman que la responsabilidad de educar a los hijos ha recaído durante muchos años en el grupo

familiar y progresivamente, la escuela y otros agentes educativos han ido asumiendo la tarea y la responsabilidad de satisfacer las necesidades que plantea el desarrollo de los niños y las niñas y de preparar su futuro en el seno de la sociedad.

El proceso educativo en el que se encuentra un niño o un adolescente cuenta con varios agentes educativos: padres, profesores, entrenadores, ministros de culto, medios de comunicación, etc.; empero, entre ellos uno es el que sobresale por derecho y deber.

El agente que sobresale son los padres ya que son:

- Los primeros en educar a los hijos
- Los que más tiempo comparten con los hijos.
- Los que transmiten buen o mal ejemplo a su hijos.

La formación integral del educando no se obtendrá mientras no exista una coordinación educativa con los padres de familia. Por lo tanto el magisterio debe estar capacitado para dar ese paso importante en la orientación de los padres de familia para que no sean proveedores materiales sino activos participantes en la labor educativa, que es una responsabilidad compartida por el educandos, los agentes educativos, y el contenido de la educación.

Sin embargo, en la realidad más de un 50% de padres de familia (sondeo de la escuela “Napo”) tristemente ni siquiera toma consciencia del papel tan importante y sobresaliente que deben asumir en la educación de sus hijos.

Necesitamos como maestros educar también a los padres de familia principales agentes educativos que sobresalen por derecho y por deber

1.2.3.4 La función del estudiante.

Luego de dar un vistazo al que hacer de los miembros del accionar educativo, es menester analizar la función del estudiante, que sin duda, es motivo de la función del docente, de la preocupación y provisión de material por parte de los padres de familia, y motivo de los proyectos, políticas, acciones encaminados todos a mejorar el trabajo en bien del estudiante.

Es necesario recalcar y señalar que dentro de esta función del estudiante mencionaremos los derechos y obligaciones contemplados en la LOEI (2011) pág. 47 a 51, donde existen 20 ítems de los derechos y 12 ítems correspondientes a las obligaciones de los estudiantes.

Vera, S. (2006). Rol y función del estudiante dentro de la metodología de enseñanza aprendizaje expone las funciones del estudiante:

1. Trabajar en base a los problemas educacionales, identificando las necesidades educacionales personales y colectivas.
2. Aprender a formularse preguntas y a buscar sus respuestas en forma sistemática.
3. Evaluar en forma escrita a su tutor y otros docentes que hayan tenido una participación significativa en su trabajo.
4. Evaluar sus actividades, las del grupo y sus interrelaciones con los docentes.
5. Evaluar las fuentes de información y/o experiencias que vayan teniendo.
6. Su participación busca la comprensión de mecanismos y conceptos en vez de simples listas de datos y de información sin relación con un contexto determinado.
7. Mantener un equilibrio entre sus objetivos y los del programa, sus necesidades, educacionales y las tareas que se originan en el grupo.
8. Buscar la cooperación y compartir las fuentes de información.
9. Desarrollar un alto sentido ético en su trabajo y favorecer el espíritu de trabajo de equipo.
10. Establecer un pensamiento crítico, capaz de evaluar toda información que obtenga y de aplicarla a situaciones concretas.
11. Ser crítico con el programa en el que trabaja. Entrega sus comentarios y críticas en forma constructiva, es decir, siguiendo los mismos principios que él o ella espera sean usados en su propia evaluación. Esta evaluación es fundamental para el progreso del programa.

La función del estudiante entendiéndose como el ejercicio propio de su cargo y de su presencia en la escuela, responde a sus obligaciones propias como estudiante y que se contemplan en la LOEI. Es necesario recalcar que muchas veces por situación de consideración o de condescendencia se pasan por alto las obligaciones de los estudiantes y se da prioridad a sus derechos, es así que durante estos últimos tiempos se observa un cierto temor por parte del maestro, frente a la corrección de actitudes incorrectas observadas en el estudiante y aun a la aplicación de sanciones so causa de ser el maestro el llamado la atención sin merecerla.

En cuanto a los derechos de los estudiantes se debe manifestar que son los docentes, los padres de familia y las autoridades quienes también deben y debemos cumplirla tal como quisiéramos que se cumplieran las que a cada grupo de miembros de la comunidad educativa nos corresponde.

Entonces la función del estudiante debe mantener un equilibrio tanto en cumplir con sus responsabilidades como estudiante y hacer respetar sus derechos como tal.

1.2.3.5 Cómo enseñar y cómo aprender.

Enseñar y aprender es una estrategia que funciona, son dos reactivos en la combustión de una misma llama, cada uno alimenta al otro.

En la Pedagogía de la Autonomía constan las palabras de Freire, P. (2004) “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción”. Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo -la de enseñar y no la de transferir conocimientos. Es preciso insistir: este saber necesario al profesor -que enseñar no es transferir conocimiento- no sólo requiere ser aprehendido por él y por los educandos en sus razones de ser -ontológica, política. Ética, epistemológica, pedagógica, sino que también requiere ser constantemente testimoniado, vivido.

Basándonos en esta premisa (la tarea del docente no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades, crear un entorno en el que el aprendizaje resulte eficaz), es de suma importancia que el docente se encuentre en una continua actualización acorde a las exigencias de esta era tecnológica, virtual y de acceso a la información sin límites, además como lo refiere Freire P. (2004), enseñar exige:

- Rigor metodológico.- La capacidad crítica del educando, aproximarse a los objetos cognoscibles. No leer por leer, ni conocer por conocer, se debe estar conectado a la realidad de su mundo, su ciudad.
- Investigación.- no hay enseñanza sin investigación y viceversa.
- Respeto a los saberes de los educandos.- De lo que ellos aben y sobre todo de lo que ellos traen cada día, sus vivencias y necesidades.
- Crítica.- no habría creatividad si la curiosidad una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil.
- Estética y ética.- Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar.

- Corporificación de las palabras en el ejemplo. Predicar con el ejemplo, ser coherente entre lo que se dice y lo que se hace.
- Riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación.-
- Reflexión crítica sobre la práctica.
- Reconocimiento y asunción de la identidad cultural. Págs. 13-22.

Ahora, es necesario aclarar que la trascendencia que conlleva enseñar tiene repercusiones positivas si la manera de enseñar, es decir la metodología, es acorde y adecuada al medio en el que se desarrolla el discente, es significativa para el estudiante; y repercusiones negativas si se enseña sin considerar los recursos, el medio del estudiante, sin motivar las clases, es tal como lo refiere Horace Mann (1796-1859) “el maestro que intenta enseñar sin inspirar en el alumno el deseo de aprender está tratando de forjar un hierro frío”. Educador estadounidense.

Esta dualidad implica reflexionar qué, para qué y cómo enseñar dentro del aula; al respecto Coll, (2007) recomienda en respuesta al *qué* evitar el exceso de contenido, priorizando la comprensión sobre la amplitud; el *para qué* enfatizando que los aprendizajes sirvan para la vida personal y profesional del alumno; y finalmente el *cómo* destacando que se debe utilizar un abanico de metodologías didácticas que multipliquen los aprendizajes significativos para el estudiante.

Gaskins y Thorne E. (1999). Enlistan una serie de actividades que consideran importantes dentro del proceso de una enseñanza interactiva:

- Dar pistas.
- Dar oportunidad a todos los alumnos para que respondan a una pregunta planteada.
- Ilustrar lo que se espera de los alumnos antes de que lo hagan.
- Apoyar, elaborar y volver a explicar cuando los estudiantes no hayan entendido o encuentren dificultades en el trabajo planteado.
- Reforzar/recompensar cuando los alumnos mejoran su rendimiento o su propio nivel.
- Mantener el ritmo de trabajo y planear una variedad de actividades.

Estas actividades que utiliza el maestro en su afán de mejorar su manera de enseñar a sus alumnos son las que potenciarán en el alumno un aprendizaje más significativo y en realidad el maestro se encuentra en un continuo proceso de aprendizaje,

aprendizaje de métodos, técnicas, actualización, es más, está misma investigación en última instancia plantea una serie de actividades, que permitirán desarrollar un mejor aprendizaje en el estudiante.

Es trascendente en este tema hacer hincapié al cambio de época como lo llama el actual presidente, quién ha dispuesto una serie de cambios en el sistema educativo y uno de ellos es ampliar el horario a 8 horas laborables dentro de las cuales existe un tiempo para recuperación pedagógica, esto como estrategia para un mejor aprendizaje en el estudiante.

1.3 Cursos de formación.

Una vez analizadas las funciones de los diferentes miembros de la comunidad educativa, tenemos un tema que se refiere a los cursos de formación, los mismos que son eso, cursos de perfeccionamiento, donde se fortalecen las competencias docentes.

Diseñar un curso de formación y promocionarlo a los docentes o al público en general representa un gran trabajo, una gran investigación y un estudio de la necesidad de plantear un curso. De tal manera que, iniciaremos con su definición, luego daremos un vistazo a las ventajas e inconvenientes, diseño, planificación e importancia de los mismos.

1.3.1 Definición e importancia en la capacitación docente.

La capacitación es uno de los elementos clave en pro de la educación. Proporcionar capacitación a los docentes que trabajan en las instituciones educativas potenciará buenas prácticas de enseñanza aprendizaje en todo el mundo.

Primero conviene revisar que es una capacitación en general y luego direccionarla a la educación.

Gutierrez E. (2004) cita a Orellana y C. Gabriela (2002) quienes definen a la capacitación como “una actividad sistémica, planificada y permanente cuyo propósito general es preparar, desarrollar e integrar a los recursos humanos al proceso productivo mediante la entrega de conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para el mejor desempeño de todos los trabajadores en sus actuales y futuros cargos y adaptarlos a las exigencias del entorno”. Pág. 30.

Weinzettel (2010) está totalmente de acuerdo en la importancia de la capacitación docente misma que permite actualizar actividades como: revisar la práctica cotidiana

del trabajo en las Instituciones educativas, reflexionar sobre el mismo y aplicar los conocimientos adquiridos. Es decir, replantearse la tarea docente reflexionar sobre los distintos momentos de planificación, de la puesta en práctica de lo propuesto, los diferentes instrumentos de evaluación, de las prácticas inter-institucionales, interdisciplinarias, del trabajo en equipo, etc...

La capacitación docente es un tema que plantean nuevos retos al ministerio de Educación y a los gobiernos regionales, porque obligan a diseñar modelos inéditos de capacitación que respondan a la necesidad en ingresar en la modernidad educativa con contenidos que, a la vez, recojan las necesidades de cada región del país aclara el educador peruano Mosqueira,(2013).

La importancia de la capacitación docente es invaluable porque va de la mano con la calidad misma de la educación, es consecuencia de una capacitación y perfeccionamiento constante que deben ser asumidos por los docentes y de echo lo son porque en el Ecuador desde 2008 el Síprofe viene incrementando los cursos de capacitación necesarios y gratuitos como estrategia asumida por el gobierno.

En realidad la capacitación docente es uno de los pilares de apoyo y aún de reivindicación de los maestros, puesto que los cursos de capacitación han permitido que el maestro se actualice, se enrole en la información actual y también exista una predisposición al cambio de paradigmas. Paradigmas que estuvieron inclinados al tradicionalismo y que de un tiempo acá están desapareciendo.

1.3.2 Ventajas e inconvenientes.

La capacitación docente cuenta con un sinnúmero de ventajas ya que al ser un perfeccionamiento continuo, tal como se manifiesta en las líneas anteriores, representa una inversión a largo plazo en pro del individuo quien asume una formación y capacitación continua.

Y tal como lo afirma Minetti (2013) en su artículo los beneficios de la formación continua donde indica que “En principio la formación continua es una de las herramientas con que cuentan las empresas para aumentar la productividad de sus empleados.” Desde luego, la persona que busca actualización continua está aumentando su capacidad y conocimientos que lo hacen más competitivo. Sin embargo, dentro del campo educativo es una herramienta que potencia la habilidad del docente y que se ve reflejado en una mejor y más fructífera labor educativa, puesto que cuenta con información actualizada, técnicas instrumentos y recursos que ha aprendido en su capacitación.

Además se puede afirmar que es una herramienta que dispone el ser humano para mantenerse acorde al tiempo actual, donde su capacitación juega un papel preponderante que le permitan responder adecuadamente a las exigencias de este mundo competitivo.

Minetti (2013) expone los beneficios de los cursos de Formación Continua:

1. Mayor capacitación profesional: La formación es una valiosa herramienta que permite a los trabajadores conseguir una mayor cualificación profesional, y mejorar su desempeño en la empresa.
2. Motivación de los empleados: La Formación Continua va a permitir mantener un alto nivel de motivación y generar un sentimiento de crecimiento personal y profesional.
3. Mejora del clima laboral: Clima laboral y motivación son variables decisivas para obtener un alto índice de productividad.
4. Adaptación a los cambios tecnológicos: La Formación Continua permite formar a trabajadores y estar así preparados para afrontar los necesarios cambios tecnológicos e informáticos requeridos.
5. Aumento de la productividad.

Ahora se enlistan los posibles inconvenientes frente a la capacitación docente y que se encuentran en la encuesta Necesidades de Formación de los Docentes:

- Cursos muy costosos.
- Vivir en un lugar alejado del lugar donde se dictan los cursos.
- Tener un paradigma tradicionalista.
- Resistencia al cambio.
- El horario no se adecua al cliente.
- Restar importancia a la capacitación por "ego".
- Falta de temas acorde a su preferencia.
- Falta de información.

Cabe mencionar que dentro del cuestionario aplicado a los maestros del colegio El Chaco, ninguno puso objeción en el aspecto de falta de interés frente a la capacitación, el cincuenta por ciento manifestó que el obstáculo que no le permite capacitarse es la falta de tiempo.

Este resultado permite concluir que sí existe interés por capacitarse, aunque el costo del curso sea alto o vivan lejos del lugar donde se dicte el curso y los inconvenientes son mínimos frente a las ventajas que se obtienen.

1.3.3 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.

El diseño del curso es la base para la obtención del éxito en el curso de capacitación, ya que será la guía para el instructor y ayuda visual que facilitará la obtención de resultados.

Lo importante en un diseño es pensar en qué queremos que los beneficiados del curso aprendan y no lo que debe incluir un curso, qué queremos que los docentes aprendan a l final del curso, qué recursos y materiales deben incluir en el curso mas no con los materiales que se cuentan desarrollar el curso de formación.

Según el documento Planificación y Programación de Acciones Formativas (2005), describe brevemente los elementos y /o fases mínimas que debe tener toda planificación:

1. Análisis de necesidades de formación: ayuda a determinar cuáles son los objetivos del plan de formación, dotando al mismo de significado.
2. Objetivos de formación: determinar cuáles son los objetivos o metas que se pretende cubrir o alcanzar con los programas y acciones de formación que se llevaran a cabo.
3. Programas de formación: o estructura básica de los planes de formación. Son las diferentes parcelas de aprendizaje, compuestas por diversas acciones de formación.

Cada uno de los programas de formación contempla los siguientes puntos:

- Objetivo genérico del programa.
- Acciones de formación contenida en el programa.
- Datos de gestión: nº de alumnos/as, nº de cursos, nº de horas de formación y presupuesto desglosado por acciones formativas.

4. Recursos para la formación: es necesario estimar o prever cuáles van a ser los recursos humanos y materiales que se van a necesitar para llevar a cabo los distintos programas y/o acciones de formación.

5. Presupuesto de formación: en cualquier planificación de una actividad hay que destacar el presupuesto con el cual se cuenta para llevarla a cabo. En el caso de la formación, es adecuado que éste esté desglosado por programas o acciones de formación.
6. Calendario de actuación: o temporalización de cada una de las acciones de formación.
7. Ejecución del plan: se trata de la puesta en marcha de los programas y acciones formativas y su correspondiente seguimiento.
8. Sistema de evaluación de formación: que se establecen para evaluar los resultados del plan formativo y el propio proceso de formación. Pág. 13.

Además según el documento planificación y programación de acciones formativas (2005) el último nivel de planificación de la formación es el que corresponde directamente a los formadores y consiste en diseñar cómo implementar (llevar a la práctica) una sesión de formativa.

Una vez que se ha realizado el programa del curso o módulo formativo, el formador tiene que planificar su actuación docente directa con el grupo-clase; es decir, programar cada sesión formativa en el aula.

Para cada sesión, deberá seleccionar los objetivos, contenidos, metodología, recursos y /o materiales, temporalización y evaluación correspondiente; siendo conveniente reflejar todo ello en una ficha diseñada para tal efecto. De esta forma, siempre se tendrá planificados lo que queda por hacer y controlado lo que ya se ha hecho en clase; evitando la posibilidad de olvido de lo que se hizo en la última sesión o lo que se pidió a los alumnos que hicieran para preparar la sesión siguiente.

En realidad el diseño del curso implica una entrega y un servicio muy sentido porque demanda pensar en la necesidad de la otra persona, poniendo a disposición desde la voluntad y entrega de parte diseñador del curso hasta esa predisposición y ánimo del facilitador, supeditado siempre a qué queremos que los beneficiados del curso aprendan y no lo que debe incluir un curso.

Todo lo referente a recursos, materiales y aspectos técnicos deben apegarse a estrictas normas de calidad y buen servicio, es decir que dé satisfacción y llene las expectativas de quienes recibirán el curso.

1.3.4 Importancia en la formación del profesional de la docencia.

La importancia en la formación del docente es tal que como manifiesta Lurcovich. P. (2006) citado en el Cierre del Primer Curso en Competencias: “En la medida en que el docente tome conciencia de la importancia de contar con una buena formación, cualquiera sea la disciplina o el campo en el que actúe, el camino que se recorra por parte del estudiante y el profesor habrá sido más fructífero y sencillo”. Esto obedece entonces a contar con una serie de conocimientos, técnicas, instrumentos y metodologías que permitan reflexionar sobre una mirada integrada entre estudiantes y profesores; en pro de alcanzar la excelencia educativa.

Más allá de su ser profesional debe primar su ser como persona, exactamente como mediador pero un mediador con gran conocimiento de los que va a trabajar con sus niños y a la vez con gran amor y compromiso con los que le rodean.

La formación y la capacitación de nuevos saberes y la adaptación a la tecnología es una de forma estratégica que el docente del siglo XXI debe asumir como herramienta praxiológica y útil para asumir los cambios y transformaciones que se experimenta en este sector educativo.

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

Esta situación implica retos para el educador, primero que todo, el tener que encontrarse consigo mismo, y la necesidad de poseer herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas que le permitan conocer a profundidad el medio y a sus educandos. Debe además, dominar el campo del conocimiento específico para ejecutar su profesión como educador y tener elementos que le permitan profundizarlos, aplicarlos y estar en permanente actualización.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

En este apartado se podrá explorar cómo se desarrolló el trabajo investigativo, inicie entonces.

2.1 Contexto.

Nombre del plantel: Colegio Fiscal Técnico “El Chaco”

Ubicación:

- Provincia de Napo
- Cantón: El Chaco
- Parroquia: El Chaco
- Calle 12 de Febrero y 26 de Mayo



Fuente: Fotografía de las Instalaciones del colegio Técnico El Chaco
Tomado por: Flor Marcalla



- ❖ Fecha de creación sección diurna: acuerdo ministerial no. 003420, de fecha 17 de junio de 1982.
- ❖ Sección nocturna: acuerdo ministerial no. 3396, de 30 de julio de 1990.
- ❖ Sostenimiento: Fiscal
- ❖ Sexo: Masculino y femenino
- ❖ Tiempo funcionamiento: 32 años
- ❖ Nivel: Educación básica y bachillerato
- ❖ Jornada: Matutina y nocturna
- ❖ Especialidades sección diurna: Explotaciones agropecuarias, Informática, electricidad, contabilidad, turismo.
- ❖ Resolución 1922, 06 de agosto del 1984; en el presente periodo se encuentran asistiendo 70 alumnos; y 05 maestros del área.
- ❖ Número de alumnos: Actualmente cuenta con 706 alumnos en sus dos secciones de estudio.
- ❖ Número de docentes: Actualmente cuenta con 51 docentes

Breve reseña histórica del Colegio Fiscal Técnico “El Chaco”

Los moradores de la parroquia de El Chaco, con el afán de superación y considerando que era necesario contar con un establecimiento de nivel medio en el sector, en el año de 1981 se organizaron para gestionar y conseguir dicho objetivo, para lo cual se conformó un Comité cuyos integrantes los señores: Julio Chávez, Luis Custodio Casco, y profesor Eduardo Balseca Ríos.

El 3 de Diciembre de 1981 el Ministerio de Educación mediante acuerdo No. 007961 crea el colegio Fisco Comunitario; Fisco porque solo responde al pago de los sueldos de los Profesores; Comunitario porque los Padres de familia y comunidad afrontan los gastos de infraestructura y demás necesidades.

El 20 de Enero de 1982 algunos profesores de la escuela Fiscal “Napo”, única en la parroquia, deciden dictar clase a los 40 alumnos aspirantes al primer curso de Ciclo Básico por las tardes, entre ellos: el señor Eduardo Balseca Ríos, señor Edgar Silva, Sra. María Montoya y señora Irene Albuja.

El 26 de enero de 1982, tres profesores con credenciales se presentaron ante el grupo de alumnos para dar clases por las tardes en las aulas de la escuela, y ellos son: Señor Juan Teodoro Zambrano Chacha como Rector profesor de Estudios Sociales; el señor Armando Abraham Jaramillo Ojeda, profesor de Ciencias Naturales y señor Líder Modesto Raza Andagoya, secretario profesor de Idioma Nacional.

Se realizan gestiones en el Ilustre Municipio de Quijos, bajo la presidencia del Dr. Edison Gustavo Chávez, en la que se logra comprar dos hectáreas de terreno a los esposos Carlos Vega y Raquel Hidalgo, quienes a su vez, donan dos hectáreas más, quedando cuatro hectáreas para la construcción de las instalaciones del Colegio.

El 6 de agosto de 1984 mediante acuerdo ministerial 1922 se autoriza el funcionamiento del primer curso de diversificado: en agropecuaria, especialidad pecuaria; comercio y administración, especialidad secretariado.

El 25 de julio de 1987 se graduaron los primeros 17 alumnos.

Cabe destacar que desde inicios del Colegio, se creó también el Club Deportivo “Técnico Quijos” reconocido a nivel provincial y nacional por sus éxitos y campeonatos logrados.

Representante legal: Dr. Walker Julio Hurtado Mendoza.

Una vez conocida la trayectoria del colegio desde sus inicios hasta el momento actual se procede a detallar los resultados obtenidos en las encuestas y la información referente a los datos institucionales, a la información general del investigado, a su formación docente, a los cursos y capacitaciones realizadas, y los aspectos relacionados con la práctica pedagógica, los mismos que son actividades que desarrolla el docente en el contexto formativo, en la organización, y dentro de su tarea educativa.

Tabla N.- 1.3 Tipo de la Institución

Datos institucionales	R	%
Fiscal	24	100
Fisco misional	0	0
Municipal	0	0
Particular	0	0
TOTAL		100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco.

Elaborado por: Flor Marcalla

De acuerdo a la ley de educación vigente, la educación oficial es gratuita en todos los niveles y de carácter obligatorio en el nivel de educación general básico, y gratuita hasta el bachillerato o su equivalente. Efectivamente la institución seleccionada es fiscal por cuanto los maestros son regentados por el gobierno.

Cabe mencionar que en el cantón El Chaco existe sólo un colegio, del que procede la información para el presente trabajo investigativo, en el cantón vecino (Baeza) funcionan 2 colegios, uno el Colegio Nacional Baeza y el colegio Fisco misional Juan Bautista Montini.

Tabla N.- 1.4 Tipo de bachillerato que ofrece en ciencias

Datos institucionales	R	%
Bachillerato en ciencias	0	0
Bachillerato técnico	24	100
TOTAL		100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco

Elaborado por: Flor Marcalla

Según el documento emitido por el MEC. (2010) “Nuevo bachillerato Ecuatoriano”, el Bachillerato Técnico está dedicado a una educación con un enfoque de desempeños. Enfrenta aprendizajes técnicos orientados primordialmente a la formación profesional y sus estándares de calidad están dados por los niveles de competencias profesionales que logre. Utiliza un currículum de competencias para lograr bachilleres técnicos polivalentes y bachilleres técnicos con especialización.

Y tal como lo refiere la tabla 1.4 el cien por ciento representa el total, naturalmente el nombre de la Institución, y sus diferentes actividades así lo confirman, ya que como lo veremos más adelante se especializan en carreras técnicas con un enfoque de desempeño y no en un enfoque de conceptualizaciones y abstracciones propio de un bachillerato en ciencias.

Tabla N.- 1.4.1 Bachiller técnico agropecuario

Datos institucionales	R	%
Producción agropecuaria	20	82.6%
Transformados y elaborados lácteos	3	12.5%
Transformados y elaborados cárnicos	0	
Conservería	0	
No contesta	4	16.6%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

Aquí se debe aclarar que la institución educativa tiene especialidad en Explotaciones agropecuarias y otros como se indica en los datos del colegio, al parecer algunos maestros, (quizá los maestros nuevos) no tienen el conocimiento exacto de la sub especialidad dentro de la especialidad agropecuaria de su institución, de allí que un 16% no conteste. Pero como son producción agropecuaria, tanto la transformación y elaborados lácteos así como producción agropecuaria son actividades que se desarrollan en la institución.

Apoyados por el Municipio del cantón El Chaco, el colegio tiene una granja donde realizan sus prácticas como la crianza de truchas, cerdos, gallinas, siembran plantas medicinales también. Sus ingresos lo reinvierten en la adecuación y mejoramiento de la granja.

En lo referente a Transformados y elaborados lácteos el colegio elabora yogur, manjar, queso, estos productos los venden a la comunidad, de igual forma sus ingresos y sus utilidades son invertidos en el mismo centro.

Bachiller Técnico de Comercio, Administración y Servicios

Datos institucionales	R	%
Comercialización y ventas	4	
Alojamiento	1	
Comercio exterior	1	
Contabilidad	6	
Administración de sistemas		
Restaurante y bar		
Agencia de viajes	2	
Cocina		
Información y comercialización turística	11	
Aplicaciones informáticas	8	
Organización y gestión de la secretaría		
Otras, especifique		
No contestan	10	

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

Bachillerato Técnico Polivalente

Datos institucionales	R	%
Contabilidad y administración	9	
Industrial	5	
Informática	5	
Otros, especifique	0	
No contesta	13	

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

Este bachillerato técnico nace como una propuesta de la Universidad Simón Bolívar desde 1994, así lo confirma en el documento serie Reforma Curricular del Bachillerato el autor Cifuentes (2005), donde expresa que el bachillerato técnico es como una combinación armónica entre el desarrollo de aprendizajes de utilidad general y permanente, aprendizajes de índole profesional, desarrollo personal integral y aprendizajes relacionados con el mundo del trabajo, desarrollando en los estudiantes capacidades integradas que le permitan enfrentar los retos de sus vida, cualquiera sea el espacio social de su futuro desempeño.

El 54 % de maestros que no contestan a las opciones del bachillerato polivalente, seguramente representan a los maestros trabajan por departamentos en lo que se llaman las subculturas de la organización, donde impera la balcanización, aparentemente.

2.2 Participantes.

En este apartado se evidencia la participación de las personas relacionadas a esta investigación, su elección, su forma de intervenir en el estudio, además, se profundiza las opiniones de los docentes de bachillerato, autoridades de la institución educativa, e investigadora.

- La institución: Colegio técnico “El Chaco”

Se decide iniciar la investigación en este colegio porque se encuentran más cerca del lugar de trabajo del maestrante, además se debe resaltar el hecho de que el otro colegio más cercano, se encuentra en el cantón vecino.

- La investigadora: Flor Alba Marcalla Salagaje, como estudiante la de UTPL, ya que se encuentra realizando el proyecto de Investigación I para obtener el título de magister en Gerencia y Liderazgo Educativo.
- Los docentes de bachillerato del colegio.

En torno a la información proporcionada por el rector del colegio Dr. Walker Hurtado, se considera aplicar el instrumento a 24 de los 51 maestros ya que ellos son los maestros que laboran a nivel de bachillerato.

Y como la guía hace referencia a que si son Instituciones educativas de 41 o más docentes, se calcule la muestra aplicando el muestreo aleatorio simple y si son Instituciones educativas cuyo número de docentes es menor a 40 se trabaje con la totalidad de la población, entonces así se procede.

Tabla N.- 2.1 Información sobre el género, estado civil y edad del investigado.

Género	R	%
Masculino	13	54,1
Femenino	11	45,8
Total	24	100
Estado civil	R	%
Soltero	12	50
Casado	12	50
Viudo	0	0
Divorciado	0	0
Total	24	100
Años de edad	R	%
20 a 30 años	10	41,6
31 a 40 años	2	8,3
41 a 50 años	3	12,5
51 a 60 años	5	20,8
No contesta	4	16,6
Total	24	100
Años de servicio docente	R	%
0 a 5 años	17	70,8
6 a 15 años	3	12,5
16 a 30	3	12,5
más de 30 años	1	4,1
total	24	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

En el colegio se evidencia la equidad de género casi cincuenta, cincuenta; en lo referente a su estado civil se observa que la mitad son solteros y la mitad son casados.

Algo interesante es que el 41 % son maestros jóvenes, esto debido a que, como hace mención la historia de la institución, el colegio ha venido mejorando, engrosando el número de alumnos, y el de maestros que desean trabajar. No se pretende decir que los maestros “antiguos” no tengan ese deseo, sino que al igual que el cantón, mucha gente es gente nueva que se sigue asentando en el lugar.

De hecho, por la situación de desarrollo del proyecto Coca Codo Sinclair se evidencia más familias asentadas en el cantón, por la cuestión de plazas de empleos ofertados por la empresa, ello demanda también más maestros, incluso más viviendas y en fin

más servicio por parte del municipio y entidades del estado para el bienestar de la población.

Otro dato interesante es el 70.8% de docentes con años de servicio entre 0 a 5 años; este dato permite evidenciar la cantidad de maestros jóvenes y con poca experiencia en el área educativa, quienes prestan los servicios en la institución.

Porque como lo dice Prieto, L. (2007) la acción docente en sí misma constituye un elemento determinante. La experiencia de enseñar permite adquirir y mejorar las destrezas, si bien por sí sola no es suficiente para llegar a dominarlas, la experiencia docente de los profesores es la base fundamental sobre la que se asienta su proceso de reflexión. Pág. 31.

Tabla N.- 2.3 Cargo que desempeñan los investigados.

Cargo que desempeña	R	%
Docente	16	66,6
Técnico docente	8	33,3
Docente con funciones administrativas	0	
Total	24	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

El 66% son maestros de aula, actualmente se los denomina tutores, el 8% son maestros que acompañan a sus alumnos en las actividades de granja, en las actividades de informática, en las actividades de contabilidad en el centro de unidad de producción que funciona en base a un acuerdo ministerial que facultando a los colegio técnicos en hora extra clases desarrollan competencias en los alumnos a la par de lo que estudian. Esta unidad se denomina GAC (gestión administrativa contable), lleva adelante dos actividades: uno de producción con procesos contables otra de información contable con servicios a la comunidad para que desarrollen una cultura contable tributaria.

Es menester incluir que los alumnos trabajan hora extra clase, en producción promueven productos y en la oficina contable ayudan a la comunidad en declaraciones, y asesorando en temas tributarios.

Tabla N.- 2.4 Tipo de relación laboral

Relación laboral	R	%
Contratación indefinida	6	25
Nombramiento	7	29,1
Contratación ocasional	11	45,8
Reemplazo	0	
Total	24	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

Como se indicó en párrafos anteriores, la gente nueva representa este 71 % de maestros contratados y resulta llamativo que los maestros son relativamente contemporáneos con los estudiantes de los últimos años.

Cabe mencionar que actualmente los docentes contratados están en procesos de evaluación para ocupar los cargos en forma definitiva es decir con los nombramientos ofrecidos para el año 2014. Sin embargo se debe indicar al respecto que de los 48 maestros del cantón que tienen perfil de docentes y estuvieron convocados para rendir las evaluaciones, sólo 5 maestros contratados están más cerca de encontrar su nombramiento.

Tabla N.- 2.5 Tipo de dedicación laboral

Tiempo de dedicación	R	%
Tiempo completo	23	95,8
Medio tiempo	1	4,1
Por horas	0	
Total	24	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

La técnica de la observación ha permitido apreciar que los maestros se dedican a tiempo completos a su trabajo en el colegio El Chaco porque en la localidad no existe otra institución de educación media donde pudieran también prestar sus servicios, sólo hay una escuela.

Además de lo anterior el Art. 24 literal B) de la Ley Orgánica del Servicio Público (LOSEP), prohíbe a los servidores públicos ejercer otro cargo o desempeñar actividades extrañas a sus funciones durante el tiempo fijado como horario de trabajo para el desempeño de sus labores, excepto quienes sean autorizados para realizar

estudios o ejercer la docencia universitaria siempre que no interrumpa la totalidad de la jornada del trabajo, disposición que se ratifica en el Art. 9 del Reglamento General a la LOSEP.

Tabla N.-3.1 Nivel más alto de formación académica de los investigados

Nivel de formación	R	%
Bachillerato	1	4,1
Nivel técnico/tecnológico superior	3	12,5
Lic., Ing., Eco., Arq., (3er nivel)	17	70,8
Especialista (4to nivel)	1	4,1
Maestría (4to nivel)	2	8,3
PhD (4to nivel)	0	
Total	24	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

En la tabla 3.1 se puede observar un aspecto muy importante, el 70% de los docentes poseen título de tercer nivel, y tal como lo demuestra en páginas posteriores, la tabla 3.4 el 79% de los docentes desean alcanzar el título de cuarto nivel.

El Ministerio de Educación ha dado apertura a los profesionales que deseen ser maestros, buscan a personas que desde su práctica social, tomen decisiones, se apropien críticamente de diversos saberes y desarrollen diferentes habilidades para asegurar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes; más importante que el título tenga relación con la educación es que el profesional tenga vocación por la enseñanza, así lo evidencia el portal digital quiero ser maestro.com

2.3 Diseño y métodos de investigación.

Según (Hernández, 2006) quien hace referencia a que una investigación es de investigación- acción, ya que confluye la investigación en propuestas, sugerencias recomendaciones, que en último de los casos son aspectos medibles que producen un cambio en el pensamiento y en el accionar de los participantes

Sus actores son al tiempo sujeto y objeto del estudio Tienen las siguientes características:

- Es un estudio transeccional /transversal puesto que se recogen datos en un momento único.

Naturalmente, que recoger los datos implicó un tiempo dentro del que hacer educativo del colegio El Chaco, más los datos representan la base, el inicio de una información profundizada, analizada, presente en todo el proceso actual.

- Es exploratorio, debido a que en un momento específico, realiza una exploración inicial.

Desde luego, es la técnica de observación en donde se evidencia la acción misma de explorar, ya desde una óptica como estudiante, ya desde una óptica como docente y desde la óptica como autora de las ideas propuestas.

- Es descriptivo, puesto que se hará una descripción de los datos recolectados y que son producto de la aplicación del cuestionario.

En este sentido, sí toma relevancia el hecho de la descripción, puesto que, será el sustento que esquematice a quien o quienes lean este diagnóstico y puedan adentrarse en las páginas, en el colegio, en los resultados obtenidos y en la necesidad de un curso de formación en el colegio El Chaco.

2.3.1 Diseño de la investigación.

Existen dos aspectos a resaltar: enfoque cuantitativo (datos numéricos) que luego de tabulado y presentado en tabla estadística, 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 sus experiencia y vivencia, establecer puntos de reflexión positivos o negativos para determinar las verdaderas necesidades de formación.

2.3.2 Métodos de investigación.

- Analítico

El método analítico se ha evidenciado desde el momento mismo de inicio de este trabajo como es: analizar el colegio que contemple los requerimientos para realizar el trabajo investigativo, la cantidad de maestros de bachillerato y según eso proceder a preparar las encuestas, ya en lo que es el proyecto de tesis I y II realmente se requiere del apoyo de este método en las diferentes fases de lo que representa la tesis.

- Sintético

El método sintético de igual forma es un apoyo en lo que respecta al comprender cabalmente la esencia de lo que ya conocemos en todas sus partes y particularidades y de lo que debemos realizar ya en la institución educativa donde desarrollamos la investigación, ya en el desarrollo del marco teórico por señalar un ejemplo dentro del desarrollo mismo de la tesis.

- Inductivo

El método inductivo se evidencia principalmente en la identificación del problema que es la base de la propuesta del curso de formación ya que se obtuvieron conclusiones generales a partir de premisas particulares, desde la observación de los hechos para su registro; la clasificación y el estudio de estos hechos observados y recogidos en las encuestas; la derivación inductiva que parte de los hechos y permite llegar a una generalización; y la contrastación.

- Deductivo

En el método deductivo, se suele decir que se pasa de lo general a lo particular y se puede aplicar y de hecho así fue en el transcurso del desarrollo de la guía didáctica donde contempla los aspectos que los maestrantes debían investigar y ampliar aspecto por aspecto.

Analicemos las etapas de este método aplicado en la presente investigación.

Cuando se tiene el tema que se va a investigar. Formulación de hipótesis generales
Verificación o contrastación de la hipótesis.

Una vez formulada la hipótesis y sus consecuencias es preciso proceder a su verificación o contrastación, esto se puede realizar a través de diferentes métodos, de los que hemos hecho referencia anteriormente

- Hermenéutico

Se considera este método como más afín a la naturaleza del ser humano interpretativo, siempre desde la verdad, desde el todo a las partes y de las partes al todo, desde la encuesta a la recolección de información y de los datos a las causas probables.

Así, el método hermenéutico explica las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el cual acontece, es importante que el investigador se desprenda de su tiempo, de sus juicios personales para lograr una relación con el texto de referencia y el tema mismo, interpretándolos. En tal razón este método permitió redactar y relacionar los temas en el marco teórico por ejemplo, y en sí dentro del trabajo de investigación donde todo tiene una relación.

- Estadístico

Gracias a sus etapas, el método estadístico permitió la recolección (medición) de datos, el recuento (cómputo), la presentación de los resultados, la síntesis y el análisis de lo recolectado.

El manejo de los datos cualitativos y cuantitativos de la investigación conlleva comprobar la realidad de una o varias consecuencias verificables y este método favorecieron el proceso.

Luego de dar una breve revisión de los métodos planteados se puede concluir que durante el proceso de investigación han contribuido todos los métodos y no sólo uno en particular.

2.4 Técnicas e instrumentos de investigación.

- Observación directa

Es una técnica de investigación que consiste en observar personas, fenómenos, hechos, casos, objetos, acciones, situaciones, etc., con el fin de obtener determinada información necesaria para una investigación. Ya en la aplicación, no cabe duda que tiene muchas ventajas al usarla porque se obtiene información precisa que de otro modo no se podría, por citar un ejemplo se hizo notorio en las respuestas donde el encuestado no contesta, figura profesional a la que atiende cuando se observa que todos los maestros atienden a alguna figura afín a la educación.

- Encuesta

La encuesta es la estrategia de recogida de datos más conocida y practicada. Es en sí el instrumento más importante que dio viabilidad y dirección al trabajo, sustento de la tesis. Al recoger los datos por medio de la encuesta se obtuvo los datos institucionales, la información general del investigado como: género, estado civil, edad, cargo que desempeña en la institución, tiempo de dedicación, materias que imparte; su formación docentes, los cursos de capacitación que ha asistido o los que

le gustaría recibir así como también sus prácticas pedagógicas dentro de su labor docente y diaria.

Dada su enorme potencial como fuente de información, la encuesta representa el instrumento de mayor apoyo en la presente tesis.

- Lectura

Leer (del latín legere) es el proceso de percibir y comprender la escritura, ya sea mediante la vista o el tacto. La técnica de lectura sirvió para una maximización de la comprensión de la gran cantidad de textos revisados. Es el alimento y es la lectura la que enriqueció el contenido ya que beneficia no sólo en la velocidad de leer lo que se investiga sino cuanto de lo que se lee se entiende se comprende y finalmente se emite un juicio conclusivo.

- Organizadores gráficos

Los organizadores gráficos son técnicas activas de aprendizaje donde los conceptos se representan en esquemas visuales. Los organizadores gráficos sirvieron de apoyo para organizar los temas y subtemas que se desarrollarían, de tal manera que aun cuando no se aprecia en la tesis sí fue un armazón dentro de los borradores de la presente tesis.

2.4.1 Instrumentos de investigación.

En el presente estudio se utilizó el cuestionario.

La encuesta (cuestionario) es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones impersonales interesan al investigador. Para ello, a diferencia de la entrevista, se utilizó un listado de preguntas escritas que se entregaron a los docentes, a fin de que las contesten igualmente por escrito. Ese listado se denomina cuestionario. Impersonal porque el cuestionario no lleva el nombre ni otra identificación de la persona que lo responde, ya que no interesan esos datos.

Esta técnica se aplicó a los 24 maestros de bachillerato del colegio El Chaco, para obtener datos e información de esas personas que tienen alguna relación con el tema planteado "Necesidades de formación de los docente de bachillerato" que es la materia de investigación. La encuesta nos permito conocer sus opiniones, actitudes, creencias, valoraciones subjetivas sobre el mencionado tema. Con esta valiosa información podemos determinar el grado de necesidad de formación de los docentes en el colegio y de forma general a nivel nacional, para plantear planes de mejora, cursos y programas de formación que se requieran.

2.5 Recursos.

Los recursos utilizados para llevar a cabo el trabajo de investigación son:

- Talento humano
- Recursos materiales
- Institucionales
- Económicos

Tecnológicos:	Materiales	Económicos	Institucionales	Talento humano
Computadora	copias	50 dólares por el servicio de Internet	Colegio El Chaco, del cantón El Chaco	Maestros y rector
CD, teléfono	libros	20 dólares en fotocopias	Escuelas del cantón El Chaco	Directores y
Flash memory	Carpetas	3.5 anillado	Escuela Napo lugar donde laboro en calidad de maestra.	Director y compañeros.
Cámara fotográfica	fotografías	10 dólares en pasaje para recoger información	Sala de computación de la escuela Napo.	Profesor de computación.
Internet	guías			

2.5.1 Talento humano.

Concepto: según la revista de psicología y empresas (2010) pág. 1 El talento humano se entiende como una combinación o mixtura de varios aspectos, características o cualidades de una persona, implica saber (conocimientos), querer (compromiso) y poder (autoridad).

No solo el esfuerzo o la actividad humana quedan comprendidos en este grupo, sino también otros factores que dan diversas modalidades a esa actividad: conocimientos,

experiencias, motivación, intereses vocacionales, aptitudes, actitudes, habilidades, potencialidades, salud, etc.

A todos se dotó de un potencial creativo, un talento que se debe no sólo desarrollar, sino utilizar adecuadamente, mientras permanecemos en este plano físico. Debe sorprender, qué tanto están usando ese talento, cómo podemos usarlo adecuadamente en función del crecimiento personal, en todo aquello que favorezca al medio en el cual la persona se desenvuelve.

2.6 Procedimiento.

El proceso se inició con la elección de la una institución que oferte el bachillerato técnico, así el Colegio Técnico El Chaco presenta este requisito.

Seguidamente se extendió una petición al rector Dr. Walker Hurtado quien aceptó bajo la condición de que se socialice y se entreguen los resultados obtenidos de la investigación. Con una fecha acordada entre la investigadora y el, se procedió a la aplicación de las encuestas mismas que fueron llenadas por 24 maestros que trabajan en el bachillerato, durante la aplicación de la encuesta no hubo ninguna dificultad, las indicaciones y aun las preguntas fueron claras.

Ya con los documentos llenos se procedió a llenar la información solicitada por la universidad con datos del colegio seleccionado, y enviar al correo electrónico necesidadesformativas2012@gmail.com de la UTPL. Al recibir la respuesta de parte de necesidades formativas con el visto bueno, se continuó con el trabajo.

Para seleccionar la muestra, no fue difícil porque el colegio dispone de 24 maestros de bachillerato, lo que significaba que se debía aplicar la encuesta a toda la población. Se organizó los cuestionarios, se tabuló la información y se procedió a llenar las tablas estadísticas; seguidamente se envió los datos tabulados al correo antes mencionado de la UTPL, al recibir la confirmación del equipo de planificación aunque no la notificación si se debe corregir algo, se incluyeron las tablas en la tesis.

Con la información relacionada al tema de investigación se empezó a armar el borrador de la tesis de grado I, es importante señalar en este momento que las indicaciones presentes en la guía para estructura la tesis fueron claras. No así la información presente en el internet porque es demasiada información y seleccionarla, delimitarla para incluirla en la tesis si resultó bastante complejo. Finalmente se adjuntó toda esa información, el oficio al rector del colegio, las con fotografías, la autorización para la investigación por parte de necesidades formativas, se anilló la tesis y se envió para su respectiva corrección.

CAPÍTULO 3: DIAGNÓSTICO ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1 Necesidades formativas.

En este apartado se podrán apreciar la preparación académica y de capacitación de los maestros, el interés que ellos presentan por continuar estudiando tanto la carrera, su inclinación por el horario de estudios, así como por la temática. Los obstáculos que le impiden estudiar, y los aspectos que consideran importantes en un curso de capacitación.

Tabla N.- 3.2 Titulación del investigado en pregrado tiene relación con:

Ámbito educativo	R	%
Licenciado en educación	7	29,1
Doctor en educación	3	12,5
Psicólogo educativo	1	4,1
Psicopedagogo	0	0
Otros	1	4,1
No contesta	12	50
Total	24	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

El 45,7 % tienen un título en relación al ámbito educativo, lo que causa admiración es que más de la mitad de maestros prefiere no responder ni siquiera en la opción que indica Otras, especifique, esto hace pensar que no les conviene ni que se sepa su título de pregrado, aunque como refiere la tabla 3.1 los maestros son Lic., Ing., Eco., Arq., con título de tercer nivel.

Sin embargo es la no contestación, lo que preocupa y es que en el colegio la mitad de profesionales tienen un título no afín al ámbito educativo.

Tabla N.- 3.2.2 Titulación del investigado en pregrado, tiene relación con:

Otras profesiones	R	%
Ingeniero	6	25
Contador	2	8,3
Economista	1	4,1
Veterinario	1	4,1
Otros	1	4,1
No contesta	13	54,1
Total	24	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

Se repite el caso anterior, más de la mitad prefiere no contestar la relación de su título con la profesión a la que pertenecen.

Dado que los mismos maestros no contestaron, se procedió a la observación y a la investigación del particular, se comprobó que este porcentaje de docentes que no contestaron pertenece a jóvenes profesionales que se encuentran cursando la carrera, es decir son estudiantes, algunos son egresados y están cerca de profesionalizarse.

Tabla N.- 3.3 La relación del título de pregrado con el ámbito educativo

Relación	R	%
Ámbito educativo	6	25
Otros	0	
No contesta	18	75
Total	24	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

Esta tabla demuestra que el 25% de los docentes considera su título en relación al ámbito educativo y el 75% prefiere no contestar, se puede afirmar esa ausencia en la respuesta a que su título no tiene relación con el ambiente educativo como lo evidencia la tabla 3.2.

Es necesario recalcar que el título en relación expresa al ámbito educativo no es prioritario. Así lo confirman los requisitos publicados en la página quiero ser maestro.com

Sin embargo, en una conversación con el vicerrector de la Institución Lic. Ángel Ojeda, se ratifica que efectivamente los maestros del colegio en su mayoría son profesionales con títulos diferentes al ámbito educativo como lo demuestra la tabla 3.2.2 y que están al frente de un curso en calidad de técnicos. Están preocupados por esta situación, pero, manifiesta el Sr. Ojeda que es una triste realidad no sólo del cantón sino a nivel nacional.

Manifiesta también que para direccionar la planificación de clases de los técnicos, existe una comisión de docentes integrada por el 25% como indica la tabla 3.3, que revisan, corrige y sugieren posibles actividades más pedagógicas. Desde luego las autoridades del colegio están conscientes de la debilidad.

Tabla N.- 3.4 Interés por obtener título de cuarto nivel

Interés	R	%
Sí	19	79,1
No	2	8,3
No contesta	3	12,5
Total	24	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco.

Elaborado por: Flor Marcalla

Tabla N.- 3.4.1 Inclinación por titulación

Inclinación	R	%
Maestría	19	79,1
PhD	1	4,1
No contesta	4	16,6
Total	24	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco

Elaborado por: Flor Marcalla

Lo que reflejan las tablas 3.4, 3.4.1, es que 795 y el 83% de los maestros están deseosos de continuar sus estudios, específicamente seguir una maestría; algo que merece ser resaltado es la predisposición a nuevos conocimientos, a nuevos retos y muchas veces sacrificios que conllevan iniciar una carrera de cuarto nivel.

Tabla N.- 4.4 Forma como le gustaría recibir la capacitación

Capacitación	R	%
Presencial	6	25
Semipresencial	12	50
A distancia	5	20,8
Virtual por internet	6	25

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco

Elaborado por: Flor Marcalla

Especificando ya el interés de continuar capacitándose profesionalmente, los investigados presentan que la modalidad Semipresencial es la que se ajusta a las

necesidades de ellos. Es comprensible en el sentido de flexibilidad de tiempo, horario de estudio que escoge el estudiante dentro de su agenda diaria, y oportunidad de encontrarse directamente con los maestros para despejar dudas, inquietudes respecto de la materia de estudio.

Tabla N.- 4.4.1 Preferencia del horario en caso de seguir cursos "presencial" o "Semipresencial"

Horario	R	%
De lunes a viernes	7	29,1
Fin de semana	10	41,6
No contesta	7	29,1
Total	24	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

Enumerando las ventajas de un curso presencial o semipresencial y con horario de fin de semana, que es la opción con mayor aceptación (41,6%) como lo refleja la presente tabla, bien podemos indicar que se acoge porque se puede aprovechar los fines de semana ya que de lunes a viernes existen las responsabilidades con el colegio. De hecho, los cursos de capacitación que viene desarrollando el gobierno nacional, a través de Síprofe, mantienen este horario de fin de semana. Esto permite entrever que ellos también habrán sondeado los horarios de preferencia para los maestros, obteniendo resultados parecidos.

Tabla N.- 4.5 Temática que le gustaría capacitarse.

Temas	R	%
Pedagogía educativa	8	33,3
Teorías del aprendizaje	1	4,1
Valores y educación	4	16,6
Gerencia/Gestión educativa	5	20,8
Psicopedagogía	2	8,3
Métodos y recursos didácticos	3	12,5
Diseño y planificación curricular	5	20,8
Evaluación del aprendizaje	3	12,5
Políticas educativas para la administración	4	16,6
Temas relacionados con las materias a su cargo	6	25
Formación en temas de mi especialidad	7	29,1
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	4	16,6
Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	2	8,3

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

Todos los maestros del colegio El Chaco que fueron investigados presentan un interés por capacitarse en diferentes temáticas, pero la que mayor acogida presenta (33.3%) es la temática de pedagogía educativa, seguida con un 29.1% con la temática formación en temas de especialidad; se puede concluir entonces que los docentes anhelan profundidad y conocimiento en maneras y medios acordes a su labor diaria, para llegar al discente.

Este resultado respalda el análisis de las tablas 3.4; 3.4.1; 4.3 donde se evidenció el interés por obtener un título de cuarto nivel, específicamente una maestría y que para el 91% de los encuestados es importante seguir capacitándose.

Este resultado también es la clave para determinar los lineamientos que deberá tener la propuesta del curso de formación.

Tabla N.- 4.6 Obstáculos que no le permiten capacitarse

Obstáculos	R	%
Falta de tiempo	12	50
Alto costo de cursos y capacitaciones	7	29,1
Falta de información	10	41,6
Falta de apoyo de autoridades de la institución donde labora	2	8,3
Falta de temas acordes a su preferencia	6	25
No es de su interés la capacitación profesional	0	0
Otros motivos	1	4,1

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

Más que los costos que implican una maestría, es la falta de tiempo y de información lo que representa un obstáculo al momento de decidir iniciar un curso de capacitación; es absolutamente cierto que nadie prefiere continuar sin capacitarse profesionalmente.

El querer es poder y aquí todos tienen interés de capacitación, de superación, cabe mencionar en este momento que a diferencia de lo que ocurría cuando el gobierno anunció las evaluaciones a los docentes donde la resistencia a serlo superaba los títulos de medios informativos, no reflejaba el que no pudiera sino que no deseaban ser evaluados. Es en este sentido que la predisposición a capacitarse profesionalmente permite vislumbrar un horizonte de calidad en lo que se hace.

Tabla N.- 4.8 Motivos por los que asiste a los cursos y a las capacitaciones

Motivos de su asistencia	R	%
Relación del curso con su actividad docente	13	54,1
El prestigio del ponente	2	8,3
Obligatoriedad de asistencia	3	12,5
Favorecen el ascenso profesional	8	33,3
La facilidad de horarios	0	0
Lugar donde se realizó el evento	1	4,1
Le gusta capacitarse	9	37,5
Otros	0	0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco

Elaborado por: Flor Marcalla

Al hablar de la asistencia a un curso de capacitación es necesario plantear un antes y un después de la vigencia del Plan Decenal de Educación donde la sexta política del Plan Decenal de Educación determina que hasta el año 2015 se deberá mejorar la calidad y equidad de la educación e implementar un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo. A partir de esta declaratoria y la puesta en marcha de cursos de capacitación, los maestros han tomado en serio el hecho de asistir a los cursos. Pues son los cursos de capacitación docente los que permiten mantener un ritmo de conocimiento y una actualización.

Los docentes encuestados asisten a los cursos porque tienen relación con su actividad docente (54.1%), porque les gusta capacitarse (37.5%), porque son estos cursos los que favorecen el ascenso profesional (33.3%).

Como se aprecia en la tabla 4.8 no es relevante el lugar donde se desarrolla el curso ni el prestigio del ponente peor la facilidad del horario, lo importante es capacitarse.

Tabla N.- 4.6 Obstáculos que no le permiten al profesional, capacitarse

Motivos	R	%
Aparición de nuevas tecnologías	14	58,3
Falta de cualificación profesional	2	8,3
Necesidades de capacitación continua y permanente	10	41,6
Actualización de leyes y reglamentos	5	20,8
Requerimientos personales	2	8,3
Otros	0	0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco

Elaborado por: Flor Marcalla

Los vientos de cambio, ya por la era de la globalización y tecnología, ya por la desmaterialización que sufre la información y la comunicación del que se hizo referencia al inicio del presente trabajo investigativo, es el que consideran los encuestados sea la causa por la que se impartan los cursos de capacitación, y también por las necesidades mismas de ser más.

En la tabla 4.6 se presenta una paradoja, sí por un lado es evidente que en los trabajos docentes se utiliza tecnología y que en las labores educativas se requiere conocer como potenciar las clases en base a la tecnología que demanda aprender a manejar esa nueva tecnología no sólo en forma teórica sino técnica y práctica; y por el otro lado podemos apreciar como representa un obstáculo que no le permite al profesional encuestado, capacitarse, así lo demuestra el 58.3%. Entonces es menester superar el obstáculo y perseguir la imperiosa necesidad que nos demanda la nueva era tecnológica.

Tabla N.- 4.9 Aspectos que considera importantes en un curso /capacitación

Aspectos	R	%
Aspectos teóricos	0	0
Aspectos técnicos/prácticos	11	45,8
Ambos	13	54,1
Total	24	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

Los maestros del colegio investigado consideran importante tanto los aspectos teóricos, técnicos y prácticos porque le otorgan el mayor puntaje 54.1%, por cuanto lo teórico y lo práctico deberían ir de la mano, del aprendizaje a la práctica. Es una realidad compartida por la gran mayoría sino todos los que asisten a un curso de capacitación el hecho de recibir información pero es indispensable que lleve a la práctica lo aprendido dentro del taller ya sea en grupos de trabajo o en trabajo individual pero se debe aplicar lo aprendido en el curso de capacitación en forma corta y sencilla desde luego, ya que es en el medio de trabajo donde se debe desarrollar en un cien por ciento los conocimientos adquiridos en tal o cual curso de capacitación.

Al respecto se debe ratificar que en los cursos de capacitación la estudiante de postgrado Flor Marcalla ha comprobado que los facilitadores de los mencionados

cursos consideran un tiempo para desarrollar contenido, y un tiempo para desarrollar y aplicar el contenido.

También es necesario aclarar que dentro de la propuesta del curso de formación se plantean subtemas de estrategias pedagógicas para la enseñanza dirigida a los docentes del colegio El Chaco, donde se desarrollaran los contenidos tanto de la metodología constructivista I y II posteriormente se consideran clases prácticas donde se aplicarán las estrategias de aprendizaje como refiere el desglose de contenido en su parte pertinente. Todo esto ratificando la respuesta obtenida en la tabla 4.9.

3.2 Análisis de la formación.

En este apartado se podrá conocer lo que tiene que ver con los cursos de capacitación, si las autoridades de la institución propicia cursos, si fomenta la participación de sus miembros. Así:

Tabla N.- 5.1 La Institución del investigado ha propiciado cursos en los últimos dos años

Ha propiciado	R	%
Sí	16	66,6
No	7	29,1
No contesta	1	4,1
Total	24	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

Esta tabla indica que efectivamente, el colegio sí ha propiciado cursos, ya que el 66.6% de sus maestros lo ratifican. Previendo algún tema de interés para los docentes del cantón, para los estudiantes y para los docentes del mismo centro. Por ejemplo, con el tema de evaluaciones a los docentes, la institución contrató un experto en pedagogía que pudiera orientar a los docentes, no sólo del colegio sino de los otros centros educativos.

También propician cursos de capacitación que benefician a los docentes- técnicos y a los estudiantes del colegio, en convenio con el INIAP (Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria), los temas van relacionados con la actividad agrícola, donde los jóvenes investigan semillas de maíz, la siembra, la producción y todo el proceso se está evaluándose con los técnicos del INIAP.

Otro curso que también están ejecutando es el Cursos de Agro calidad, donde los jóvenes aprenden la manipulación de productos, el mejoramiento de productos; también cursos de inseminación artificial, en convenio con el Municipio.

Estos argumentos ponen de manifiesto que las autoridades de la institución investigada se preocupan por la formación permanente y continua de los miembros de la comunidad educativa.

Tabla N.- 5.2 Actualmente las autoridades de la institución investigada ofertan o elaboran cursos, seminarios de capacitación

Elaboran u ofertan cursos	R	%
Sí	9	37,5
No	14	58,3
No contesta	1	4,1
Total	24	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

Esta tabla indica que en esas fechas posiblemente no estaban ofertando los cursos pero sí se puede manifestar que el colegio tiene como política gestionar cursos de capacitación para los estudiantes y maestros del área.

La investigación de campo permitió establecer y evidenciar que internamente se organizan, como colegio determinan el tema que sea de necesidad común y se auto capacitan, la dirección de la capacitación la asume el instructor, el compañero de colegio o un entendido en la materia.

Nuevamente se retoma el tema de la formación permanente y continua, que se trató en el marco teórico, para reiterar que la formación debe implicar aprendizaje, de manera que este requiere que los cambios en las competencias sean permanentes, que se produzca un cambio evidente en las tres dimensiones del aprendizaje: afectiva, cognitiva y conductual, y un aumento del desempeño en el ámbito del trabajo, aspectos que el centro educativo sí persigue, como refiere la tabla 5.1, aunque ahora no, (tabla 5.2).

Tabla N.- 5.2.1 Los cursos que se desarrollan, se realizan en función de:

Relación de los cursos en:	R	%
Áreas del conocimiento	4	16,6
Necesidades de actualización curricular	4	16,6
Leyes y reglamentos	1	4,1
Asignatura que usted imparte	4	16,6
Reforma curricular	2	8,3
Planificación y programación curricular	5	20,8
No contesta	4	16,6
Total	24	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio

Técnico El Chaco

Elaborado por: Flor Marcalla

Como hace referencia la tabla anterior, el colegio propicia cursos en función de temas de interés para los jóvenes y docentes, donde a más de potenciar sus conocimientos y el de los estudiantes, dan prestigio a su institución con la calidad de sus productos, sobre todo en el área agropecuaria.

Sin embargo, los resultados en esta tabla indican que los cursos se realizan en función de planificaciones y programas curriculares (20.8%), en áreas del conocimiento (16.6%), asignatura que imparte (16.6%), necesidades de actualización curricular (16.6%). Y son estos resultados los que ratifican la necesidad detectada en la tabla 4.5 que hace referencia al tema de pedagogía educativa donde los investigados requieren un apoyo pedagógico.

Como se mencionó en líneas anteriores la planificación y programación curricular que obtuvo el más alto porcentaje, puede ser resultado de la apreciación del grupo de maestros con título docente quienes prestan atención a lo planificado por los maestros técnicos, en las recepciones de las planificaciones al inicio de cada semana.

Tabla N.-5.3 Autoridades de la institución investigada que fomenta la participación de sus docentes.

Fomentar la participación	R	%
Siempre	15	62,5
Casi siempre	4	16,6
A veces	5	20,8
Rara vez	0	
Nunca	0	
Total	24	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco

Elaborado por: Flor Marcalla

Efectivamente la mayoría de encuestados reconoce la labor de las autoridades, así como el involucramiento de sus miembros, esto se puede deducir del 62.5% de respuestas en la tabla 5.3.

También podemos deducir que El Chaco mantienen líneas de comunicación con sus miembros; sus autoridades se involucran en forma real con las necesidades detectadas y gestionan actividades que puedan reducir el nivel de debilidad presente.

Finalmente se puede concluir que la primera autoridad del colegio es un líder educativo, es un buen gestor del tiempo y las acciones que conducen a la consecución de los objetivos, es capaz de elaborar y gestionar presupuestos y de hacer seguimiento de las finanzas. Un gestor sabe que dirigir es organizar, es decir, sabe crear estructuras en el plano formal de la organización, dotarlas de personal cualificado y definir con claridad perfiles y roles, facilitar los recursos para que el personal trabaje con sentido de logro.

3.2.1 La persona en el contexto formativo.

A continuación se presenta una tabla que recoge los resultados con respecto a la persona en el contexto formativo. La escala de valores que contempla tabla correspondiente está considerada de la siguiente manera:

Para el numeral 1: Nunca

Para el numeral 2: Rara vez

Para el numeral 3: Varias veces

Para el numeral 4: Casi siempre. Para el numeral 5: Siempre

Tabla N.- 6.1 Actividades que desarrolla el docente en el contexto formativo

	Nunca		Rara Vez		Varias Veces		Casi Siempre		Siempre		No contesta		Total
La persona en el contexto formativo	1		2		3		4		5				
1. Percibe con facilidad problemas de los estudiantes.	0		1	4.1%	4	16.6%	7	29.1%	9	37.5%	3	12.5%	24
2. La información académica que recibe es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país.	0		1	4.1%	3	12.5%	10	41.6%	8	33.3%	2	8.3%	24
3. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos.	0		0	0	1	4.1%	12	50%	9	37.5%	2	8.3%	24
4. Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida.	0		1	4.1%	1	4.1%	9	37.5%	11	45.8%	0		24
5. Cuando se presenta problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlas/os y ayudarles en su solución.	0		1	4.1%	1	4.1%	11	45.8%	8	33.3%	3	12.5%	24
6. La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes.	0		1	4.1%	2	8.3%	8	33.3%	12	50%	1	4.1%	24
7. La planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes.	0		1	4.1%	2	8.3%	9	37.5%	11	45.8%	1	4.1%	24
8. El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, informativa y sumativa.	0		0	0	2	8.3%	11	45.8%	10	41.6%	1	4.1%	24
9. Como docente evalúo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s.	0		0	0	1	4.1%	15	62.5%	5	20.8%	3	12.5%	24
10. Identifico estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales, discapacitados, auditiva, visual, sordo, ciego, intelectual, mental-físico-motora, trastornos de desarrollo.)	0		2	8.3%	3	12.5%	11	45.8%	7	29.1%	1	4.1%	24
11. Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizar de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva.	1	4.1%	2	8.3%	5	20.8%	10	41.6%	5	20.8%	1	4.1%	24
12. Realiza la planificación macro y micro curricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes e lección, tareas, experiencias y plan de aula).	0		0	0	4	16.6%	5	20.8%	14	58.3%	1	4.1%	24
13. Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje.	0		0	0	5	20.8%	10	41.6%	8	33.3%	1	4.1%	24
14. Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula.	0		1	4.1%	1	4.1%	9	37.5%	12	50%	1	4.1%	24
Total	1		11		35		137		129		21		336
Porcentajes	0.29		3.27		10.41		40.77		38.39		6.25		100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco. Elaborado por: Flor Marcalla

La presente tabla sobre la persona en el contexto formativo indica que:

Los numerales 1, 2, que se califican como nunca y rara vez, en forma general presentan puntajes bajos, lo que hace concluir que son entre 38% de los maestros utilizan una expresión adecuada para que sus alumnos los entiendan, tienen presente que la formación que ellos han recibido les permite orientar el aprendizaje de los estudiantes, realizar la planificación macro y micro curricular, describen las funciones y actividades en el aula, relacionar la información académica con los alumnos respetando sus características étnicas, adecuar la expresión para que los estudiantes comprendan la asignatura, comprender y solucionar problemas de los estudiantes, orientarlos, planificar en función de ellos, identificar estudiantes con necesidades educativas especiales, planificar considerando a los estudiantes con NEE si es que los tuviera como discentes.

El 20% de los maestros han marcado tanto en la opción de planificar de acuerdo a los requerimientos de una educación especial así como considerar a los estudiantes como artífices de su propio aprendizaje en el numeral de varias veces lo que hace entender que requieren una orientación en la planificación especial e inclusiva orientada a estudiantes con necesidades educativas especiales.

En lo que tiene que ver con el numeral 4 que corresponde a casi siempre, se puede apreciar que un total del 40% de los maestros encuestados realizan diferentes actividades como planificar, ejecutar y dar seguimiento a proyectos económicos sociales y culturales, evaluar destrezas, detectar a estudiantes con NEE, describir las funciones y actividades en el aula, en fin, las habilidades de los docentes en el contexto formativo. Lo que significa gran cantidad de maestros se preocupan por desarrollar casi siempre los aspectos mencionados y sólo en la opción de realizar la planificación macro y micro curricular se puede observar un bajo número (5) de docentes que casi siempre lo realizan.

En el numeral correspondiente al valor “”siempre “se observa que un total del 38% de los maestros utilizan una expresión adecuada para que sus alumnos los entiendan, tienen presente que la formación que ellos han recibido les permite orientar el aprendizaje de los estudiantes, realizar la planificación macro y micro curricular, describen las funciones y actividades en el aula. Las opciones en la que el docente evalúa las destrezas con criterio de desempeño propuestas en la asignatura y planifica considerando a los estudiantes con discapacidad si los tuviera, se observa que cinco maestros de los veinticuatro siempre trabajan en estos aspectos, no así los 19 restantes, ello significa que requieren mejorar y también capacitarse en estos temas.

En forma general las numerales cuatro y cinco correspondientes a casi siempre y siempre son las alternativas con mayor porcentaje de respuestas marcadas lo que hace presumir que los docentes siempre y casi siempre se preocupan por los aspectos propuestos y que realiza el docente en el contexto formativo.

Cabe indicar que en la alternativa de no contesta, también ha habido compañeros que han preferido no responder, como es el caso de un 6% del total de docente.

3.2.2 La organización y la formación.

Tabla N.- 6.2 Actividades que desarrolla el docente en la organización

La organización y la formación	Nunca		Rara vez		Varias veces		Casi siempre		Siempre		No contesta		Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1. Elabora pruebas para la evaluación de aprendizaje de los alumnos.	0	0	3	12.5%	7	29.1%	13	54.1%	1	4.1%			24
2. Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos).	0	0	4	16.6%	8	33.3%	11	45.8%	1	4.1%			24
3. Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas.	0	0	3	12.5%	8	33.3%	11	45.8%	2	8.3%			24
4. Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario).	0	0	6	25%	9	37.5%	8	33.3%	1	4.1%			24
5. Analiza la estructura organizativa institucional (departamentos, áreas, gestión administrativa)	0	0	5	20.8%	10	41.6%	7	29.1%	2	8.3%			24
6. Diseña planes de mejora de la propiedad práctica docente.	0	1	4.1%	4	16.6%	10	41.6%	8	33.3%	1	4.1%		24
7. Diseña y aplica técnica didácticas para la enseñanza práctica de laboratorios y talleres.	0	2	8.3%	10	41.6%	10	41.6%	2	8.3%	0			24
8. Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de asignatura y del profesor)	0	1	4.1%	2	8.3%	10	41.6%	10	41.6%	1	4.1%		24
9. Utiliza adecuadamente la técnica expositiva.	0	1	4.1%	0		11		10	41.6%	2	8.3%		24
10. Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura.	0	0	3	12.5%	9	37.5%	11	45.8%	1	4.1%			24
11. Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje.	0	0	2	8.3%	8	33.3%	13	54.1%	1	4.1%			24
12. El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente.	0	0	3	12.5%	8	33.3%	12	50%	1	4.1%			24
13. Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes.	0	0	4	16.6%	7	29.1%	12	50%	1	4.1%			24
14. Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación.	0	0	2	8.3%	5	20.8%	16	66.6%	1	4.1%			24
Total	0	5	51		120		144		16				336
Porcentajes %	0	1.48	15.17		35.71		42.85		4.76				100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

El análisis de la tabla 6.2 se lo va a realizar por el número de respuestas de acuerdo al numeral:

En el numeral uno correspondiente a nunca, ningún maestro ha marcado lo que da a entender que todos los maestros investigados efectúen los aspectos contemplados en la organización.

El 1 % de los investigados raras veces diseñan planes de mejora, diseñan instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente, utilizan adecuadamente la técnica expositiva. Los demás casi siempre y siempre. Salvo el caso del aspecto diseñar y aplicar técnicas didácticas para la enseñanza práctica de laboratorios y talleres donde existen 10 de 24 maestros que han respondido que varias veces lo diseñan, esto llama la atención porque es una cantidad alta, la más alta en el numeral varias veces, y sólo 2 maestros siempre diseñan y aplican técnicas didácticas para la enseñanza práctica de laboratorios y talleres. Esto hace presumir que se requiere una capacitación en este tema.

En lo referente al numeral 4 valorado como casi siempre, se aprecia que un alto número de maestros un 35% de resultados confirma que los docentes se dedican a las diferentes actividades como analizar la estructura organizativa institucional, diseñar planes de mejora de la práctica docente, diseñar y aplicar técnicas didácticas para la enseñanza, diseñar instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente, utilizar adecuadamente la técnica expositiva, aplicar técnicas para la acción tutorial, sin embargo resalta el aspecto que plantea objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación donde sólo 5 maestros casi siempre lo hacen en contraste de 16 maestros que siempre plantean objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación.

En cuanto a la alternativa 5 que significa "siempre" llama la atención en la actividad diseñar y aplicar técnicas didácticas para la enseñanza práctica de laboratorios y talleres donde solamente 2 maestros siempre lo hacen, y se reitera que existe una alta marcación en el numeral 3 y 4 correspondiente a varias veces y casi siempre, considerando entonces que el 41% de maestros diseñan y aplican técnicas didácticas.

En esta tabla también han existido personas que prefirieron no contestar las diferentes alternativas que están presentes en la tabla de actividades que desarrolla el docente en la organización y corresponde a un 4% como indica la tabla en porcentajes al final de la misma

3.2.3 La tarea educativa.

Tabla N:- 6.3 Actividades que desarrolla el docente dentro de su tarea educativa

Tarea educativa	Nunca		Rara vez		Varias veces		Casi siempre		Siempre		No contesta		Total
	1		2		3		4		5				
1.- Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato.	0		2	8.3%	3	12.5%	10	41.6%	9	37.5%	0		24
2. Analiza los factores que determina el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar).	0		1	4.1%	4	16.6%	11	45.8%	8	33.3%	0		24
3. Conoce los procesos de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEL (ámbito, escalafón, derechos y deberes).	1	4.1%	3	12.5%	4	16.6%	9	37.5%	6	25%	1	4.1%	24
4. Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato.	0		0		2	8.3%	9	37.5%	12	50%	1	4.1%	24
5. Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo).	1	4.1%	1	4.1%	4	16.6%	10	41.6%	8	33.3%	0		24
6. Conoce el tipo de liderazgo ejercido por el/ los directivos/ de la institución educativa.	0		2	8.3%	5	20.8%	6	25%	11	45.8%	0		24
7. Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa.	0		0		3	12.5%	11	45.8%	8	33.3%	0		24
8. Describe las funciones y cualidades del tutor.	0		1	4.1%	7	29.1%	8	33.3%	8	33.3%	0		24
9. Conoce las técnicas básicas para la investigación en el aula.	0		1	4.1%	2	8.3%	15	62.5%	6	25%	0		24
10. Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal.	0		1	4.1%	2	8.3%	14	58.3%	6	25%	1	4.1%	24
11. Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente.	1	4.1%	0		2	8.3%	6	25%	13	54.1%	2	8.3%	24
12. Desarrolla estrategias para la motivación de los humanos.	0		0		3	12.5%	13	54.1%	7	29.1%	1	4.1%	24
13. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante.	0		3	12.5%	1	4.1%	10	41.6%	8	33.3%	2	8.3%	24
14. Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes y estudiantes).	0		0		5	20.8%	8	33.3%	8	33.3%	3	12.5%	24
15. Conoce la incidencia de la interrelación profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo).	0		2	8.3%	2	8.3%	11	45.8%	8	33.3%	0		24
16. Mi información en Tics me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes.	0		0		5	20.8%	8	33.3%	10	41.6%	1	4.1%	24
Total	3		17		54		159		136		12		384
Porcentaje %	0.78		4.42		14.0		41.40		35.41		3.12		100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco

Elaborado por: Flor Marcalla

En esta tabla 6.3 se puede apreciar que en las respuestas de los maestros al numeral 1 y 2 correspondiente a nunca y rara vez no existe mayor novedad, salvo la actividad referente a analizar los elementos del currículo propuesto para el bachillerato, conoce los procesos de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI, conoce el tipo de liderazgo ejercido por el rector de la institución educativa, conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante, conoce la incidencia de la interrelación profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo), donde se evidencia que entre 8 y 12% de maestros desconocen y que nunca o rara vez realizan y/o investigan los temas mencionados.

En el numeral 3 correspondiente a varias veces, se aprecia que siete maestros describen las funciones y cualidades del tutor; por el resto no existe mayor novedad.

En cuanto al numeral 4 correspondiente a casi siempre se puede deducir que 41% de los resultados demuestran que los maestros del colegio El Chaco si realizan las diferentes actividades propias de su tarea educativa, solamente en la alternativa conoce el tipo de liderazgo ejercido por el/ los directivos/ de la institución educativas puede observar que 6 maestros lo conocen en concordancia que en el numeral 5 correspondiente a siempre hay 11 de 24 maestros que si conocen el liderazgo del rector.

Ya en el segmento correspondiente a siempre numeral 5 se observa que 6 de 24 maestros conocen diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal así como conocen las técnicas básicas para la investigación en el aula y finalmente conocen los procesos de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEL (ámbito, escalafón, derechos y deberes). En general en este segmento correspondiente al valor “siempre”, se concluye que un 35% del total de resultados de los maestros asumen sus actividades educativas siempre.

Es importante entonces recalcar que estos datos refuerzan, fundamentan el resultado obtenido del colegio cuando en las evaluaciones nacional de los colegios técnicos RETEC el plantel se encontró ubicado en el primer lugar a nivel provincial correspondientes a la categoría “A” que significa colegios de excelencia, esto debe ser fruto de una entrega en sus diferentes actividades dentro de la labor educativa como lo evidencia en la tabla 6.3 y en los resultados del segmento 4 y 5.

3.3 Los cursos de formación.

Tabla N.- 2.6 Las materias que imparte, tiene relación con su formación profesional

Materias y su relación profesional	R	%
Si	23	95,8
No	1	4,1
Total	24	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

Esta tabla permite indicar que los maestros imparten las materias que tienen relación a su profesión, también que las clases deben ser muy explícitas, y que los maestros saben lo que enseñan cómo y con qué. Esta afirmación se basa en la tabla 5.1 que se refiere a que si la institución ha propiciado cursos en los últimos años donde la respuesta afirmativa representa un 66%.

Y la tabla 5.3 que se refiere a si las autoridades de la institución investigada fomenta la participación de sus autoridades y la respuesta siempre tuvo un 62% de aprobación.

Estos resultados de las dos tablas mencionadas nos lleva a pensar que el 95% de los maestros responden que si a la interrogante: las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional, es porque es de gran apoyo los cursos de capacitación que las autoridades gestionan con el Municipio, con el INIAP, tanto para los estudiantes como para los maestros técnicos (tutores).

Tabla N.-2.7 Años de Bachillerato en los que imparte asignaturas:

Años de bachillerato	R	%
1.	6	25
2.	1	4,1
3.	1	4,1
No contesta	16	66,6
Total	24	100

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

Con respecto al elevado porcentaje (66.6%) de las repuestas en la opción no contesta, se puede suponer que no entendieran la pregunta, o que son maestros en varios años de bachillerato y no supieron que opción coger o que no les interesó. Además consideremos en base a la investigación de campo que los maestros son

jóvenes y que prestan sus servicios con un contrato, por lo que su inestabilidad no les permite contestar o identificarse con otra opción.

La escala de valores que contempla tabla 6.4, está considerada de la siguiente manera:

Para el numeral 1: Nunca

Para el numeral 2: Rara vez

Para el numeral 3: Varias veces

Para el numeral 4: Casi siempre

Para el numeral 5: Siempre

Tabla N.- 6.4 Análisis de la formación

Análisis de la formación	Media Obtenida											Total	
	1		2		3		4		5		No contesta		
Tarea educativa.	3	0.78%	17	4.42%	54	14%	159	41.4%	136	35.41%	12	3.12%	100%
Aspectos de Profesionalización.	1	.29%	11	3.27%	35	10.41%	137	40.77%	129	38.39%	21	6.25%	100%
La organización y la formación planificación.	0	0	5	1.48%	51	15.17%	120	35.7%	144	42.85%	16	4.76%	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato del colegio Técnico El Chaco
Elaborado por: Flor Marcalla

Aquí se puede apreciar y ratificar que en lo que respecta a la tarea educativa y al aspecto de profesionalización, mantienen la media aritmética alta en el valor número 4 que corresponde a un valor casi siempre. En lo que respecta a la organización formación y planificación el valor sobresale en el numeral cinco correspondiente a siempre.

Por lo que en esta tabla 6.4 nos refiere que las actividades que realizan los maestros en su diaria labor, en su planificación y en su profesionalización se desarrollan con responsabilidad y entrega por parte del docente del colegio El Chaco.

CAPÍTULO 4: CURSO DE FORMACIÓN/ CAPACITACIÓN DOCENTE

4.1. Tema del Curso: “Capacitación en Estrategias Pedagógicas Educativas para la enseñanza, dirigida a los docentes del colegio técnico “El Chaco” del cantón El Chaco, provincia de Napo”.

4.2. Modalidad de estudios: Presencial

4.3. Objetivos

4.3.1. Objetivo general:

Fortalecer la revisión del proceso dinámico imprescindible de la aplicación de las estrategias pedagógicas en actividades didácticas desarrolladas por el docente para la enseñanza y el estudiante en la construcción del aprendizaje.

4.3.2. Objetivos específicos:

- Revisar críticamente las propias concepciones sobre educar, el aprendizaje humano, los fundamentos psicopedagógicos y las estrategias pedagógicas, como sustentos teóricos en la labor docente, consensuando criterios y definiciones para la toma de decisiones en el desarrollo de la clase.
- Identificar la aplicación de estrategias pedagógicas en el plan diario de clase mediante la observación para contrastar la práctica con los lineamientos del modelo constructivista y construir nuevas comprensiones que anticipen los efectos y repercusiones.
- Aplicar estrategias pedagógicas que permitan la interacción profesor/a alumno/a en la comunicación didáctica para fomentar la construcción de aprendizajes significativos y lograr desempeños auténticos.

4.4. Dirigido a:

4.4.1 Nivel formativo de los destinatarios

Docentes de nivel uno, dos.

Tal como indica la guía didáctica en el nivel formativo de los destinatarios, en el nivel uno están los cursos dirigidos a todos los docentes que estén iniciando el desarrollo de actividades docentes, es decir, este tipo de cursos estarían enfocados en el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos que les permitan a los docentes desenvolverse en el aula.

El nivel dos corresponde a los cursos dirigidos a docentes que ya poseen una trayectoria o experiencia profesional de al menos tres a cinco años. Estos cursos les

permitirán ampliar las habilidades para la planificación, selección de materiales y la evaluación de sus alumnos mejorando así el proceso de aprendizaje.

4.5 Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios

- Computadora, conexión a internet.
- Proyector de video
- Diapositivas

4.6. Contenidos del Curso

El evento se desarrollará en 60 horas

Esquema de contenidos:

1. El arte de educar
 - 1.1. ¿Por qué aprendemos?
 - 1.2. Aprendizaje humano
 - 1.3. La utilidad de la teoría.

2. Metodología constructivista parte I
 - 2.1. Fundamentos
 - 2.1.1. Fundamentos psicopedagógicos
 - 2.1.1.1. La enseñanza problémica
 - 2.1.1.2. El constructivismo
 - 2.1.1.3. El aprendizaje significativo

3. Metodología constructivista parte II
 - 3.1. Formato del plan diario de clases
 - 3.1.1. Componentes del formato del plan diario de clases – Explicación

4. Metodología constructivista parte III
 - 4.1. Ejemplos de planeación utilizando la metodología constructivista.

5. Las estrategias de aprendizaje.
 - 5.1. Las estrategias de aprendizaje. ¿Qué son? ¿Cómo se enmarcan en la planificación curricular?
 - 5.2. Estrategias de aprendizaje

- 5.2.1. El ensayo
- 5.2.2. Preguntas guía
- 5.2.3. Mapa semántico
- 5.2.4. Cuadro comparativo
- 5.2.5. Línea de tiempo
- 5.2.6. Mapas cognitivos
- 5.2.7. De algoritmo
- 5.2.8. Resumen
- 5.2.9. Síntesis
- 5.2.10. Analogías
- 5.2.11. Hipertexto

Desglose de contenidos:

1. El “arte” de educar

Esta propuesta de capacitación a docentes parte de la premisa el Arte de Educar y lo enfoca desde la aseveración de que, siendo el acto educativo un acto de comunicación entre personas, los procesos de aprendizaje y enseñanza se abordan de manera interdisciplinaria para responder a los requerimientos culturales de la sociedad. Esta interdisciplinariedad procura “la participación y el aporte de algunas ciencias” donde el maestro se convierte en “artista” en el momento de visualizar las diferentes realidades, los marcos teóricos, etc.

Por ello no se puede aplicar a todos los grupos ni a todas las personas; se debe discriminar su edad, nivel sociocultural, desarrollo psicomotriz, experiencias previas, bagaje cultural, estilo de vida, historia, motivaciones, etc.

Conforme avanza la experiencia profesional, existen múltiples análisis de lo que significa educar que van desde la manera como hablamos, cuales ejemplos serán los más significativos, como nos movemos hasta como nos vestimos, son cosas necesarias para favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes tienen maneras propias de enseñar, de entender cómo aprenden los educandos, “Una teoría implícita de lo que es aprendizaje y formación” (Garmonal García, 2003, mencionado por Andrea Castelnovo, métodos y técnicas pedagógicos, pág. 8).

La experiencia, aunque valiosa maestra, pero insuficiente a la hora de aprender puesto que si no se tiene definido el modelo pedagógico, las estrategias metodológicas, el quehacer docente no lograría avances significativos. La labor

docente nos remite inmediatamente al hecho de aprender donde participan un interlocutor y un mediador, donde el trabajo educativo de enseñar y aprender está definido a través de las estrategias metodológicas.

Cita contextualizada de lo mencionado por Andrea Castelnovo, métodos y técnicas pedagógicas, pág. 7

¿Por qué aprendemos?

La información que a través del transcurrir tiempo ha producido la humanidad se ha convertido en un verdadero acervo de cultura que han sido acumulados por tradición y herencia, se han transmitido de generación a generación a través de mecanismos de transmisión cultural, dentro de los cuales se destaca el “principal mecanismo de interacción – la educación-” que nos ha permitido adquirir información gracias a las ventajas que nos ofrece cada una de las etapas evolutivas del ser humano. (Cita contextualizada de lo mencionado por Andrea Castelnovo, métodos y técnicas pedagógicas, pág. 9) “La educación es el real mecanismo evolutivo empleado por la especie humana, con lo cual ésta se sobrepone al mecanismo biológico centrado en la herencia genética”(Prieto, 2003, pág. 51 mencionado por Andrea Castelnovo, métodos y técnicas pedagógicas, pág. 9).

Otra característica humana es su período extremadamente largo de maduración comparado con los demás animales. El sistema nervioso y el endocrino alcanzan su madurez en la pubertad. La madurez afectiva, cognitiva y psicológica se alcanza pasada la adolescencia. Sin embargo este largo periodo de aparente “inmadurez” tiene sus ventajas:

- Mayor desarrollo cerebral, psíquico y por ende de las capacidades.
- Sistema nervioso poco especializado, lo que provee de gran flexibilidad de desarrollo, que dependerá de la interacción que tenga el ser humano con el medio con el medio.
- Necesidad de protección durante más tiempo que cualquier otra especie animal, lo que provisiona de una mayor interacción social y de un período de aprendizaje prolongado.
- El ser Humano es más permeable y susceptible al aprendizaje (Freud, 1990, mencionado por Andrea Castelnovo, métodos y técnicas pedagógicas, pág. 9).

“Gracias a estas ventajas evolutivas logramos adaptarnos más eficientemente a nuestro medio. A través del fenómeno educativo pudimos entenderlo, transformarlo, e inclusive construir nuevos medios” (Andrea Castelnovo, métodos

y técnicas pedagógicas, pág. 9). Lo manifestado es un reto que se pudo lograr por el gran empeño en descubrir que tuvo y tiene el ser humano en su “conquista” del mundo lo que permitió que se construya un desarrollo cultural basado en la construcción y el uso de herramientas, que siempre tendieron a amplificar las capacidades humanas, a las que Bruner (1989, mencionado por Andrea Castelnovo, métodos y técnicas pedagógicas, pág. 10) los clasifica en tres grupos:

- Sistemas que amplifican los sentidos (telescopio, estetoscopio).
- Sistemas que amplifican la acción (palanca, rueda, motor, polea).
- Sistemas que amplifican el pensamiento (el lenguaje, la ciencia).

Mediante estos sistemas se han desarrollado las nuevas sociedades durante miles de años puesto que cada sistema de amplificación generó otro con mayores ventajas. “La utilización de troncos para trasladar objetos pesados dio lugar a la invención de los rodillos, ésta a la creación de la carreta que después de acoplarse a múltiples invenciones dio lugar a los medios de transporte que hoy utilizamos. Las capacidades intelectuales también son el resultado de múltiples procesos de amplificación; piense en Pasteur y su influencia en las ciencias y la cultura cuando descubrió los microorganismos”(Andrea Castelnovo, métodos y técnicas pedagógicas, pág. 10). Esta pequeña historia de la humanidad nos permite concluir en:

- Los seres humanos han logrado acumular conocimientos a lo largo de la historia y los ha depositado en la cultura.
- Los conocimientos adquiridos se han transmitido a través de la educación.
- Los seres humanos utilizan un nuevo mecanismo de evolución: los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Todo proceso de aprendizaje implica la intervención (directa o indirecta) de otro individuo.
- Y lo más importante de todos: aprender siempre significa desarrollo.

El aprendizaje humano

“Bajo la premisa de que el aprendizaje humano siempre implica desarrollo personal” esta propuesta se la plantea desde la perspectiva de Antonio Gamonal García (2003, mencionado por Andrea Castelnovo, métodos y técnicas pedagógicas, pág. 11) quien expresa que se deben producir tres criterios para considerar como verdadero aprendizaje a un hecho educativo. Estos son:

- Un cambio apreciable en las personas: “El nuevo aprendizaje aporta un elemento nuevo a nuestra manera de pensar, actuar o sentir”. Si no se produjo esta alteración no se aprendió nada.
- Duradero o permanente en el tiempo. “Todo aprendizaje verdadero será incorporado a nuestra manera de actuar, por lo menos hasta que sea reemplazado o modificado por otro”.
- Los resultados de aprendizaje son diversos: “pueden modificar nuestra manera de pensar, proceder, de sentir o nuestras habilidades”.

Por ello, cuando se produce un verdadero aprendizaje, ósea el que modifica la manera de interactuar con el mundo en forma duradera o permanente, el que cambia la manera de pensar, hacer o sentir, han confluído tres procesos : Enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano.

La utilidad de la teoría

“Toda época tiene un modelo de ser humano y de sociedad que se reflejan en su educación, de manera que para aproximarnos a las corrientes educativas es necesario hacerlo con base en los ideales y aspiraciones de cada época”. (Martín López Calva, 2003 p 49, mencionado por Andrea Castelnuovo, métodos y técnicas pedagógicas, pág. 11).

El ser humano ha recibido la influencia de la educación considerando la forma de desarrollo de la sociedad lo que ha marcado el motivo para qué se educa; para ello se han propuesto diferentes corrientes educativas dependiendo la época a lo largo de la historia de la humanidad.

La práctica docente requiere definir un modelo pedagógico como ya se señaló anteriormente y por ello se necesita conocer la teoría de lo que plantea cada modelo, “cómo considera a las personas, su relación y su función social” (Andrea Castelnuovo, métodos y técnicas pedagógicas, pág. 12)no se podrá tomar decisiones).

Andrea Castelnuovo (2003) menciona este relato que concuerda con nuestra labor: “Seguramente le habrá pasado que al llegar a una institución educativa, esta cuenta con una manera de planificar, evaluar , estructurar la clase y las actividades de aprendizaje; pero muy pocas veces se establece el modelo seguido. Uno, con el tiempo, se va adaptando, va encajando todo el bagaje de experiencias y conocimientos que traía a las maneras específicas de la institución. Pero sin un adecuado manejo de la teoría se hace difícil mantener reuniones de trabajo, plantear propuestas novedosas, incluso experimentar nuevas técnicas”. Este es un argumento válido que la mencionada autora emite para sostener la importante utilidad de la teoría,

ya que enmarca, define, explicita todos o la mayoría de supuestos necesarios para el acto educativo. Marca la línea de acción, tanto para la clase como para la investigación. La teoría facilita, justifica y orienta la práctica la labor docente. SIN Teoría no somos educadores, tan solo buenos empíricos.

Texto compilado y transcrito de:

Castelnuovo Andrea, Métodos y técnicas pedagógicas. Serie Educación y Desarrollo social. Convenio UTE-CODEU. Primera edición. Diseño impresión Atopos. Enero 2006. Quito

ACTIVIDADES A DESARROLLAR CON LOS PARTICIPANTES.

Actividades:

Tema: ¿Por qué aprendemos?

1. Actividad en pareja:
 - Intégrese en parejas y realice una entrevista a sus compañeros con el tema.
 - ¿Por qué aprendemos? Procese la información.
 - En el cuaderno de notas registre los resultados de mayor frecuencia.
2. Actividad en equipo:
 - Conforme grupos de cuatro integrantes y comparta los resultados obtenidos.
 - Comenten sobre los resultados y emitan conclusiones.
 - Socializar las conclusiones.

Tema: El aprendizaje humano.

1. Actividad individual
 - Realice una lectura comprensiva en forma individual, ejemplifique el proceso de aprendizaje humano.
2. Actividad de grupo:
 - Conformen grupos de 4 integrantes y socialice la experiencia de aprendizaje.
 - Establezca una discusión sobre la importancia del aprendizaje humano y la relación con el desempeño docente, destacando los aportes más relevantes.

Tema: Utilidad de la teoría

1. Actividad en equipo:
 - Conformar grupos de 4 personas
 - Lectura comentada sobre el tema.
 - Redacción de una reflexión y socializarla en plenaria.

2. Metodología constructivista parte I

2.1. Fundamentos

2.1.1. Fundamentos psicopedagógico

En los últimos años en la bibliografía científica metodológica se le presta gran atención a la enseñanza problémica como medio altamente efectivo para estimular para actividad constructiva de los estudiantes y educar en ellos su pensamiento científico creador. Se han logrado resultados significativos en su aplicación en el proceso pedagógico y se discuten las posibilidades de utilización de métodos de la ciencia directamente en el proceso docente.

2.1.1.1 La enseñanza problémica

La enseñanza problémica no excluye sino se apoya en los principios de la didáctica tradicional. Su particularidad reside en que debe garantizar una nueva relación de la asimilación constructiva de los nuevos conocimientos con la actividad científica y creadora a fin de reforzar la actividad del estudiante.

La función básica de la enseñanza problémica es el desarrollo del pensamiento creador de los estudiantes. ¿Quiere decir esto que los alumnos deben aprenderlo todo por sí mismos? Claro que no, se debe lograr la utilización de los conocimientos previos en el planteamiento de las hipótesis como base sobre la que se construirán los nuevos productos, todo ello con la mediación del maestro experto.

Además de esta función básica, se plantea los principios que la sustentan:

- La relación del contenido de la ciencia con su método de enseñanza.
- El establecimiento de la unidad lógica de la ciencia con la lógica del proceso educativo.
- La consideración del nivel de desarrollo de los estudiantes.

Los autores coinciden en que la base de la enseñanza polémica, subyace la contradicción, al igual que sucede en el proceso del conocimiento científico. A cada paso de la enseñanza problémica, aparece la contradicción, las contrariedades entre el contenido del material docente, la enseñanza y el aprendizaje; pero el eje principal es el nivel independencia y actividad constructiva de los estudiantes en grupos colaborativos.

Pero para lograr este tipo de enseñanza, se debe promover el pensamiento constructivo creador durante el proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta algunas contradicciones:

- Encontrar en el material docente tareas, preguntas que por su contenido puedan ser problemas para los estudiantes.
- Organizar situaciones tales ante los estudiantes en que se revelan las contradicciones.
- Contribuir a que los alumnos desarrollen la capacidad de encontrar, de forma independiente (primero), modos de solución a la tarea, claro bajo la actividad mediadora (inmediata o mediata) del maestro. (Martínez, 1994, Citado por Julio H. Pimienta Prieto).

2.1.1.2. El constructivismo

Existen muchos aportes acerca de este paradigma, teoría, concepción epistemológica, punto de vista de cómo se construyen los conocimientos, pero se ha creído conveniente según cita Julio H. Pimienta Prieto, referirse a tres estudiosos contemporáneos del tema: Juan Delval, César Coll y Mario Carretero.

En su excelente libro Aprender en la vida y en la escuela, Juan Delval (Delval 2000, p.8) plantea:

“Hay que señalar claramente que el constructivismo es una posición epistemológica y psicológica y que no se trata de una concepción educativa. Por ello no tiene sentido hablar de una educación constructivista, ni las explicaciones constructivistas sobre la formación del conocimiento pueden traducirse directamente al terreno de la práctica educativa”.

Sobre el constructivismo, César Coll (1999, mencionado por Julio Pimienta en Metodología constructivista, p.34) afirma que “su utilidad reside en que permite formular determinadas preguntas nucleares para la educación, contestándolas desde un marco explicativo, articulado y coherente, y no ofrece criterios para abundar en las respuestas que requieren de informaciones más específica”.

Mario Carretero (Carretero, 1997, p, 10), al responder la pregunta relativa a qué es el constructivismo, aclara “Básicamente es la idea de que el individuo (tanto en sus aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos), es una construcción propia”.

Así los autores llegan a un acuerdo implícito que nos lleva a plantear que los seres humanos construimos activamente nuestro conocimiento, basados en lo que sabemos y en una relación también activa con los “otros” con los que interactuamos.

Las teorías constructivistas se fundan en la investigación de Piaget, Vygotsky, los psicólogos de la Gestalt, Bartlett y Bruner, así como en la del filósofo de la educación John Dewey, por mencionar solo unas cuantas fuentes intelectuales. Podemos decir que no hay una sola teoría constructivista del aprendizaje. Por ejemplo, existen aproximaciones constructivistas en la educación de la ciencia y las matemáticas, en la psicología educativa y la antropología, al igual que en la educación basada en las computadoras. Algunas corrientes constructivistas destacan la construcción social compartida del conocimiento, otras consideran que las fuerzas sociales son menos importantes.

En todos los tiempos ha sido una preocupación entender cómo se forman los conocimientos, por lo que Prieto concluye que dos corrientes dominaron durante mucho tiempo: la idea de que los conocimientos estaban dentro del humano y que solamente había que activarlos para que afloraran (innatismo) y otro, el pensamiento que consideraba que el conocimiento estaba afuera y había que llevarlo como si se tratara de una copia que se debía impregnar en el cerebro humano (empirismo).

El constructivismo desde nuestro punto de vista considera el autor que ni tan innatista, ni tan empirista, un término medio sería lo deseable, haciendo justicia al padre del cognoscitivismo, el gran Jean Piaget (Piaget, 1968).

Las teorías constructivistas del aprendizaje y la enseñanza han ejercido una influencia considerable. Las voces a favor del método constructivista no sólo provienen del campo de la psicología, sino también de la filosofía, la antropología, la enseñanza de las ciencias y las matemáticas y la tecnología educativa. Las posturas constructivistas del aprendizaje tienen implicaciones decisivas para la enseñanza. Aunque hay varias interpretaciones de lo que significa la teoría (constructivista), casi todas coinciden en que supone un cambio notable en el interés de la enseñanza al colocar en el centro de la empresa educativa los esfuerzos del estudiante por entender (Woolfolk, 1999).

Analizando un poco los elementos del planteamiento constructivista, vemos que muchas ideas (de Piaget, y Vigotsky), recomiendan:

- Entornos complejos que implican un desafío para el aprendizaje y tareas auténticas;

- Negociación social y responsabilidad compartida como parte del aprendizaje;
- Representaciones múltiples del contenido;
- Comprensión de que el conocimiento se elabora;
- Instrucción centrada en el estudiante. (Woolfolk, 1999)

Y en su marco, el maestro debiera presentar una situación problemática o pregunta desconcertante a los alumnos para que ellos:

- Formulen hipótesis buscando explicar la situación o resolver el problema,
- Reúnan datos para probar la hipótesis,
- Extraigan conclusiones, y
- Reflexionen sobre el problema original y los procesos de pensamiento requeridos para resolverlo.

La enseñanza por indagación permite que los estudiantes aprendan al mismo tiempo sobre el contenido y el proceso que han llevado a cabo para solucionar los problemas planteados por los docentes.

Para llevar a cabo este tipo de trabajo en el aula, es deseable promover el aprendizaje cooperativo, es decir, pasar del trabajo en grupo a la cooperación.

El aprendizaje cooperativo y por colaboración tiene una larga historia en la educación estadounidense. A principios del siglo XX, John Dewey criticó el uso de la competencia en la educación y alentó a los educadores para que estructuraran las escuelas como comunidades democráticas de aprendizaje. Estas ideas fueron abandonadas en los años cuarenta y cincuenta y reemplazadas de nuevo por la competencia. En la década de los sesenta hubo un giro en las estructuras individualizadas y de aprendizaje cooperativo, estimulando en parte por la preocupación por los derechos civiles y las relaciones entre grupos étnicos. (Woolfolk, 1999).

En la actualidad, las teorías constructivistas evolucionistas sobre el aprendizaje fomentan el interés en la colaboración y el aprendizaje cooperativo. Como hemos visto, dos características de docencia constructivista son: los ambientes complejos de aprendizaje de la vida real y las relaciones sociales.

Las posturas constructivistas favorecen el aprendizaje cooperativo por sus propias razones. Los teóricos del procesamiento de información (constructivismo exógeno) señalan el valor de las discusiones de grupo para ayudar a los participantes a repasar, elaborar y aplicar sus conocimientos, hacer conexiones y revisiones; es decir, ponen en marcha todos los procesos que apoyan el procesamiento de la información y

la memoria. Los defensores de la corriente piagetana plantean el constructivismo como un conjunto de desequilibrios cognoscitivos que llevan a los individuos a cuestionar sus conocimientos y a probar nuevas ideas, o como diría Piaget (1985, p176) “a traspasar su estado actual y emprender nuevas direcciones”.

Los constructivistas que apoyan la teoría dialéctica de Vigotssky del aprendizaje y el desarrollo opinan que el trato social es importante para el aprendizaje porque las funciones mentales superiores (como el razonamiento, la comprensión y el pensamiento crítico) se originan en las relaciones sociales y luego son internalizadas por los individuos. Los niños son capaces de realizar tareas mentales con apoyo social antes de que puedan hacerlas por sí solos; de esta forma, el aprendizaje cooperativo les proporciona apoyo social y el andamiaje (Brunner, 2000) que necesitan para avanzar en su aprendizaje.

Algunos elementos de los grupos de aprendizaje cooperativo son:

- Trato cara a cara.
- Interdependencia positiva.
- Responsabilidad individual
- Destrezas colaborativas
- Procesamiento grupal.

2.1.1.3 El aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo, desde la perspectiva propuesta por Vigotsky, tiene sus raíces en la actividad social. Se preocupa más por el sentido de las palabras que por su significado. Un significado es más una acción mediada e interiorizada (representada) que una idea o representación codificada en palabras. Es entonces preciso recuperar el sentido y no sólo el significado de los conceptos, valores, habilidades, destrezas, hábitos que se construyen en la escuela.

Completa esta visión la teoría de la asimilación cognoscitiva del aprendizaje humano, en la que Ausubel critica la aplicación mecánica del aprendizaje en el salón. El especialista manifiesta la importancia que tienen el conocimiento y la integración de los nuevos contenidos en las estructuras cognoscitivas previas del alumno y su carácter referido a las situaciones socialmente significativas, en donde el lenguaje es el sistema básico de comunicación y transmisión de conocimientos.

En correspondencia con esta teoría, las principales variables que afectan el aprendizaje y el material lógicamente significativo son:

- a) La disponibilidad, en la estructura cognoscitiva del alumno, de ideas de afianzamiento específicamente pertinentes en un nivel óptimo de exclusividad, generalidad y abstracción.
- b) El grado en que tales ideas son discriminables de conceptos y principios tanto similares como diferentes (pero potencialmente confundibles) del material de aprendizaje.
- c) La estabilidad y claridad de las ideas de afianzamiento. (Ausubel, 1997).

Estas variables, cuando están presentes, afectan positivamente el proceso, mejorando directa y específicamente la asimilación de significados, influyendo en el mismo (como resultado del cual surgen significaciones nuevas) y aumentando su fuerza de disociabilidad.

En este sentido, otras teorías de aprendizaje han resaltado también que es indispensable “pensar las cosas” para conocerlas; su “representación” introduce nuevas conexiones entre ellas y el hombre y, aunque ausentes, hacen sentir su presencia en la medida en que se establecen otras relaciones, más allá, de la realidad inmediata. El pensamiento, aquí, procede por símbolo, pues se constituye como un objeto sustituto de otras realidades (objetos, personas, instituciones, agrupaciones, etc.), que deja de ser una representación para convertirse en una significación, puesto que es algo concreto que tiene, eso sí, una función representativa.

A partir de estos planteamientos, Ausubel abre una perspectiva sobre el aprendizaje de una información, pues considera que ésta se vincula con los conocimientos previamente adquiridos, y tanto la anterior como la nueva información requieren un significado específico y distinto. Uniendo a ello el trabajo Dimensiones del aprendizaje, de Robert Marzano, (Marzano, 1998), apuntamos que esa vinculación de los conocimientos previos con la nueva información deriva en la construcción de significados.

En este orden de ideas, se plantea que para realizar aprendizaje significativos debemos pasar por cinco dimensiones: en primer término se almacena la información, posteriormente se hace la extensión y el refinamiento de la misma, para usarla significativamente logrando hábitos mentales productivos.

En el aprendizaje significativo o trascendente importa más el proceso de descubrimiento de conocimientos y habilidades y la adquisición de nuevas experiencias, que el almacenamiento pasivo de grandes cantidades de información y teorías ya elaboradas.

En el análisis de los problemas de aprendizaje, Ausubel, observa que hay una confusión al incluir aprendizajes cualitativamente diferentes en un solo modelo explicativo. Establece que el aprendizaje escolar comprende dos tipos diferentes de procesos dando lugar a las siguientes clases fundamentales de aprendizaje:

- Aprendizaje por recepción, y
- Aprendizajes por descubrimiento, mismos que están relacionados con los aprendizajes memorístico y significativo.

En el aprendizaje por recepción, el alumno recibe los contenidos de las asignaturas escolares en forma acabada, los comprende y asimila de manera que es capaz de reproducirlos cuando le es requerido.

En el aprendizaje por descubrimiento, el contenido de las asignaturas escolares no se da en forma acabada, sino que el alumno descubre o reorganiza el material antes de asimilarlo, adaptándolo a su estructura cognoscitiva para descubrir sus relaciones, leyes o conceptos que posteriormente asimila. Tiene una importancia real en la escuela en la etapa preescolar y los primeros años de la escuela, así como para establecer los primeros conceptos de una disciplina y para evaluar la comprensión alcanzada mediante el aprendizaje significativo.

Sin embargo, el sustrato básico de cualquier disciplina académica e adquiere mediante el aprendizaje significativo por recepción. Desde esta perspectiva, la tarea docente consiste en:

Programar, organizar y secuenciar los contenidos de manera lógica, para que el alumno realice un aprendizaje significativo, integrando los nuevos conocimientos de modo sustantivo en su estructura cognitiva, con la adopción previa de una actitud activa.

En la siguiente tabla propuesta (Ausubel 1997, p.35) se aprecia claramente la relación entre el aprendizaje receptivo y por descubrimiento, por un lado, y aprendizaje memorístico y significativo, por otro.

Dentro de la concepción de Ausubel emplea las estructuras cognitivas para designar el conocimiento en un tema determinado y su organización clara y estable, y están en conexión con el tipo de conocimientos, su amplitud y su grado de organización, sostiene que la estructura cognitiva de una persona es el factor decisivo acerca de la significación del material nuevo y de su adquisición y retención.

Las ideas nuevas solo pueden aprenderse y retenerse si se refieren a conceptos o proposiciones ya disponibles, que proporcionan anclas conceptuales.

La potenciación de la estructura cognitiva del alumno facilita la adquisición y retención de los conocimientos nuevos. El alumno debe reflexionar activamente sobre el material nuevo, pensando los enlaces y semejanzas y reconciliando diferencias o discrepancias con la información existente.

En el aprendizaje subordinado, la nueva idea o concepto se encuentra jerárquicamente subordinada a otra ya existente. Se produce cuando las nuevas ideas se relacionan subordinadamente con las ideas relevantes (oclusores) de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad, La subordinación de los conceptos pueden hacerse sin que la nueva información modifique los atributos del concepto incluso (son ejemplificaciones), ni cambie el significado del mismo.

El aprendizaje supra ordenado es inverso, ya que los conceptos relevantes (inclusores) que se encuentran en la estructura cognitiva son de menor grado de abstracción, generalidad e inclusividad que los conceptos nuevos. Con la información adquirida, los conceptos ya existentes se reorganizan y adquieren nuevo significado. Suele ser un proceso que va de abajo hacia arriba y se produce una reconciliación integradora entre rasgos o atributos de varios conceptos que da lugar a otro proceso más general (supra ordenado). Cuando se realizan comparaciones (proceso de encontrar semejanzas, diferencias y arribar a conclusiones), se facilita esta reconciliación conceptual. Cuando un concepto se integra bien en otro concepto más general posee una consonancia cognitiva o reconciliación integradora. Se obtiene una disonancia cognitiva, cuando aparecen dos conceptos contradictorios o integrados adecuadamente.

El aprendizaje combinatorio consiste en la relación, de una forma general, de nuevos conceptos con la estructura cognitiva existente, pero sin producirse la subordinación o supra ordenación. Se apoya en la búsqueda de elementos comunes entre las ideas, pero sin establecer relación de supra o subordinación.

Se considera que la estructura cognitiva está organizada jerárquicamente con respecto al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas o conceptos. En los aprendizajes subordinados y supra ordenados existe una relación jerárquica, cosa que no se produce en el aprendizaje combinatorio.

El profesor, con la intención de que el alumno desarrolle formas activas de construcción podría:

1. Presentar las ideas básicas unificadoras antes que los conceptos más periféricos.
2. Observar y atender las limitaciones generales del desarrollo cognitivo de los alumnos.
3. Utilizar definiciones claras y provocar la construcción de las similitudes y diferencias entre conceptos relacionados.
4. Partir de las exigencias de sus alumnos, como criterio de comprensión de la reformulación de los nuevos conocimientos en sus propias palabras.

El aprendizaje significativo se favorece con los puentes cognitivos entre lo que el sujeto ya conoce (que es el nivel de desarrollo real vygotskyano) y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos (zona de desarrollo próximo que nos lleva al nivel de desarrollo potencial). Estos puentes constituyen lo que determinamos organizadores previos: conceptos, ideas iniciales, material introductorio, que se presentan como marco de referencia de los nuevos conceptos y relaciones.

Lo fundamental del aprendizaje significativo consiste en que los pensamientos, expresados simbólicamente de modo no arbitrario y objetivo, se unen con los conocimientos ya existentes en el sujeto en un proceso activo y personal. (Ausubel, 1997).

- Activo.- Porque depende de la asimilación deliberada de la tarea de aprendizaje por parte del alumno. Para nadie es un secreto que si un alumno se propone aprender, lo logrará.
- Personal.- Porque la significación de toda la tarea de aprendizaje depende de los recursos cognitivos que emplee cada alumno.

La clave del aprendizaje significativo está en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del alumno. Por consiguiente la eficacia de

este aprendizaje está en función de su carácter significativo, no en las técnicas memorísticas.

Por ello los prerrequisitos básicos son:

- a) Tendencia del alumno al aprendizaje significativo, es decir una disposición en el alumno que indica interés por dedicarse a un aprendizaje en el que intenta dar un sentido a lo que aprende, al tiempo que debe contar con conocimientos previos que le permitan aprender significativamente.
- b) Que el material sea potencialmente significativo, es decir, que permita establecer una relación sustantiva con conocimientos ideas ya existentes. En esto juega un importantísimo papel el mediador, puesto que la potencial significatividad lógica no sólo depende de la estructura interna del contenido, sino también de la manera como éste se presenta al alumno.
- c) Una actitud activa del profesor mediador con la interacción de lograr tal aprendizaje significativo en sus alumnos.

ACTIVIDADES A DESARROLLAR CON LOS PARTICIPANTES.

Actividades:

Taller. 1

1. En grupos de 3 integrantes estudiar y discutir los puntos de vista acerca de cómo se construyen los conocimientos, de acuerdo con el aporte de estudiosos contemporáneos como: Juan Delval, César Coll y Mario Carretero.
2. Discutir los aportes que pueden hacer estos pensadores a su labor docente.
3. Elabore un cuadro comparativo que permita definir el acuerdo de cómo se construye el conocimiento en el ser humano desde el enfoque del constructivismo.
4. Revisar críticamente en forma individual y con otros las concepciones.
5. En parejas diseñar una entrevista, con cuestionamientos que permitan obtener concepciones sobre cómo haber logrado verdaderos aprendizajes o no y por qué? Aplicar a docentes y otras personas que han recibido cursos formales.
6. Aplicar la entrevista, procesar la información.

Taller 2

1. Discutir sobre la respuesta registrada en la entrevista. Deben analizar críticamente y decidir si existen verdaderos aprendizajes.
2. Socializar conclusiones
3. Establecer compromisos sobre el tipo de cambios que hay que hacer para involucrar los elementos que considera el constructivismo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y la mediación del docente.
4. Registrar en su diario los principios del constructivismo y explicar cada uno de ellos
5. Sintetizar el aprendizaje significativo en un organizador gráfico.

Ejemplificar aprendizajes significativos según la disciplina y compartirlos

3. Metodología constructivista parte II

3.1. Formato del plan diario de clases

3.1.1. Componentes del formato del plan diario de clases – explicación

Considera el autor que las clases deben desarrollarse en forma estructurada con base en un plan diario, que contenga los siguientes componentes:

- | | | |
|-------------------------|---|------------------------------------|
| 1. Número de la clase | 6. Método | 11. Construcción de Significados. |
| 2. Tema | 7. Estrategias | 12. Organización del Conocimiento. |
| 3. Nivel de asimilación | 8. Recursos | 13. Aplicación de Conocimientos. |
| 4. Objetivos | 9. Reactivación De los conocimientos Previos. | 14. Evaluación del proceso. |
| 5. Título de la clase | 10. Situación Problemática. | 15. Tarea |

Explicación de los componentes

En el desarrollo del evento se realizará la explicación de cada uno de los componentes del plan de clase, mediante la reflexión y análisis con los docentes participantes se llegará a consensos de aplicación en el aula.

Se anexa la propuesta del formato del plan diario de clases para su estudio.

ACTIVIDADES A DESARROLLAR CON LOS PARTICIPANTES.

Actividades:

Taller 1.

1. Conformar grupos de trabajo de 3 integrantes y compartir experiencias sobre la aplicación de currículo en el aula.
2. Revisar el meso currículo y determinar los nudos críticos de su aplicación. Registrarlos.
3. Proponer en el modelo de planificación por bloques con las expectativas de los docentes para su dar mayor funcionalidad.

Taller 2.

1. Conformar grupos de 4 integrantes y compartir criterios sobre el formato de plan diario de clases propuesto.
2. Ejemplificar una planificación considerando los componentes de la estructura presentada.
3. Análisis y reflexión sobre estrategias aplicadas.

4. Metodología constructivista parte III

4.1 Ejemplos de planeación utilizando la metodología constructivista.

Se presentará variados ejemplos de planeación utilizando la metodología constructivista para la enseñanza. Los ejemplos se basan en experiencias de docentes de la escuela Secundaria y Preparatoria "Justo Sierra" de Cuba, los mismos que ha obtenido resultados significativos con la aplicación.

Estos ejemplos con la orientación de la facilitadora y la experiencia de los docentes permitirán construir nuevos ejemplos basados en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación.

El esquema que a seguir considera los 15 componentes que constan en el tema anterior Metodología constructivista Parte II. Formato de Plan de clases.

En énfasis se hará en las estrategias pedagógicas sin descartar cada uno de los componentes que necesariamente deben ser revisados y que tienen secuencia.

La metodología constructivista para la enseñanza requiere de variados ejemplos de planeación en los que se ponga en práctica, por lo que, a continuación se adjuntan ejemplificaciones que deberán ser reflexionadas y analizadas por los docentes participantes para reconocer su funcionalidad y llevarlo a la práctica diaria, reestructurando según el caso (Plan diario de clases).

ACTIVIDADES A DESARROLLAR CON LOS PARTICIPANTES.

Ejemplos de planeación utilizando la metodología constructivista.

Taller 1

1. En parejas planificar un plan diario de clases seleccionando estrategias que permitan explicar el porqué de su selección.
2. Conformar grupos de 4 integrantes y socializar la planificación exponiendo las razones de la selección de estrategias.
3. En parejas revisar de nuevo la planificación realizada anteriormente y con los criterios emitidos por el grupo discutir qué tipos de cambio hay que hacer para mejorar los procesos de aprendizaje.
4. Presentar en un cartel, asegurándose que queden claros los procesos de la clase.
5. Revisar los carteles de los demás grupos y hacer en ellos sugerencias escritas que permita hacer más claras y explícitas las estrategias de aprendizaje.

5. Metodología constructivista

5.1. Las estrategias de aprendizaje

5.1.1. Las estrategias de aprendizaje. ¿Qué son? ¿Cómo se enmarcan en la planificación curricular?

¿Qué son las estrategias de aprendizaje?

El interés por aprender y el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje

Son muchos los autores que han destacado el papel de la motivación del alumno en el aprendizaje de estrategias (Rogoff, 1990; Alonso Tapia, 1991), hasta el punto de afirmar que el aprendizaje significativo de las estrategias de aprendizaje y su

consecuente transferencia a situaciones diversas depende, en gran parte, de aspectos motivacionales (Pressley y otros 1992).

Para empezar, debemos aclarar que el tema de la motivación en el aprendizaje de estrategias está estrechamente relacionado con los aspectos personales descritos en los apartados anteriores.

A menudo, en las publicaciones sobre el tema, nos encontramos con que todos estos constructos son tratados conjuntamente. Así, las creencias sobre las propias capacidades (autoconcepto) y el juicio acerca de la capacidad para resolver una tarea (autoeficacia) se materializan a través de la motivación o, dicho de otra manera, determinan la orientación del estudiante hacia un tipo de meta (Dweck, 1986). El hecho de que un aprendiz decida iniciar la resolución de una tarea concreta, pretenda conseguir un objetivo específico, lo haga con un interés y emplee una dosis de esfuerzo determinados, es debido, en gran parte, a estas creencias y autopercepciones. Estas creencias actúan como determinantes directos de la elección e iniciación de actividades, de la constancia, persistencia y esfuerzo y de la implicación cognoscitiva en las tareas de aprendizaje. (González y Tourón, 1991).

En la práctica, podemos plantearnos cuestiones como: ¿Qué es lo que determina que un alumno emplee más o menos esfuerzo en realizar una tarea y sea persistente en su empeño?

¿Qué pretenden conseguir los alumnos al realizar tareas de aprendizaje? ¿De qué manera el esfuerzo y la persistencia influyen en la mejora de las habilidades de aprendizaje? ¿El uso de un determinado tipo de estrategias favorece la motivación? ¿Los alumnos más motivados son los que controlan mejor sus procesos de aprendizaje? Analizar si un alumno está o no motivado no es solamente una cuestión de valorar la cantidad de esfuerzo y persistencia que el alumno pone en la realización de una tarea de aprendizaje. Debemos tener en cuenta cuáles son los objetivos que el alumno pretende conseguir. En cualquier caso, no se trata de una cuestión reducible a los “más” y los “menos”, no es tanto un problema de “cantidades” como de “cualidades”, Es necesario, por tanto, analizar los diversos determinantes de la motivación y su relación con el comportamiento estratégico.

Estaríamos de acuerdo con Alonso Tapia (1991) en considerar que la motivación por el aprendizaje o la falta de ésta dependen tanto de los objetivos que se establecen como de la actividad cognitiva, es decir, de lo que se piensa al realizar una tarea, para un buen rendimiento, tan necesario es estar motivado como pensar correctamente, Pero, ¿cuál es la relación que existe entre ambos aspectos, motivacionales y

cognitivos? ¿El alumno no utiliza estrategias de aprendizaje porque no está motivado? ¿El alumno no está motivado porque no piensa adecuadamente y no realiza un planteamiento estratégico en la resolución de las tareas? ¿Cuál es el problema de Juan, que no está motivado o que no sabe cómo resolver la tarea?

Son muchos los factores, elementos o situaciones del propio aprendizaje y de su entorno que pueden desempeñar un importante papel en el interés y el esfuerzo hacia el aprendizaje: lo que dirán los demás, la preocupación por evitar un fracaso, la utilidad de lo aprendido, la necesidad de sentirse más capaz, sentirse a gusto, el reconocimiento material o social, etc. Se trata de diferentes valores que pueden tener las tareas de aprendizaje y que se reflejarán en los objetivos o metas que el alumno se formula.

En el caso de Juan, podemos observar claramente su falta de motivación hacia la tarea planteada, pero entre sus reflexiones hallamos indicadores acerca de sus objetivos: “Ya me puedo espabilar, porque en la última evaluación suspendí las Matemáticas y si las vuelvo a suspender no pasaré el curso”. Se trata de objetivos personales, que no debemos confundir con los objetivos del profesor ni con los de la tarea que hay que realizar.

Estas metas que persigue el alumno pueden condicionar el uso de los procedimientos de aprendizaje, es decir, determinarán qué procedimientos se utilizarán y de qué forma. La orientación del aprendiz hacia uno u otro tipo de metas vendrá determinada por sus experiencias anteriores de éxito o fracaso en el aprendizaje de tareas similares, por la interpretación que realice a partir de estas experiencias y por la percepción que tenga de las demandas de la tarea. Ante el resultado de una tarea de aprendizaje, el alumno atribuye el éxito o el fracaso a unas causas determinadas. Así, puede considerar que un buen resultado se debe a su habilidad personal, a su esfuerzo, a la suerte, a la ayuda de los demás, etc., o bien que un mal resultado se explica por su falta de habilidad, por la dificultad de la tarea, por la actitud del profesor, por la mala suerte, etc. Estas explicaciones constituyen lo que llamamos el sistema atribucional del aprendiz. A partir de estas atribuciones se generan las expectativas en reacción a futuras tareas de aprendizaje. El aprendiz puede esperar, ante una tarea, obtener más o menos éxito al sentirse más o menos capaz, al percibir un cierto nivel de dificultad, al prever la necesidad de emplear una dosis determinada de esfuerzo, etcétera.

5.2 Estrategias de aprendizaje

5.2.1 El ensayo

Forma particular de comunicación de ideas sus características:

- a) Estructura libre
- b) Forma sintáctica
- c) Extensión relativamente breve
- d) Variedad temática
- e) Estilo cuidadoso y elegante (sin llegar a la afectación)
- f) Tono variado (profundo, poético, didáctico, satírico, etc.)
- g) Ameno en la exposición.

Clasificación:

- a) De carácter personal
- b) De carácter formal.

Ejemplificaciones se desarrollarán para el evento.

5.2.2 Preguntas guía

Estrategia que permite visualizar de una manera global un tema a través de una serie de preguntas literales que dan una respuesta específica.

Características:

- a) Elegir un tema
- b) Formular preguntas literales (qué, cómo.....)
- c) Las preguntas se contestan con referencia a datos, ideas y detalles expresados en una lectura.
- d) La utilización de un esquema es opcional.

Ejemplificación en el desarrollo del curso.

5.2.3 Mapa semántico

Estructuración categórica de información representada gráficamente, donde se estructura toda la información de acuerdo con el significado de las palabras.

Características:

- a) Identificación de la idea principal.
- b) Categorías secundarias
- c) Detalles complementarios.

Ejemplificación en el desarrollo del curso.

5.2.4 Cuadro comparativo

Estrategia que permite identificar las semejanzas y diferencias de dos o más objetos o eventos.

Características:

- a) Identificar los elementos que se desean comparar.
- b) Marcar los parámetros a comparar
- c) Identificar y escribir las características de cada objeto o evento.
- d) Construir afirmaciones donde e mencionen las semejanzas y diferencias más relevantes de los elementos comparados.

Ejemplificaciones en el desarrollo del curso.

5.2.5 Línea de tiempo

Estrategia en la cual se descubren las aportaciones o los acontecimientos más importantes de una época o etapa del tiempo, siguiendo una secuencia lógica.

Características:

- a) Construir una recta bidireccional dividida en segmentos.
- b) Según la lectura seleccionar las fechas o períodos.
- c) En cada uno de los segmentos anotar la información más sobresaliente

Ejemplificaciones en el desarrollo del evento.

5.2.6 Mapas cognitivos

Estrategias que hacen posible la representación de ideas, conceptos, y temas con un significado y sus relaciones, enmarcando éstos en un esquema o diagrama.

Características:

- a) Sirven para la organización de cualquier contenido escolar.
- b) Auxilian al profesor y al estudiante a enfocar al aprendizaje sobre actividades específicas.
- c) Ayudan al educando a construir significados más precisos.
- d) Permiten diferenciar, comparar, clasificar, categorizar, secuenciar, agrupar y organizar una gran serie de conocimientos.

Ejemplificaciones a realizarse en el desarrollo del curso.

5.2.7 Mapa cognitivo de Algoritmo

Instrumento que hace posible la reproducción de un tema verbal a una representación esquemática, matemática y / o gráfica.

Características:

- a) En el rectángulo superior se coloca el tema principal con letras mayúsculas.
- b) En el primer rectángulo de la izquierda se anota la secuencia a seguir (de manera textual)
- c) En el primer rectángulo de la derecha se anota el desarrollo, laborando una réplica del rectángulo de la izquierda en forma matemática.
- d) Por cada rectángulo siguiente se tiene tanto la solución como el desarrollo de los pasos de manera jerarquizada.
- e) Cada rectángulo está unido por puntos de flecha para indicar el proceso de solución textual y el desarrollo matemático.

Ejemplificaciones durante el desarrollo del curso.

5.2.8 Resumen

Identificación de las ideas principales de un texto. Es un procedimiento derivado de la comprensión de lectura.

Características:

- a) Leer de manera general el tema o texto.
- b) Seleccionar las ideas más importantes.
- c) Buscar el significado de las palabras
- d) Eliminar la información poco relevante.
- e) Redactar el informe final conectando las ideas principales.

Ejemplificaciones en el desarrollo del curso.

5.2.9 Síntesis

Identificación de las ideas principales de un texto con la interpretación personal de este.

Características:

- a) Leer de manera general el tema o texto.
- b) B) Seleccionar las ideas principales.
- c) Eliminar la información poco relevante

- d) Redactar el informe final con base a la interpretación personal.

Ejemplificaciones en el desarrollo del curso.

5.2.10 Analogías

Estrategia de razonamiento que permite relacionar elementos o situaciones cuyas características guardan semejanza.

Características:

- a) Se eligen los elementos que se desea relacionar.
- b) Se busca elementos o situaciones de la vida diaria con los cuales se puede efectuar la relación para facilitar su comprensión.

Ejemplificaciones durante el curso.

5.2.11 Hipertexto

Estrategia que permite profundizar en las definiciones, buscando hasta el final todo lo que nos haga dar.

Características:

- a) Se subrayan las palabras más importantes del texto.
- b) Por medio de los puntos de flecha se indica el recuadro en dónde se escribe cada uno e las definiciones.
- c) Las definiciones deben ser concretas y precisas.

Ejemplificaciones en el desarrollo del curso.

ACTIVIDADES A DESARROLLAR CON LOS PARTICIPANTES.

Las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje. ¿Qué son? ¿Cómo se enmarcan en la planificación curricular?

Actividades:

1. En grupos de 3 integrantes estudiar y discutir sobre:
 - ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?
 - Reconocer qué beneficios brinda a maestros-mediadores/facilitadores como a los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
 - ¿Cómo se enmarcan en la planificación curricular?

2. En grupo de 4 integrantes determinar qué estrategias de aprendizaje son aplicadas con más frecuencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Definir ¿por qué? .

Estrategias de aprendizaje.

Actividades

1. Conformar parejas de trabajo y de acuerdo a la selección de las estrategias de aprendizaje determinar, cuál es la definición y las características de cada una de ellas según el documento de apoyo.
2. Diseñar ejemplos de cada una de las estrategias de aprendizaje según orientaciones.

NOTA: De acuerdo a la disponibilidad del tiempo e interés de los participantes se compartirá otras estrategias aplicadas al desempeño del docente.

4.7. Descripción del Currículo Vitae del tutor que dictará el curso

La maestra Genny Rubí Cabrera Moncayo es docente con trayectoria profesional de 32 años en el desempeño de esta función.

Sus títulos profesionales:

- ❖ Maestría en Desarrollo del Pensamiento y Educación.
- ❖ Especialización en Desarrollo de la Inteligencia
- ❖ Diplomado en Innovaciones Pedagógicas
- ❖ Licenciatura en Ciencias Sociales.
- ❖ Profesora de Educación Media en Ciencias Sociales
- ❖ Bachiller en Ciencias de la Educación
- ❖ Bachiller en Comercio y Administración.

Experiencia Profesional Docente:

Ejercicio realizado en los establecimientos educativos:

- ❖ Colegio Juan XXIII” de la ciudad de Tena, dos años de servicio.
- ❖ Colegio “María Inmaculada” del Cantón Archidona 8 años.
- ❖ Profesora- Supervisora del Instituto Superior Pedagógico “Hermano Miguel” 22 años.
- ❖ Facilitadora de eventos de profesionalización a los docentes en la ciudad de Tena, Arosemena Tola, Borja, Archidona, Orellana, Sucumbíos.

- ❖ Catedrática de la Universidad Nacional de Chimborazo.
- ❖ Catedrática de la Universidad Cristiana Latinoamericana.
- ❖ Facilitadora Nacional de Pedagogía y Didáctica previa selección realizada con eventos de evaluación, organizados por el Ministerio de Educación del Ecuador.

Funciones desempeñadas:

- ❖ Jefe del departamento de Desarrollo Profesional (E)
- ❖ Jefe del Departamento de Investigación y Evaluación educativa
- ❖ Jefe de la Sección de Seguimiento Estudiantil.
- ❖ Coordinadora de la Comisión de Evaluación Interna.
- ❖ Coordinadora de Seguimiento a Egresados.
- ❖ Coordinadora de la Comisión de Evaluación y Formación Continua.
- ❖ Presidenta de la Junta Provincial Electoral de Napo.

4.8. Metodología

- Análisis y reflexión permanente promoviendo la construcción de sus propias comprensiones.
- Inducción a procesos de investigación para explicar conceptos, términos y aplicaciones.
- Aplicación permanente de retroalimentación formativa que se logrará a través del trabajo individual, en parejas y en equipo. El contacto personal con cada docente contribuirá a una reflexión más profunda sobre sus fortalezas y debilidades en cuanto al tema de estudio y los motivará a corregir sus fallas para mejorar su trabajo.
- Socialización de experiencia, trabajos, estimulando la participación crítica en la necesidad de cambiar las maneras tradicionales de desempeñar la función como docentes.

4.9. Evaluación

- Aplicación de evaluación formativa a intervalos regulares mediante matrices de autoevaluación y coevaluación durante el período de capacitación. De acuerdo a resultados se realizará procesos de retroalimentación, que permitan correctivos para mejorar su desempeño profesional.
- Se aplicará pregunta esenciales es decir interrogantes abiertas para no solamente recordar conceptos y teorías sino para provocar procesos de reflexión sobre la pertinencia de la aplicación de estrategias pedagógicas propuestas en el desarrollo de los aprendizajes

- La observación directa y la aplicación de encuestas serán los instrumentos de investigación que facilitarán insumos para reconocer la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica y las estrategias recomendadas por el modelo constructivista.
- El trabajo en equipo será la estrategia de aplicación en el desarrollo del evento.
- Se considerará la aprobación con el 100% de la asistencia.
- Los participantes llevarán un cuaderno de notas que permita registrar la consolidación de criterios como proceso de retroalimentación.

4.10. Duración del curso Se programa para 60 horas

4.10.1. Cronograma de actividades a desarrollarse

MESES	SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Semanas ACTIVIDADES																
Planificación del curso de formación/capacitación docente			■	■												
Presentación y aprobación de plan del curso de formación/capacitación docente					■	■										
Gestión y aseguramiento del evento							■	■								
Preparación de materiales y ambientes de trabajo							■	■								
Ejecución de plan del curso de formación/capacitación docente: -El arte de educar.									■							
Metodología Constructivista Parte I									■							
Metodología Constructivista Parte II -Formato del Plan Diario de Clases.									■	■						
Metodología Constructivista Parte III -Ejemplos de planeación utilizando la Metodología Constructivista											■					
Metodología Constructivista Parte IV -Las Estrategias de Aprendizaje.												■				
Conclusiones y Recomendaciones.														■		
Entrega de certificados															■	

Explicación: Se propone un día de la semana (sábado) de ocho periodos diarios. El cronograma está sujeto a acuerdos con los Directivos y Docentes de la institución.

4.11. Costos del curso

- Honorarios de la Instructora 15 dólares la hora.
- Documento de apoyo para los participantes. (se considera realizar la gestión al SECAP y/o Gobierno Cantonal para la reproducción del documento de apoyo de los participantes) el documento por participante tiene un costo de (5,00 dólares)
- Materiales de oficina, copias y otros impresos.

4.12. Certificación

Se otorgará un certificado de aprobación con la asistencia mínima del 90% y entrega de los trabajos planificados que tendrán una evaluación formativa según lo que se establece en las matrices de evaluación genérica con marcas referenciales.

4.13. Bibliografía

Carretero, M. (1993). Constructivismo y educación. Buenos Aires: Paidós

Castelnouvo, A. (2006). Métodos y Técnicas Pedagógicas. Serie Educación y Desarrollo Social. Convenio UTE – CODEU: Primera Edición. Quito. Atopos.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2010). Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica.

Monereo, C., Castelló, M., Montserrat P., Pérez M. (1999), Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación de profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona. Editorial Graó. Versión digital pdf: www.terras.edu.ar. Estrategias de enseñanza o aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela.

Pimienta, J. (2005). Metodología constructivista. Guía para la planeación docente. México. Edición Pearson Educación.

Zubiría de Samper, J., (2001) De la escuela Nueva al constructivismo. Un análisis crítico. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

Lineamientos de las asignaturas.

Precisiones para la enseñanza y el aprendizaje.

Bachillerato General Unificado- Guía Docente.

4.14. Anexo del curso

Matriz para auto y coevaluación de trabajo en colaboración

Fecha:

Grupo: _____

P= participante Valores: Nada: 0 – Mal: 2 - Regular: 4 – Bien: 6 – Muy Bien: 8 – Excelente: 10

	P1:	P2:	P3:	P4:
Lecturas y experiencia				
El docente aporta a la discusión su comprensión de las lecturas realizadas.				
El docente aporta a las discusiones conexiones entre lo tratado en el curso y su experiencia de vida.				
El docente aporta a las discusiones conexiones entre lo tratado en el curso y su labor como docente.				
Formas de discutir				
El docente expone en detalle su pensamiento.				
El docente ilustra lo que dice con ejemplos específicos.				
El docente se interesa por lo que dicen otros y lo valora.				
El docente compara lo que otros dicen con lo suyo.				
El docente es capaz de aceptar e incorporar ideas de otros a su pensamiento.				
El docente ayuda a organizar la discusión y generar acuerdos.				
Planeación pedagógica				
El docente aporta ideas a la planeación.				
El docente utiliza lo tratado en el curso en sus aportes				
Actitud general				
El docente demuestra disposición hacia el cambio de concepciones y prácticas pedagógicas.				
El docente valora y demuestra motivación hacia el aprendizaje con otros.				

Entrevista

Se estructurará con los participantes tomando en consideración los aspectos siguientes:

- Definición de constructivismo, aprendizaje significativo, método, estrategias pedagógicas, técnicas, procesos didácticos, y actividades.
- Instrumentos curriculares que maneja el docente
- Estrategias didácticas que aplica el docente
- Entre otros.
- Guía de observación de clase

1. Datos informativos:

- Escuela /colegio
- Año de educación básica / bachillerato:
- Fecha:
- Observador:
- Observado:

Aspectos a observar	Sí	No
Instrumentos curriculares: <ul style="list-style-type: none"> - plan anual, - Plan de bloques, - Plan de clase - 		
Plan de clase <ul style="list-style-type: none"> - Datos informativos - Tema - Objetivo de aprendizaje - Título - Método - Estrategias - Recursos - Reactivación de los conocimientos previos - Situación problemática - Construcción de significados - Organización del conocimiento - Aplicación de los conocimientos - Evaluación del proceso - Tareas. 		
Técnicas de aplicación Individuales Grupales/ colaborativas/ cooperativas.		
Observaciones:.....		

FORMATO DE PLAN DIARIO DE CLASES

DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Asignatura:	Nivel:	Grado: Grupo: Fecha(s):
1 Clase No.:	2 Tema:	3 Nivel de asimilación:
a) Objetivo de aprendizaje:		
4 b) Objetivo actitudinal:		
5 Título de la clase:		
6 Método:	7 Estrategias:	8 Recursos:
9 Reactivación de los conocimientos previos	10 Situación problemática	13 Aplicación de los conocimientos
11 Construcción de significados	12 Organización del conocimiento	14 Evaluación del proceso
		15 Tarea

MATRIZ DE INDUCCIÓN

Es la estrategia que sirve para extraer conclusiones a partir de fragmentos de información.

Características:

- a) Identificar los elementos y parámetros a comparar.
- b) Tomar nota de ellos y escribirlos.
- c) Analizar la información que ha recolectado y buscar patrones.
- d) Extraer conclusiones basándose en el patrón observado. Buscar más evidencias que confirmen o no las conclusiones.

Ejemplo 1:

	COSTUMBRES NORTEAMERICANAS	COSTUMBRES INGLESAS	COSTUMBRES FRANCESAS	CONCLUSIÓN (INFERENCIA)
HÁBITOS DE VESTIDO	Usan ropa muy colorida y de moda; cambian mucho	Usan muchos grises y café; generalmente ropa suelta y conservadora	Usan ropa ajustada, faldas cortas y blusas	
HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN	Comen mucho fuera de casa, compran comida para llevar	Comen mucha carne y almidón, casi no comen fuera de casa	Tienen finos restaurantes, salsas deliciosas, pueden hacer una comida con vino y queso	
HÁBITOS DE BEBIDA	Beben mucho alcohol dentro y fuera de casa. El alcoholismo es un problema del que no se habla mucho	Toman principalmente en los <i>pubs</i> , principalmente cerveza servida a temperatura ambiente. No se habla mucho del alcoholismo	Beben vino desde jóvenes en casi todas las comidas, hay mucho alcoholismo pero no se habla de ello	
HÁBITOS DE CORTEJO	Los hombres no son románticos, las mujeres son agresivas	Muy reservados, citas formales, los hombres son considerados muy románticos y las mujeres tímidas	Se considera a los hombres románticos y las mujeres sensuales. Les gusta el romance	
CONCLUSIÓN (INFERENCIA)				

PLAN DIARIO DE CLASES

DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Asignatura: Geografía	Nivel:	Grado: Grupo(s): Fecha(s):
1 Clase(s) No(s): 17	2 Tema: Climas	3 Nivel de asimilación: Comprensión
4 Objetivo de aprendizaje: Identificar los elementos y factores del clima, mediante sus características generales, para resaltar su importancia en el cambio climático global.		
Objetivo actitudinal: Tomar conciencia de los otros y establecer relaciones de tolerancia.		
5 Título: Elementos y factores del clima.		
6 Método: Explicativo-Ilustrativo	7 Estrategias: Preguntas literales y exploratorias. Mapa conceptual.	8 Recursos: Acetatos, láminas, texto, globo terráqueo.
9 Reactivación de los conocimientos previos	10 Situación problemática	13 Aplicación de los conocimientos
1. ¿Qué es el clima? 2. ¿Qué entiendes por tiempo atmosférico? 3. ¿Qué sucedería si la temperatura del planeta aumentara 2°C?	Contesta la siguiente pregunta: ¿Por qué cuando estamos más cerca del sol hace más frío?	Lee el texto "Los huracanes un mal necesario" de la página 98 de tu libro, y determina que relación existe entre los elementos y factores del clima.
11 Construcción de significados Realiza un viaje imaginario, inicia tu recorrido en las regiones áridas y semiáridas del norte del país, después cruza las grandes montañas y centros urbanos de la región templada, y al final adéntrate en una espesa selva en la región tropical del sur de nuestro territorio; enseguida elabora un listado de elementos y factores encontrados durante el recorrido. <ul style="list-style-type: none"> ◆ Montañas ◆ Temperatura ◆ Vientos ◆ Lluvia ◆ Nubosidad ◆ Vegetación ◆ Cambios de altura 	12 Organización del conocimiento 	14 Evaluación del proceso Explica con tus propias palabras lo entendido. ¿Qué novedades encuentre en la clase de hoy? 15 Tarea Realiza un cuadro organizativo, en el cual señales los elementos que componen los cinco climas del planeta.

Prof. Adolfo Saínas Luna

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Al finalizar el diagnóstico, análisis y discusión de resultados se ha podido recoger información para sustentar las conclusiones y también las recomendaciones que a continuación se exponen. Es necesario también indicar que las conclusiones expuestas son, en forma general, de los casos más relevantes.

Conclusiones

La investigación nos muestra que:

1. El componente del personal docente que labora en el colegio El Chaco posee títulos del tercer nivel, además poseen títulos no afines a la educación y que la didáctica y la pedagogía que se adquiere por naturaleza durante la preparación para ser docente, no se evidencian en sus clases.
2. Los maestros que laboran en el colegio El Chaco, son: los 41% jóvenes profesionales, quienes inician su vida productiva, ya que el 33.3% tiene entre uno y dos años de servicio docente.
3. Existe un alto interés (79.1%) por parte de los docentes en continuar sus estudios, específicamente seguir una maestría, a pesar de la distancia y del factor económico que ello implica, ellos ponderan la relación de la superación académica a su actividad docente.
4. La temática que más ha llamado la atención y el interés a los maestros como lo indican el presente trabajo investigativo es la pedagogía educativa.
5. Las autoridades de la institución educativa propician cursos de capacitación para sus miembros y aún para maestros de otras instituciones educativas del cantón, está iniciativa posibilita plantear el curso de formación y ejecutarlo.
6. Se ha evidenciado a través de la investigación que el colegio propicia cursos de capacitación para sus estudiantes y maestros de área, pero, no propicia cursos de desarrollo profesional de sus docentes.
7. El 45.8 % de los maestros que laboran en el mencionado colegio trabajan con contrato ocasional y un 30% tiene nombramiento, esto representa inestabilidad laboral para el docente así como falta de continuidad y seguimiento a sus alumnos.

Recomendaciones

1. Los maestros deberían propender a alcanzar un título de cuarto nivel, con ello también estarían contribuyendo a la excelencia de la educación y el prestigio de su institución.
2. Los docentes jóvenes tienen paradigmas nuevos y abiertos al cambio, por tanto deberían continuar potencializando su jovialidad, sus mejores años y vitalidad al servicio de la juventud.
3. Cristalizar el anhelo de superación profesional, aprovechando la apertura que las autoridades conceden a sus docentes para los cursos de capacitación.
4. Participar activamente en el curso de capacitación que se plantea y que según resultados obtenidos es Pedagogía Educativa.
5. Las autoridades deberían continuar brindando las condiciones necesarias para que los miembros de la institución educativa sigan capacitándose.
6. Que las autoridades del colegio gestionen cursos de desarrollo profesional para todos sus docentes.
7. Solicitar el nombramiento definitivo para los maestros del colegio que actualmente se encuentran contratados.

BIBLIOGRAFIA

- Aguerro, Fullan, y Vaillant (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos. Revista de currículo y formación del profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado. Vol. 11. Pág. 4.
- Arcos, C. (2008). Política Pública y Reforma Educativa en el Ecuador. Ecuador.
- Arcos, C., y Espinosa, B. (2008) Desafíos para la Educación en el Ecuador: calidad y equidad. Ecuador. Flacso.
- Avila (1996) VIII Congreso de Formación del Profesorado. Asociación Universitaria de formación del Profesorado. Edición digital.
- Bernal Agudo, J. Liderar el Cambio: El Liderazgo Transformacional. España: Departamento Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza. En: <http://wzar.unizar.es/acad/fac/egb/educa/jlbernal/Lid.trnasf.html> (Julio 22)
- Bernar Bass, (1988). Revista europea de psicología de trabajo y organización, centro de estudios de liderazgo. Vol. 4. N.- 10. Pág. 106-110
- Camacho y Padrón (2005). Necesidades formativas para afrontar la profesión docente. XI Congreso de formación de profesorado. Segovia.
- Centro de Estudios Universitarios Vizcaya de las Américas. Cierre del primer Curso en Competencias Docentes. (2013). Disponible en: www.uva.edu.mx/guaymas/nota.asp?nota=450.
- Carrillo, (2012). Necesidades de formación docente para la educación intercultural Bilingüe en el contexto indígena. México. Memoria para optar al grado de doctor. pág. 135.
- Castellá, J., Comelles, S., Cros, A. y Vilá, M. (2007). Entender (se) en clase. Estrategias discursivas y habilidades comunicativas. España. Graó.
- CEPAL, (1998). La apuesta educativa en América Latina. Revista CEPAL.N.-extraordinario 112.
- Cifuentes, M. (2005). El bachillerato técnico. Serie Reforma Curricular del bachillerato. Universidad Andina Simón Bolívar. Ministerio de educación y cultura.
- Coll, C. (en prensa). Enseñar y aprender en el siglo XXI. Madrid: OEI-Santillana. URL: <http://www.ub.edu/grintie>
- Cuevas, M., y Díaz, F. (2005). El liderazgo educativo en centros de secundaria. Revista Iberoamericana de Educación. España. Vol. 37. N.- 2.
- Lamattina, De Ferrari (2011). Programa de Análisis Organizacional. Facultad de Ciencias Económicas. F .C. E. Universidad Nacional de Cuyo.
- D'Hainaut Jean (1979). Diagnóstico de necesidades de formación.

- Eirín, R., García y Montero (2009). Desarrollo profesional y Profesionalización Docente. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 13
- FLACSO. (2008) La 1 era. Edición: mayo. 2008.
- Freire, P. (2004). Pedagogía da Autonomía. Sao Paulo. Omegalfa.
- Frigo, E. () Foro de seguridad ¿Qué es la capacitación y qué gana una organización al capacitar a su personal? Disponible en : <http://www.forodeseguridad.com/artic/rrhh/7011.htm>
- Gaskins I. y Thorne E. (1999). Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. Buenos Aires. Editorial: Paidós Ibérica
- García y Vanella (1986 y 1992). Proyecto de formación permanente de docentes para el desarrollo profesional, personal y social. Disponible en: http://biblioteca.difital.conevyt.org.mx/concurso/temática_d/0043.pdf
- González, R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Revista Iberoamericana de Educación. N ° 43/6 –EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Guía didáctica Proyecto de investigación (2da edición). (2012) EDILOJA Cía. Ltda.
- Gago, F., (2006) La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria. España. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garza Tamez, Horacio., J. L. Abreu y E. Garza (2009) Impacto de la capacitación en una empresa. Pág. 194. Disponible en PDF: Daena: International Journal of Good Conscience. 4(1): 194-249. Marzo 2009. ISSN 1870-557X.
- Goldstein, I.L. (1991). Training in Work Organizations En Dunnette, M.D. y Hough, L.M. Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Volumen 2. Consulting psychologists Press, Inc.
- Guitierrez, E. (2004) Diagnóstico de las necesidades de capacitación de los barman de los hoteles cinco estrellas de Toluca y Metepec. Para obtener título de Lic. en turismo. Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Turismo. México.
- Horace Mann (1796-1859) Educador estadounidense.
- Instituto Nacional de la Administración Pública (1997). Organizaciones Públicas tomo 2. Documento La innovación y el análisis organizacional. Buenos Aires.
- Kaufman Alan, (1982). Psicometría razonada con el WIC- R. Fundamentos de la Evaluación Psicológica.
- Knight, P. T. (2005). El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia. Madrid: Narcea.
- Kotter, J. (1997) El Factor Liderazgo. Citado por Alvarez, Manuel. La Función Directiva Hoy. Ponencia presentada en el Congreso de Directores de Centros

La Salle: "El Estilo de Dirección Lasaliana". El Escorial, España Noviembre de 2005. 16p.

- Correa, S. Alvarez, A. y Correa, A. (2005) Función directiva y el Gestor educativo. Ponencia presentada en el Congreso de Directores de Centros La Salle "El Estilo del Director Lasaliana". Editorial España. 16p
- Llorens, S. (2003). Detección de necesidades formativas. Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume.
- Nemiña, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y Profesionalización Docente. Revista del currículo y formación del profesorado. Vol. 13. N.- 2. Pág. 1.
- Machado, A. L. (2000). Educación media y equidad en América Latina. Lecturas de educación y trabajo N° 8. Buenos Aires: UNESCO-OREALC/CIID-CENEP.
- Marqués, P. (2000). Los docentes: Funciones, Roles, Competencias necesarias. Formación. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Disponible en: (<http://www.peremarques.net/actodid.htm>).
- Martínez, M., y Carrasco, S. (2006). Propuestas para el cambio docente en la Universidad. Barcelona: Octaedro – ICE.
- Minetti, V (2013). Los beneficios de la formación continua. Centro de Formación Investigación y Desarrollo de Soluciones de e Learning. Buenos Aires. Secretaria Regional de Extensiones Universitarias.
- Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano (2012). Encuentro sobre Educación en el Ecuador. En Encuentro sobre Educación en el Ecuador: integralidad y... recuperado de www.conocimiento.gob.ec › Comunicamos › Noticias.
- Ministerio de Educación y Cultura, Universidad Andina Simón Bolívar. (1999). Programa de Reforma Curricular del Bachillerato: Propuesta General. 2da Ed. Quito: Ministerio de Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2010). Programa de Reforma Curricular del Bachillerato. Versión preliminar para validación técnica.
- Ministerio de educación (2013) Guía para la buena práctica del docente de educación básica. Primera edición Pág. 16, 17, 18.
- McGriff, S. J. (2000). Instructional System Design (ISD): Using the ADDIE
- Montero Alcaide, (1992). Necesidades de formación. PDF. Disponible en: www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/.../diagnosticonecesidades.pdf
- Münch, Lourdes., Galicia, Emma y Jiménez Susana (2012) Administración de instituciones educativas (primera edición) Trillas.
- Mosqueira, C., (2013). Importancia de la capacitación docente. Diario oficial el Peruano www.elperuano.pe/.../noticia-la-importancia-de-capacitacion-docente-28...

- PrietoMoroney (1977). Evaluación de necesidades. Disponible en PDF
- Murillo, Mayor, Hernández y Sánchez, (2004). El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado Universitario. Pedagogía Universitaria: Hacia un Espacio de Aprendizaje Compartido. Ed. 2004. Bilbao, España. Mensajero. 2004. ISBN 84-271-2645-X.
- Murillo, E., (2004) Las necesidades formativas docentes de los profesores Universitarios, disponibles en:
www.researchgate.net/publication/.../60b7d5162b3257c290.pdf
- Ottone Ernesto, (1997). Repensar la educación secundaria. Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. UNESCO-OREALC, pág. 42.
- Pérez – Campanero M^a .P. (2000). “Cómo detectar las necesidades de Intervención Socioeducativa”. Ed: Narcea. Madrid.
- Pozo, M.T. y Salmerón, H. (1999). Diagnóstico de necesidades en educación social. Disponible en PDF.
- Pozo, M., Siquier, M. y Ferrer, M. (2009). Investigación e Innovación Educativa i Socieducativa, Vol.1, N.- 1. Págs... 45.
- Pedro F. y Puig, (1999). Las reformas educativas. Una perspectiva Política y comparada. Buenos Aires. Paidós.
- Prieto, L. (2007) Autoeficiencia del Profesor Universitario. Madrid España. Narcea.
- Planificación y Programación de Acciones Formativas. Recuperado de:
www.cea.es/portalcea/novedades/2005/manual.../bloque1.pdf
- Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (2013). N.- 45. Vol. 16 (2) de la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Rodríguez López Ma, Planificar y evaluar la Formación, la evaluación de necesidades formativas. Universidad de Huelva. Disponible en :
www.uhu.es/.../presentacionsobreevaluacionnecesidadesyplanesdeformac
- Ruiz, Ramón (2010). Historia y evolución del pensamiento científico
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista de universidad y sociedad del conocimiento (RUSC). UOC. 1 (1). Recuperado el 20 de diciembre de 2008.
<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>.
- Silva. J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de Barcelona. N.- 36/1. Pág. 2. España (ISSN: 1681-5653).
- Silva, J. (2006). Estándares en tecnología de la información y la comunicación para la formación inicial docente. Chile. Ministerio de Educación de Chile.

- SENPLADES (2011) Guía metodológica de planificación institucional.
- Subsecretaría de Planificación Nacional Territorial y Políticas Públicas SENPLADES / 1a edición – Quito.
- Rabinowitz y Berkowitz, Estilos de liderazgo disponible en: www.calameo.com/books/00164470717238830a162
- Reyes Manuel, (2000). Diagnóstico de necesidades formativas
- Taba Hilda, (1983). Diagnóstico de necesidades.
- Tébar Belmonte, L. (2003): El perfil del profesor mediador. Aula XXI, Santillana, Madrid.
- Tedesco, J. (1998) Reformas educativas en América Latina: discusiones sobre equidad, mercado y políticas públicas. Estudios, Talca: Universidad de Talca, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, 42 p., n. 14.
- Veciana, J. (2002) Función Directiva. México: Alfaomega, Universidad Autónoma de Barcelona, 279 p
- Vera, S. (2006), Rol y función del estudiante dentro de la metodología de enseñanza aprendizaje. vol.3, no.2. pág. 119.
- Villa Sánchez, Aurelio (1987) Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea: País Vasco.
- Weinzettel, E. (2010). La importancia de la capacitación docente. Revista Interactiva. Recuperado de: www.revistainteractiva.com.ar/.../la-importancia-de-la-capacitacion-doce...
- Witkin y Altschuld, (1966). Evaluación de necesidades.
- Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. España. Narcea S.A.

ANEXOS

- Solicitud autorizada por el Rector del Colegio “El Chaco”, para aplicar los cuestionarios a los docentes de esa institución educativa.
- Respuesta de necesidadesformativas2012@gmail.com.
- Cuestionario “Necesidades de formación docentes de bachillerato”
- Fotografías de la estudiante de posgrado aplicando las encuestas.

