



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
ECUADOR
SEDE IBARRA**

ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA

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

Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular José Antonio Eguiguren “La Salle”, de la ciudad de Loja, provincia de Loja, periodo 2012 – 2013.

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

AUTOR: Reyes Reyes, Mariana de Jesús, Lic.

DIRECTOR: Riofrio Calderón, Gioconda del Cisne, Mg.

CENTRO UNIVERSITARIO - LOJA

2014

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Magíster.

Gioconda del Cisne Riofrio Calderón

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

Que el presente trabajo de fin de maestría: “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular José Antonio Eguiguren, La Salle de la provincia de Loja, ciudad de Loja, periodo 2012 – 2013”, realizado por Reyes Reyes, Mariana de Jesús, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, febrero 2014

f.....

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo, Reyes Reyes, Mariana de Jesús declaro ser autora del presente trabajo de fin de maestría: “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular José Antonio Eguiguren, La Salle de la provincia de Loja, ciudad de Loja, periodo 2012 – 2013”, de la Titulación de Magister, siendo mi directora la Mg. Gioconda del Cisne Riofrio Calderón, del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

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

f.....

Autor: Reyes Reyes, Mariana de Jesús

Cédula: 1104329212

DEDICATORIA

En primer lugar quiero darle gracias a Dios, por permitirme alcanzar la meta propuesta, dedico este trabajo a mis padres por darme la vida, a mis hermanos y hermanas quienes me supieron encaminar por el sendero del bien, fruto del esfuerzo, sacrificio y superación constante de honestidad y rectitud.

Dedicación especial a Clarita Hernández, gracias al apoyo incondicional, esfuerzo, decisión, fe y perseverancia logre terminar exitosamente esta etapa de formación profesional.

AGRADECIMIENTO

Dejo constancia de mi sincero agradecimiento de gratitud, a la Universidad Técnica Particular de Loja, por permitirme terminar la maestría, a los docentes de la Unidad Educativa Particular José Antonio Eguiguren “La Salle”, a la Mg. Gioconda Riofrio Directora de Tesis, quien con su inagotable paciencia supo guiarme con sus sabios conocimientos, a los maestros que me ayudaron en mi formación profesional; y a todos quienes contribuyeron en la formación y desarrollo profesional que será retribuida a la sociedad.

INDICE DE CONTENIDOS

CARATULA	i
APROBACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
RESUMEN	1
SUMMARY	2
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	5
1. Marco Teórico	6
1.1 Necesidades de formación	6
1.1.1 Concepto	7
1.1.2 Tipos de Necesidades formativas	9
1.1.3 Evaluación de necesidades formativas	11
1.1.4 Necesidades formativas del docente	13
1.1.5 Modelos de análisis de necesidades (Modelo de Rosett, de Kaufman, D'Hainaut, de Cox y deductivo)	17
1.2 Análisis de las necesidades de formación	20
1.2.1 Análisis organizacional	23
1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección	27
1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo	29
1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa	31
1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos)	32
1.2.1.5 El bachillerato Ecuatoriano (características, demandas,)	37
1.2.1.6 Reformas Educativas (LOEI – Reglamento LOEI – Plan decenal)	38
1.2.2 Análisis de la persona	43
1.2.2.1 Formación profesional	44
1.2.2.1.1 Formación inicial	45
1.2.2.1.2 Formación profesional docente	48
1.2.2.1.3 Formación técnica	50
1.2.2.2 Formación continua	52
1.2.2.3 La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje	54
1.2.2.4 Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación	57

1.2.2.5	Características de un buen docente	59
1.2.2.6	Profesionalización de la enseñanza	61
1.2.2.7	La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo educativo	64
1.2.3	Análisis de la tarea educativa	67
1.2.3.1	La función del gestor educativo	70
1.2.3.2	La función del docente	72
1.2.3.3	La función del entorno familiar	74
1.2.3.4	La función del estudiante	77
1.2.3.5	Como enseñar y como aprender	79
1.3	Cursos de formación	84
1.3.1	Definición e importancia de la capacitación docente	87
1.3.2	Ventajas e inconvenientes	89
1.3.3	Diseño, planificación y recursos de cursos formativos	89
1.3.4	Importancia de la formación del profesional en el ámbito docente	89
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA		92
2.	Metodología	93
2.1	Contexto	93
2.2	Participantes	93
2.3	Diseño y métodos de investigación	93
2.3.1	Diseño de la investigación	94
2.3.2	Métodos de investigación	94
2.4	Técnicas e instrumentos de investigación	95
2.4.1	Técnicas de investigación	95
2.4.2	Instrumento de investigación	95
2.5	Recursos	96
2.5.1	Talento humano	96
2.5.2	Materiales	96
2.5.3	Económicos	96
2.6	Procedimiento	96
CAPÍTULO III: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS, Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS		98
3.	Diagnóstico, análisis y discusión de resultados	99
3.1	Datos institucionales	99
3.2	Información general	100

3.3	Formación docente	107
3.4	Cursos y capacitación	109
3.5	Respecto de su institución educativa	118
3.6	En lo relacionado a su práctica docente	121
CAPÍTULO IV: CURSO DE FORMACIÓN/CAPACITACIÓN DOCENTE		123
4.	Curso de formación/capacitación docente	124
4.1	Tema:	124
4.2	Antecedentes	124
4.3	Objetivos	124
4.4	Beneficios esperados	125
4.5	Modalidades y acciones de formación	125
4.6	Contenidos de la capacitación	126
4.6.1	Modelo de capacitación a docentes	126
4.6.1.1	Orientada a la informática educativa	126
4.6.2	Contenidos específicos de la capacitación	129
CONCLUSIONES		137
RECOMENDACIONES		140
BIBLIOGRAFÍA		142
ANEXOS		145

RESUMEN

“Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular José Antonio Eguiguren “La Salle”, de la ciudad y provincia de Loja, periodo 2012 – 2013”, empleó los diseños de investigación: bibliográfico, campo y descriptivo; los métodos empleados: científico, empírico experimental, inductivo y deductivo en las conclusiones y recomendaciones.

Los resultados investigativos son satisfactorios, se logró los objetivos, cerca de la mitad de los docentes, no tienen estabilidad laboral, la mayoría de docentes que imparten las materias (80,64%), se relacionan con su formación y tienen experiencia de uno a tres años, los docentes presentan el nivel más alto de formación académica, más de las tres cuartas partes están interesados, en seguir un programa de formación de cuarto nivel, más de la mitad (51,61%) realizan de 2 a 3 cursos por año y el último curso lo realizaron hace más de dos años; la capacitación sobre las nuevas tecnologías es necesidad y cerca de las tres cuartas partes de los docentes (70,96%) afirman que la institución educativa, no ha propiciado cursos en los últimos años.

Palabras claves: Necesidades, formación profesional, profesionalización de la enseñanza, bachillerato.

SUMMARY

" Training needs of high school teachers of the Special Education Unit Eguiguren José Antonio " La Salle " , the city and province of Loja, period 2012 - 2013 " , used research designs : bibliographic , descriptive field , methods employees: scientific , experimental, inductive and deductive empirical in the conclusions and recommendations.

Research results are satisfactory, the objectives are achieved , about half of the teachers have no job security , most teachers who teach subjects (80.64 %) are related to their training and have experience of one to three years, teachers have the highest level of education , more than three-quarters are concerned, follow a training program for fourth level , more than half (51.61 %) performed 2 to 3 courses year and last year we made more than two years ago , training on new technologies is necessary and nearly three-quarters of teachers (70.96 %) say that the school has not led courses in recent years .

Keywords : Needs, training, professionalization of teaching high school.

INTRODUCCIÓN

El presente tema de investigación consiste en conocer la práctica docente y analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular José Antonio Eguiguren “La Salle”, de la ciudad de Loja, provincia de Loja, periodo 2012 – 2013.

El trabajo de fin de maestría se fragmenta en cuatro capítulos, el Capítulo I consta del marco teórico, en donde se fundamenta los tipos, evaluación y modelos de las necesidades formativas de los docentes, las características del bachillerato ecuatoriano, los tipos de formación profesional docente, la profesionalización de la enseñanza y los cursos de formación. Capítulo II, se enfoca la metodología, el diseño y los métodos empleados en la investigación. Se realizó el diagnóstico, análisis de los resultados para conocer la problemática, expuesta en el Capítulo II. De acuerdo con las necesidades detectadas, se diseñó las estrategias del curso de formación para atender a los requerimientos de los docentes investigados, en el Capítulo IV.

La investigación de Necesidades de formación del docente de bachillerato es un aspecto importante en la educación de la Institución Educativa y se relaciona directamente con la preparación permanente del docente de bachillerato en los diferentes medios que intervienen en la planificación educativa, práctica docente, gestión pedagógica, empleo de los TIC, lo significativo de la investigación radica en la formación del profesorado, además las reformas y la adaptación al problema.

Los resultados de la investigación son satisfactorios, puesto que se consiguieron los objetivos planteados en la investigación, luego de la investigación se puede concluir que cerca de la mitad de los docentes que laboran en el colegio José Antonio Eguiguren “La Salle”, no tienen estabilidad laboral, la mayoría de docentes que imparten la materias (80,64%) se relacionan con su formación y tienen experiencia de uno a tres años, los docentes de género masculino presentan el nivel más alto de formación académica, más de las tres cuartas partes de los docentes están interesados, en seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel, más de la mitad de los docentes (51,61%) realizan de 2 a 3 cursos por año y el último curso que lo realizaron fue hace más de dos años, una de las necesidades de los docentes, es la capacitación sobre las nuevas tecnologías y cerca de las tres cuartas partes de los docentes de la institución investigada (70,96%) afirman que la institución educativa, no ha propiciado cursos en los últimos años.

La propuesta alternativa diseñada es el curso de capacitación sobre las nuevas tecnologías a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular José Antonio Eguiguren “La Salle” de la ciudad de Loja.

Los directivos y docentes de la institución educativa investigada facilitaron la información recabada en las encuestas que sirvieron como medios para analizar cada uno de los casos investigados, los resultados del proceso de investigación motivaron a la autora para terminar con la investigación relacionadas con la formación del docente de bachillerato, prácticas pedagógicas y el diseño del curso de formación de los docentes. Durante el proceso de investigación existieron algunas limitaciones de tiempo y trabajo, sin duda, a ello se logró culminar con la investigación.

El diseño de investigación que se empleó corresponde al bibliográfico en la fundamentación teórica, de campo y el descriptivo, los métodos utilizados son el científico, empírico experimental, observación, inductivo y deductivo (Capítulo 2: Metodología) empleados en las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Necesidades de formación

Las necesidades de formación del docente en la actualidad es un aspecto importante en la educación y se refiere a la preparación permanente del docente en los diferentes medios que intervienen en la planificación educativa, práctica docente, material didáctico, empleo de las TICs, evaluación, clima de aula, resolución de conflictos de aula, etc.

Sin duda, uno de los pilares básicos sobre los que debe sustentarse la calidad de la educación, es la formación del profesorado, además de las reformas y adaptaciones a las nuevas situaciones socio políticas educativas.

Necesidades de formación, es uno de los puntos importantes dentro del ámbito de educación que aborda en la actualidad el sistema educativo, siendo un pilar fundamental en la formación continua del docente, en las aulas universitarias o su preparación permanente acorde a los nuevos aprendizajes y el diseño de medios educativos como las tecnologías, ya que es algo inevitable de las necesidades de formación. Tejedor (1990).

La formación del Profesor en los niveles no universitarios ha sido y sigue siendo objeto de estudio permanente, tanto desde las esferas de la propia investigación como desde la misma actividad docente en el campo escolar. Se produce una coincidencia generalizada en los profundos cambios que se están generando en la educación, con la implantación de la Reforma en los niveles básicos de la enseñanza: infantil, primaria y secundaria. Pérez (2009).

En referencia al autor Tejedor, el pilar fundamental de las necesidades de formación del docente es la formación continua y permanente en temas indispensables de aprendizaje, medios educativos y las tecnologías como temas de actualidad, a fin de que el docente universitario esté preparado.

Martina Pérez Serrano (1998), se refiere a la formación de los docentes de los centros escolares que constituyen el objeto de estudio permanente y de la implantación de la Reforma Curricular en los niveles Inicial, Educación General Básica y Bachillerato que están generando profundo cambios en la educación.

Pérez Serrano, menciona la formación de los docentes para la implementación de la Reforma Curricular en los niveles Inicial, EGB y Bachillerato.

1.1.1 Concepto.

En la actualidad las necesidades de formación son aquellas habilidades, capacidades, conocimientos, aptitudes y actitudes que el docente de manera indispensable debe poseer mediante la formación continua y permanente, a fin de lograr cambios como persona y docente, considerarse un profesional competente del presente y del futuro; por lo tanto, su compromiso es asumir nuevos retos de la educación y sociedad.

“Las necesidades de formación integran varios elementos: habilidades vinculadas a las tareas, conocimientos vinculados a las tareas, aptitudes y actitudes vinculadas al desarrollo personal”. Sarramona, Vásquez y Ucar, (1991).

“Las necesidades formativas deben considerarse, por una parte, la expresión de las competencias profesionales que deben poseer las personas para ser competentes en su trabajo y, por otra, el horizonte de aprendizaje asociado al desarrollo de la carrera profesional de las personas. Font (2002).

“Proponen que la necesidad formativa no debe ceñirse sólo al momento actual, sino que debe considerar los cambios futuros. Así, a la hora de identificar necesidades de formación hay que recoger información tanto referida al momento presente como información sobre cambios futuros”. Boydell y Leary (1996).

“Subraya la conveniencia de ampliar la noción de necesidad de formación centrada en el momento presente y conocer los objetivos estratégicos futuros de la organización para identificar las necesidades formativas futuras. Latham (1988).

“Las necesidades formativas pueden considerarse como una concreción o como el resultado práctico de un proceso que se conoce con el nombre de evaluación de las necesidades de una organización”. López. (2005). Pág. 75.

“Una realidad patente es que, muchos de los docentes del nivel medio de las instituciones educativas de nuestro país, no cuentan con una preparación pedagógica acorde con los cambios tecnológicos educativos para poder realmente transmitir un proceso de enseñanza-aprendizaje. Es primordial hacer una reflexión sobre la práctica docente, para determinar que ésta debe ser fundamentada en la teoría y la práctica, con una visión de análisis en su desempeño, debe establecerse un pensamiento y situaciones que propicien la actualización del docente y su formación permanente en congruencia con los contextos socioculturales contemporáneos. Martínez (2010).

“La formación del profesorado ha sido y sigue siendo un tema de constante actualidad y preocupación desde diferentes esferas de actividad, ya sean los propios

profesionales que demandan una actualización de conocimientos y una puesta al día sobre los nuevos cometidos a desarrollaren el marco de una sociedad en constante evolución, como desde las autoridades académicas encargadas de llevar adelante este cometido, con el fin de lograr una educación de calidad, para lo que se precisa de un colectivo con la suficiente preparación y motivación hacia la enseñanza. El hecho de haber participado en cursos de formación dirigidos a este colectivo, así como la responsabilidad académica desempeñada en estos años, nos ha permitido constatar, de una parte, la demanda de formación permanente del profesor y, de otra, las limitaciones y lagunas de las ofertas que representan. García (2009).

De acuerdo a Sarramona, Vásquez y Ucar, los elementos que integran las necesidades de formación son las habilidades, conocimientos y las actitudes vinculadas con el desarrollo personal y profesional, componentes que se relacionan con las esferas de la personalidad: afectiva, cognitiva y volitiva.

Font las necesidades deben considerarse la expresión de las competencias profesionales que deben poseer las personas para ser competentes en su trabajo y horizonte de aprendizaje asociado al desarrollo de la carrera profesional

Los autores Boydell y Leary coinciden con la necesidad del presente y los cambios del futuro que se logran mediante la identificación de las necesidades formativas del futuro. Lo esencial para López es la evaluación de las necesidades de una institución como resultado práctico del proceso educativo.

Según Latham manifiesta que la formación debe estar centrada en el presente para proyectar las necesidades formativas futuras.

Según Isidro Martínez Rico, expresa que los docentes de nuestras instituciones educativas no cuentan con una preparación pedagógica de las nuevas tecnologías de la información, recurso indispensable para el proceso de enseñanza aprendizaje y que en la actualidad constituye una de las necesidades de formación, esenciales en el proceso de formación profesional de las universidades de los nuevos docentes. Además podemos añadir que existe un alto porcentaje de analfabetismo de los docentes en el manejo de los TICs.

Según el autor García, la formación del profesorado, es un tema de actualidad y de preocupación, directivos y docentes demandan una actualización de conocimientos en el marco de una sociedad en constantemente evoluciona.

La formación del profesorado del bachillerato de manera particular sigue siendo objeto de estudio e investigación permanente, los profundos cambios del sistema educativo y de la

sociedad obligan una constante planificación de las necesidades de formación permanente y comprometida a su aplicación en el campo educativo.

Las temáticas de cursos de capacitación que ofrece el Ministerio de Educación, mediante SI PROFE, atienden el aspecto didáctico, tecnología de la información e inclusión educativa. El nuevo bachillerato unificado contemplado en el sistema educativo ecuatoriano, en su inicio ha tenido algunas falencias como consecuencia de la socialización.

1.1.2 Tipos de necesidades formativas.

De acuerdo con el criterio de varios autores, los tipos de necesidades formativas se proyectan desde la formación inicial a responsabilidad de las universidades, de proceso comprometidas por las instituciones educativas, en la elaboración de propuestas consensuadas que contengan diversas modalidades y estrategias de formación. Quizá el modelo más empleado de tipificación de las necesidades humanas es el de Maslow.

La categorización o clasificación constituye un ejercicio habitual al hablar de necesidades, sea en el ámbito de la formación o en campos más genéricos. Basta recordar la teoría de la motivación de Maslow, enunciada a mediados del siglo XX, que contemplaba cinco categorías jerárquicas de necesidades: fisiológicas, de seguridad, de vinculación y afecto, de consideración y estima; y, de autorrealización. Maslow. (1954).

McClellan (1951) también desarrolló una teoría motivacional basada en trabajos previos de otros autores y en la distinción de diferentes tipos de necesidades relacionadas con el ámbito personal y laboral (de rendimiento, de poder y de afiliación y pertenencia).

También en el campo más concreto de la formación han proliferado clasificaciones basadas en criterios diversos. Revisaremos algunas de ellas, atendiendo al interés que pueden tener para los procesos de identificación a los que se dirigirán nuestras propuestas posteriores. De hecho, las distintas tendencias conceptuales que hemos referido en el epígrafe anterior podrían constituir clasificaciones o tipologías de necesidades, aunque, más que a clasificar, se orientan a clarificar el concepto de necesidad en el campo que nos ocupa.

Witkin y otros(1996) distinguen tres tipos de necesidades en el campo de las profesiones, en función del sector al que afecten:

- Necesidades de los receptores o usuarios, es decir, las que padecen el alumnado, los pacientes, los clientes... de los servicios que están siendo analizados en relación con la prestación de los mismos.

- Necesidades de los responsables de la planificación, gestión y desarrollo de los programas: las que afectan al profesorado, en el ámbito de la educación, y también a los trabajadores sociales o a los profesionales de la salud en sus respectivos ámbitos.
- Necesidades referidas a los recursos y equipamientos, que son las que afectan a centros, transportes, materiales, adscripciones de personal, recursos económicos, tiempos, espacios, etc

La tipología de Colen (1995) es muy simple. En ella, las necesidades formativas son clasificadas en función de su procedencia, limitando a dos los tipos existentes:

- Necesidades del sistema, que tienen origen en las exigencias generadas como resultado de la implantación de reformas de origen exterior a los centros docentes.
- Necesidades del profesorado, originadas como consecuencia del ejercicio profesional, sean de tipo personal o de carácter grupal o compartido
- Evidentemente, el conjunto de clasificaciones existentes supera ampliamente la muestra aquí presentada, que tiene, además de la finalidad ilustrativa, la de establecer distinciones que servirán más adelante como factor clave en la elección de instrumentos para la detección y valoración de necesidades en la formación del profesorado.

La teoría de la motivación de Maslow menciona cinco categorías jerárquicas de necesidades indispensables en la vida de la persona, a fin de lograr un bienestar personal y profesional sano y saludable.

De acuerdo a McClellan los tipos de necesidades son de rendimiento, de poder; y, de afiliación y pertinencia, están relacionadas con lo personal y laboral.

Según Witkin y otros, distinguen tres tipos de necesidades en el campo de las profesiones, la primera relacionada con los servicios que recibe el alumno, la segunda con los directivos y profesores responsables de la planificación, gestión y desarrollo de los programas; y, las necesidades que se refieren a los recursos y equipamiento que se emplea en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La tipología de Colen las clasifica en función de su procedencia, necesidades del sistema educativo evaluadas a nivel de Ministerio de Educación y del profesorado, originadas como consecuencia del ejercicio profesional del docente en la Institución Educativa.

1.1.3 Evaluación de necesidades formativas.

La evaluación de la formación, entendida en su perspectiva formativa, responde a la necesidad de mejorar todos y cada uno de los procesos que confieren a la formación, así

como sus planes y programas antes, durante y después de su realización en el proceso educativo.

“La evaluación de las necesidades formativas individuales de los docentes debe seguirse de una valoración de las necesidades del centro en el que trabajan. A partir del conocimiento de ambas, se procede a la programación y el desarrollo de las actividades formativas correspondientes”. Bell (1991). p 1.

“Las necesidades formativas pueden considerarse como una concreción o como el resultado práctico de un proceso que se conoce con el nombre de evaluación de las necesidades de una organización”. López. (2005). p 75.

La evaluación de la formación se define, como “el análisis del valor total de un sistema, de un programa o de un curso de formación en términos tanto sociales como financieros”. Kenney y Donnelly. (2010).

El libro Evaluación y auditoría de la formación, “plantea un modelo holístico de evaluación de la formación desde diferentes modalidades de formación a la hora de plantearnos realizar un plan integral de evaluación de la formación”:

1. Evaluación de contexto, de la situación actual, previa a la acción formativa. Es la evaluación de necesidades de formación.
2. Evaluación del diseño: análisis de las herramientas pedagógicas, de desarrollo de contenidos y de estructura de las acciones y programas formativos.
3. Evaluación de la impartición: evalúa la idoneidad de la propia acción formativa.
4. Evaluación sumativa: evalúa la acción formativa a su finalización; la reacción de los participantes al curso más la percepción del personal interviniente del área de formación más formadores y todos aquellos actores intervinientes en el proceso de acción formativa.
5. Evaluación diferida: evalúa si los cambios producidos por la acción formativa han perdurado en el tiempo, esto es, si se ha producido una transferencia adecuada de los conocimientos aprendidos al puesto de trabajo del participante.
6. Evaluación económica: evalúa si los cambios producidos y transferidos al puesto de trabajo han tenido un impacto económico en la empresa. Pineda (2010).

La **evaluación de necesidades** se define como un proceso para identificar y priorizar las discrepancias en resultados, en función del coste de cubrir la necesidad versus el coste de

ignorar dicha necesidad. Concretamente a la evaluación de necesidades a nivel mega se le denomina evaluación de necesidades externas, mientras que las realizadas a nivel macro y micro se las denomina evaluación de necesidades internas. Aunque la evaluación de necesidades puede llevarse a cabo a cualquiera de los tres niveles es conveniente iniciar cualquier evaluación de necesidades por el nivel social.

Según Bell la evaluación de las necesidades formativa de los docentes se valora desde el punto de vista de las necesidades individuales del docente y las del centro donde trabaja, se procede a la programación y el desarrollo de las actividades formativas.

De acuerdo con el autor López, las necesidades formativas se considera como el resultado práctico de un proceso.

Según los autores Kenney y Donnelly, la evaluación de las necesidades formativas están orientadas a la deficiencia, resultado práctico de un proceso, análisis de un curso, programa o sistema en términos sociales y financieros.

Según el criterio de Pineda plantea un modelo holístico de evaluación que inicia con la evaluación del contexto y de la situación actual, evaluación de las herramientas pedagógicas, donde se desarrolla los contenidos y la estructura de acciones, evalúa la idoneidad del docente, evaluación sumativa que evalúa la acción formativa, evaluación diferida que evalúa los cambios producidos por la acción formativa han perdurado en el tiempo; y, la evaluación económica que evalúa los cambios producidos y transferidos al puesto de trabajo han tenido un impacto económico en la institución.

El sistema de educación del bachillerato en Ecuador, enfrenta una realidad compleja definida por varios factores, entre ellos, la creciente demanda de acceso al nuevo bachillerato, producto de la alteración en la pirámide generacional, la existencia de una diversidad de programas, sin una articulación orgánica y de acuerdo con los nuevos perfiles de salida del bachillerato.

El estudio realizado en el bachillerato se indaga en las dimensiones teórica y práctica, la primera se analiza los conceptos: necesidad, evaluación, necesidades formativas y evaluación de necesidades formativas. También se revisa una tipología de necesidades que integra aquellas derivadas de la normativa institucional, las expresadas por el profesorado, las establecidas por los expertos y las planteadas por la sociedad en un contexto de cambio que impone exigencias a las organizaciones educativas. En congruencia con la idea de la evaluación como punto de partida para el diseño de programas formativos, se adopta el modelo de Evaluación de tipo formativa.

La evaluación de necesidades formativas constituye, un campo de trabajo relacionado con el diseño, el desarrollo y la evaluación de programas, planes o actividades de formación y de cambio educativo, pero también con la evaluación del conocimiento profesional. Constituye, así, un campo de investigación eminentemente aplicado por su vocación de base para la acción y para la innovación en los procesos de formación.

La finalidad básica de la evaluación de necesidades, es la de proporcionar conocimientos sobre una situación que afecta a una persona o grupo, en relación con un nivel deseable formativo y de acción.

Frecuentemente, la evaluación de necesidades formativas es entendida como una actividad orientada a facilitar la toma de decisiones posterior, si bien puede someterse a criterios definitorios más complejos que combinen, al menos, estas dos últimas acepciones.

El concepto de la evaluación de necesidades que focaliza se refiere a construir un proceso, sistemático y planificado, obtención de información específica, la valoración de las demandas formativas detectadas; y, su orientación a la toma de decisiones de las acciones preventivas, remediativas o de desarrollo para mejorar la situación general.

La evaluación de necesidades formativas constituye, por tanto, un campo de trabajo relacionado con el diseño, el desarrollo y la evaluación de programas, planes o actividades de formación y de cambio educativo, pero también con la evaluación del conocimiento profesional. Constituye, así, un campo de investigación eminentemente aplicado por su vocación de base para la acción y para la innovación en los procesos de formación.

1.1.4 Necesidades formativas del docente.

Los profesores a nivel nacional señalan la necesidad de recibir formación en la utilización de las TIC en la docencia y en los nuevos métodos de evaluación didáctica como elementos indispensables para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

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

La vinculación de la necesidad formativa a una situación de práctica educativa, nos parece esencial para comprender el sentido que debe tener el asesoramiento en procesos de formación docente, que se asocia tanto a la actualización del conocimiento como a la mejora de la práctica docente.

Una manera de resolver estos supuestos dilemas es entender la necesidad formativa desde una perspectiva dual y dialéctica. La necesidad es tanto el conjunto de aspecto que se consideran inherentes al desarrollo del profesorado novel, sin el cual puede afirmarse que posee una carencia formativa como el que el profesorado manifiesta como necesario y del cual desea obtener una capacitación para poder realizarlo.

El análisis de necesidades, independientemente de la técnica de recogida de información empleada, ha de ser sensible a su naturaleza dual. Es bastante frecuente que el análisis de necesidades se realice “desde arriba” de manera prescriptiva y que sean los “técnicos o gestores” los que determinen cuáles son las necesidades que “tienen” los docentes noveles. Pero llevar a cabo esto implica entender la necesidad únicamente como un déficit o carencia. Para evitar esta situación partimos de esta consideración dual, compleja y dialéctica de necesidad, y elaboramos una doble instrumentación; una de tipo cuantitativo y otra cualitativa. Se buscaba el equilibrio entre la necesidad prescriptiva y la sentida.

Como señala Gutiérrez, estos conocimientos son sin duda una posibilidad para el saber profesional de los profesores quienes en su compromiso con mejorar el sentido de la educación superior pueden incorporar al menos las siguientes dimensiones: (Gutiérrez;2001:187)

- Conocimiento de la materia: es decir el conocimiento en profundidad de la disciplina que imparte.
- Conocimiento psico-pedagógico: es imprescindible que el conocimiento de la materia se complemente con la comprensión de los procesos genéricos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en la escuela.
- Conocimiento curricular: la enseñanza de un contenido escolar concreto exige la integración de los dos tipos de conocimientos anteriores.
- Conocimiento empírico: que es el saber hacer en la acción que encierra elementos del arte de desenvolverse en situaciones prácticas, que incorpora al tiempo elementos condicionantes de tal actuación que se desarrolla en un contexto particular.

Nosotros preferimos una clasificación más amplia que dé mejor cuenta de la abundancia de vocablos y acepciones. De esta forma, a partir de los términos recogidos en páginas anteriores, podemos hablar de cinco enfoques distintos de las necesidades, en función de factores como la carga valorativa implícita, el nivel de consciencia o implicación de los sujetos en la misma necesidad o la génesis de la valoración:

- a. La necesidad como discrepancia. Esta primera acepción se basa en una perspectiva meramente descriptiva, con escasa carga valorativa y próxima a la concepción de discrepancia de Suárez (1990). Consta la distancia entre dos estados o situaciones y desde el punto de vista semántico es asimilable, por tanto, a desajuste, inexactitud, desigualdad o laguna.
- b. La necesidad como privación. Esta perspectiva contempla una mayor valoración negativa del desajuste, asimilándolo a lo deseable para el funcionamiento normal del sistema de referencia. En esta acepción, necesidad es sinónimo de precariedad, incorrección, insolvencia, emergencia, carencia, ausencia.
- c. La necesidad como exigencia. Podemos concebir también la necesidad como una demanda externa con carácter de instancia, es decir, como requerimiento, condición, coacción, imposición, incitación o requisito.
- d. La necesidad como preferencia de los interesados, como una orientación elegida: aspiración, propensión, apetencia, inclinación, deseo.
- e. La necesidad como compromiso de mejora de carácter endógeno. En este caso, la necesidad es reivindicación, motivación, disposición. Por tanto, la satisfacción de la necesidad puede aparecer como una tendencia o una orientación inminente de la práctica.

La clasificación que proponemos añade a la de Suárez (1990) matices que, a nuestro juicio, son importantes. Un requerimiento formativo o un compromiso de mejora implican la existencia de niveles de necesidad que no se identifican con la mera constatación del desajuste, ni con su calificación deficitaria o desiderativa. Esas diferencias se corresponden, además, con distintos niveles de activación.

Según resume las funciones del profesor universitario en cuatro ejes de responsabilidad como los siguientes: el proceso de enseñanza-aprendizaje, la acción tutorial, actividades de desarrollo profesional y servicios a la comunidad. Mateo. (1990). p 76.

Otras de las dimensiones en el desarrollo de la función del profesor universitario es la que analiza Sundre (1990) que le capacitan para vincular las tareas propias de esta función con las de otra y formar un cuerpo propio que caracterice a este nivel educativo. Estas dimensiones son las siguientes: dimensión pedagógica (incluye actividades enseñanza, orientaciones y valores asociados a una enseñanza de calidad), dimensión profesional (publicaciones e investigaciones), dimensión intelectual (habilidades profesionales y orientaciones, actividades intelectuales) y la dimensión artística y creativa. p 77.

La formación docente se constituye en un proceso, necesario para garantizar la adecuada preparación de los profesionales en las universidades. Esta demanda en los momentos actuales está condicionada por un auge creciente de la matrícula, el cambio de estrategias de formación ante las nuevas necesidades de sistematización del conocimiento, que cada vez se renueva con mayor velocidad y complejidad. Los cambios en el contexto social y universitario han connotado la necesidad de utilizar alternativas para cubrir la docencia con profesionales no capacitados para tal propósito, y además se exigen nuevos roles y tareas al profesor ante la complejidad del proceso formativo (De la Cruz, 2000; Imbernon, 2006; Addine, 2004).

Según Gutiérrez, las necesidades de formación del docente implica una preparación adecuada basada en: Conocimiento de la materia, psico-pedagógico, curricular y el conocimiento empírico que es el saber en la acción demostrado en situaciones prácticas.

Según a lo que añade Suárez, es evidentemente, una necesidad entendida como exigencia, como preferencia o como compromiso es, antes o después, interpretada también como desajuste o discrepancia. Una misma necesidad puede, por tanto, ser contemplada a la vez según distintas acepciones, que dejan así de ser opciones semánticas excluyentes. En todo caso, el concepto de discrepancia adquiere, probablemente, un carácter envolvente y subyace a todos los demás.

De acuerdo como define Mateo, el elemento importante de las funciones del profesor universitario es la responsabilidad enfocada en cuatro ejes importantes como son: el proceso de enseñanza – aprendizaje, acción tutorial, actividades de desarrollo profesional y los servicios a la comunidad que cada vez se lo deja por desapercibido.

Lo importante para Sunde es la capacitación para vincular las tareas propias con otras y formar un cuerpo propio, mediante el desarrollo de las dimensiones pedagógica, profesional, intelectual, artística y creativa.

Varios autores como De la Cruz, Imbernon y Addine manifiestan que la formación docente es un proceso, necesario para garantizar la adecuada preparación de los profesionales, formación que exige nuevos roles y tareas ante la complejidad del proceso formativo.

Los profesores, en su mayoría formados con un marcado carácter académico, demandan una sólida formación y de cualidades que le permitan desenvolverse ante una práctica educativa que se sustenta, a consecuencia de la política inclusiva, en la relación masividad calidad. Es por estas razones que se requiere de investigaciones y de acciones

permanentes que den respuesta dentro del quehacer pedagógico actual, a la problemática de la formación docente.

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

Dentro de este ámbito es importante abordar el modelo de análisis de necesidades en referente aunque no se trata de un modelo de análisis de necesidades de formación como tal, ofrece un marco general para analizar necesidades en diferentes aspectos dentro de la educación y en todo ámbito, proporcionando de una forma pertinente que contribuye a las necesidades de corto plazo ya que a través de ellas no podría lograr los objetivos que se haya planteado.

Existen diversos modelos para la realización de un Análisis de Necesidades, procedemos de diferentes ámbitos de la formación y la intervención, que nos pueden ofrecer valiosos puntos de referencia¹.

Modelo de A. Rossett: tiene en cuenta cuatro elementos fundamentales:

1. Situaciones desencadenantes: “De dónde partimos” y “Hacia dónde vamos”.
2. Tipo de información que buscamos: óptimos, reales, sentimientos, causas y soluciones.
3. Fuentes de información.
4. Herramientas para la obtención de datos.

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

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

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

1. Participantes en la planificación: Ejecutores, receptores, sociedad.

¹ PAZ P. María (1994): Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa. NARCEA. Madrid – España.

2. Discrepancia entre “Lo que es” y “lo que debería ser”, entorno a: entradas, procesos, salidas y resultados finales.
3. Priorización de necesidades.

Las etapas que señala para efectuar una evaluación de necesidades son las siguientes:

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

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

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

9. Evaluación.
10. Modificación, finalización o transferencia de la acción.

El modelo propone la existencia de tres niveles de resultados y dos niveles de medios frecuentes en las organizaciones.

Los **tres niveles de resultados** son la contribución social (“outcome”), el resultado organizacional (“output”) y el producto interno (“product”). Así las necesidades pueden darse a tres niveles: societal, organizacional o individual. Las necesidades a nivel mega son las discrepancias en resultados a nivel societal, las necesidades a nivel macro son las discrepancias en resultados a nivel de la organización y las necesidades a nivel micro son las discrepancias en resultados a nivel individual o de grupos pequeños.

Modelo M. I. S. De Witkin: Este modelo presenta, para la evaluación de las necesidades educativas una serie de pasos que aparecen en el citado diagrama: análisis de objetivos, asignación de medidas de control, plan de recogida de datos y programas según la existencia o no de problemas.

Igualmente, Wright y Geroy (1992) plantean que el análisis de necesidades idealmente debería ser más proactivo que reactivo. La mayor parte de la formación que se realiza hoy en día se refiere a cuestiones existentes relacionadas con metas que no se han conseguido. La habilidad para predecir necesidades formativas es de suma importancia si lo que se desea es que la formación contribuya más a la productividad.

En esta línea, Burdett (1990) plantea que la formación y el desarrollo a menudo hacen frente a necesidades individuales a corto plazo, más que dirigirse a elementos productivos, competitivos y sociales donde la organización debe operar a largo plazo. Tradicionalmente, los formadores han reaccionado a metas incumplidas o cuestiones relacionadas con tales metas, en vez de anticipar hacia dónde se dirige la empresa y vincular el análisis de necesidades con la estrategia de formación (Mitchell, 1987).

El Modelo de Elementos de la Organización relaciona los recursos y actividades, el desempeño individual, los resultados de la empresa y las consecuencias sociales, con los resultados que la organización consigue interna y externamente. Este modelo se puede utilizar como marco de referencia para identificar qué es y qué debería ser la empresa en términos de resultados.

Según el Modelo de A. Rossett, los cuatro elementos que los consideran fundamentales, se relacionan con situaciones desencadenantes, tipo de información, fuentes de información y las herramientas para la obtención de datos. Su modelo gira en torno al análisis de

necesidades de formación y toma como eje central el tipo de información para llegar al rendimiento satisfactorio y deseado.

El Modelo de R. A. Kaufman: se refiere a la determinación de necesidades y su modelo consta de 3 pasos, los participantes en la planificación, la discrepancia entre “Lo que es” y “lo que debería ser, priorización de las necesidades.

Las etapas para efectuar una evaluación de necesidades son las siguientes: tomar una decisión de planificar, identificar los síntomas de problema, determinar el campo de la planificación, identificar los posibles medios y procedimientos de evaluación de las necesidades, seleccionar los mejores y obtener la participación de los interesados en la planificación, determinar las condiciones existentes y las que se requieran, conciliar cualquier discrepancia que exista entre los participantes; y, por último asignar prioridades entre las discrepancias y seleccionar aquellas que sirvan para aplicar la acción.

Según del Modelo de F. M. Cox: uniendo el Análisis de Necesidades a la problemática comunitaria, elabora una guía para la resolución de problemas comunitarios, que, resumidamente, abarca los siguientes aspectos: la institución, el profesional, los problemas, contexto social del problema, características de las personas implicadas en el problema, formulación y priorización de metas, estrategias a utilizar, tácticas para conseguir el éxito de las estrategias, la evaluación y finalización de la acción.

De acuerdo con el Modelo M.I. S. De Witkin, presenta varios pasos para la evaluación de las necesidades educativas, Wright y Geroy hace énfasis que la formación contribuya más a la productividad.

Según Burdett, que la formación y el desarrollo hacen frente a necesidades individuales a corto plazo que dirigirse a elementos productivos, competitivos y sociales a largo plazo.

Es importante manifestar en referente a lo que los autores abordan dentro de este análisis de necesidades, que hay un proceso de priorizar tanto en el ámbito social y educativo.

1.2 Análisis de las necesidades de formación

El personal docente accede a la docencia sin una preparación profesional específica, éste hecho repercute en la práctica docente, en las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa y la entrega del docente en la labor comunitaria.

El desconocimiento de las instituciones educativas de las necesidades, problemas y dificultades que encuentra el profesor novel en los primeros años de docencia, constituye

una situación importante para el análisis de las necesidades de formación, es conveniente; por tanto, que a partir del conocimiento de las necesidades, elaborar propuestas de formación y establecer programas que contengan diversas modalidades y estrategias de formación; es necesario conocer la opinión de todo el personal docente al momento de elaborar las propuestas.

El análisis de las necesidades de formación es un proceso que se inicia con el diagnóstico de la situación real de la institución educativa, análisis de la labor docente relacionadas con la función, metodología, recursos y evaluación; elaboración de la propuesta de formación; y, el seguimiento y control de la propuesta.

“La detección de las necesidades formativas es el primer paso en la elaboración de un Plan Formativo, si bien tendremos que hacer un especial hincapié en la exploración de las necesidades, ya que aplicaremos una acción formativa u otra en función de la necesidad a subsanar”. Olmedo. (2003).

Para hacer una buena detección de las necesidades formativas es necesario:

- a. Un análisis de la organización a través de un diagnóstico de la situación real de la empresa, de los objetivos estratégicos y de la cultura empresarial.
- b. Análisis del puesto de trabajo, a través del estudio de las tareas o funciones, métodos de trabajo y condiciones físicas, intelectuales o ambientales.
- c. Análisis de los trabajadores, se evalúa su rendimiento como trabajadores.

Para elaborar todos los estudios anteriores usaremos las siguientes herramientas:

- a. Estudio de la documentación y registros existentes en la empresa.
- b. Observación.
- c. Cuestionarios y/o entrevistas con los trabajadores, mandos intermedios y directivos.

Las principales necesidades de formación se resumen en tres tipos:

1. Referido a la percepción del profesorado sobre su conocimiento del proyecto de cambio en la institución.
2. Relacionado con las temáticas para el desarrollo de habilidades, valores y actitudes;

3. Relacionados con la gestión estratégica para el cambio organizacional, al cual debe articularse la formación en congruencia con lo expuesto en la parte teórica.

Las prioridades de la política pública por contar con docentes capacitados mediante un Programa único y la pertinencia de partir de un diagnóstico para responder a las particularidades de los centros educativos, como lo plantean los expertos en el estudio de la formación del profesorado y de la innovación educativa.

Para responder a las exigencias de la política, pero también a las particularidades del bachillerato, se propone replantear la perspectiva de la formación de una aproximación basada en lo operativo, hacia otra que se articula a la complejidad del cambio en dos niveles: el de la organización y el personal. La formación en esta perspectiva comporta una aproximación estratégica; supone aprender de experiencias de innovación exitosas, considerar factores internos y externos a la organización, evaluar las necesidades de los destinatarios e incorporar a los tomadores de decisiones en el diseño y desarrollo de programas.

La colaboración entre los directivos y los responsables de la formación permitirá actuar en sintonía, como un sólo equipo con un propósito común: mejorar la calidad de la formación docente en un contexto de cambio organizacional.

Un análisis de las necesidades de formación consiste en evaluar el nivel de capacitación del personal de planta para rendir de forma consistente al nivel deseado, examinando todo el espectro de factores que inciden en el capital humano, incluyendo áreas críticas para el éxito de una empresa, como:

- Nivel de capacidades y conocimientos actuales y objetivos para cada puesto de trabajo.
- Recursos de soporte para optimizar el rendimiento (ayudas y herramientas para el trabajo).
- Productos y tecnologías de soporte. Rockwell. (2013).

Al finalizar la evaluación, entregamos un informe final en el que se resumen las recomendaciones para mejoras y los niveles sugeridos de formación para el personal.

La importancia de llevar a cabo un análisis de las necesidades aparece reiteradamente en la literatura sobre la formación en la empresa como un primer paso necesario, dado que, ante un cambio en la organización, el primer impulso es utilizar la formación como un “bálsamo curalotodo”, sin tener en cuenta que requiere la empresa y todo

sólo es posible si se realiza un análisis de necesidades formativas. Dipboye y otros. (1994).

Consecuentemente, antes incluso de pensar en el desarrollo de un programa formativo, debe determinarse, a través de un análisis de necesidades, si la formación supone la mejor manera de dirigir el problema o, por el contrario, éste podría resolverse mejor mediante cambios en los estándares de selección o rediseño del ambiente de trabajo. Goldstein. (1993).

Según el criterio de Olmedo, la detección de las necesidades formativas inicia con la exploración de las necesidades, elaboración de un plan formativo y finalmente su aplicación. Para detectar las necesidades formativas, es necesario un análisis organizacional mediante el diagnóstico de la situación real de la institución, análisis de la labor docente a través del estudio de las funciones, metodología, recursos, evaluación; y, la evaluación del rendimiento de los docentes.

De acuerdo al autor Rockwell, en el análisis de las necesidades de formación considera aspectos importantes como la evaluación del nivel de capacitación del personal docente en relación al nivel de capacidades y conocimientos, recursos para optimizar el rendimiento de los estudiantes; y el empleo de las tecnologías.

Según Dipboye y otros, hacen referencia a la importancia de un primer paso que consiste en el análisis de las necesidades sobre la formación en la empresa.

Goldstein, manifiestan que antes de la formación del personal docente, es posible que se realice un análisis de las necesidades formativas, lo mejor sería mediante cambios en los estándares de selección del ambiente de trabajo.

1.2.1 Análisis organizacional.

El análisis organizacional en las instituciones educativas es el estudio de los componentes de la organización a nivel de Junta de Directivo y Docentes, Consejo Ejecutivo, Junta académica, Departamento de Orientación Vocacional, Gobierno Escolar, y de directivos que lo integran el Rector o Director, Vicerrector o Subdirector, Inspector, Subinspector, etc.

También es el proceso de combinar en la mejor forma posible los diferentes recursos de la institución para la consecución de sus fines; en sí, es la estructuración técnica de las relaciones que deben de existir entre las funciones, niveles y actividades de los elementos materiales y humanos de un organismo educativo, con el fin de lograr su máxima eficiencia dentro de los planes y objetivos señalados.

El análisis organizacional permite identificar las fortalezas para impulsarlas y las debilidades para eliminarlas o corregirlas.

Estudia los componentes que determinan si el programa de formación puede producir una conducta que se transferirá a la organización. Así señala que el análisis de la organización requiere un estudio de los componentes de la organización que pueden afectar a la persona formada, que llega a la empresa con unas nuevas destrezas aprendidas en el programa de formación. Goldstein (1993).

El análisis es una disciplina que ofrece una diversidad de modelos, técnicas y herramientas para el abordaje y tratamiento de diferentes problemas (del ambiente interno y externo) que atraviesa una organización. Facultad de Ciencias Económicas (2011).

Etapas del análisis organizacional:

1. Primeria acción a realizar es una entrevista con los propietarios de la organización.
2. Conocer la cultura, la visión, la misión, los objetivos organizacionales y el pensamiento de quienes toman las decisiones empresariales.

En esta etapa puede surgir el problema objeto de análisis.

3. Revelamiento: son las acciones desarrolladas con el objeto de realizar una descripción de la empresa, el área o departamento, puesto de trabajo, entre otros.
4. Diagnóstico: es el acto de conocer, se refiere a la actividad para determinar los causales de los problemas, debilidades y fortalezas de la organización.

“El diagnóstico es una herramienta al servicio de la voluntad del cambio y progreso, característica fundamental para una gestión eficaz”

5. Conclusiones, propuesta y recomendaciones.

El análisis organizacional constituye una descripción del operar de una organización o conglomerado de estas y esencialmente del actuar de los individuos que las componen y direccionan, así como la influencia del medio donde se desenvuelven, de las escrituras y comportamientos y de la respuesta y adaptación a los requerimientos propios del negocio a que pertenecen, es un esfuerzo de conocimiento donde quien describe, busca resaltar ciertos criterios, siendo selectivo en este proceso, y procurando una deducción adecuada de la realidad observada para convertirse en un instrumento válido de comunicación científica y en precursor de mejoras y cambio organizacional.

En definitiva, es también el estudio que se encarga de investigar el impacto que los individuos, los grupos y la estructura organizativa, tienen sobre el comportamiento en las organizaciones” (Amorós pág. 7), se trata de una evaluación del quehacer humano hecha por seres humanos buscando experiencias que como lo indica Valdez Rivera (1998) en Braidot (2003, pág. 4) “se constituyen como un medio de análisis que permite el cambio de una empresa, de un estado de incertidumbre a otro de conocimiento, para su adecuada dirección”; sin embargo, ninguna observación agota todas las posibilidades de análisis, siempre se trata de una perspectiva y hay, por consiguiente, aspectos que permanecen invisibles para el observador, por esta razón, tal como lo expresa Rodríguez (1999 pág.33) “el diagnóstico organizacional deberá siempre ser un co-diagnóstico, en que el observador externo colabore con un observador interno a la organización en la determinación conjunta de los problemas y las alternativas de la organización” para así direccionar el análisis.

El análisis organizacional no tiene una significación social instituida. No se tiene clara una definición que satisfaga a la gran mayoría de la comunidad practicante, argumentando, de manera válida, que una definición cierra más de lo que abre, que el carácter interdisciplinario del Análisis Organizacional dificulta una definición única, que su campo es difícil de distinguir de otros campos conexos (desarrollo organizacional, psicología institucional, análisis institucional, administración del cambio etc.) y que el “estado del arte” de la disciplina no presenta la madurez suficiente como para arriesgar tal definición. Buendía (2009).

“La práctica del Análisis Organizacional varía en función del tipo de organización en la que transcurre, y de la situación en que ella se encuentra. No es igual desarrollar una práctica analítica en una escuela, en un hospital, en un sindicato o en un banco”. Buendía (2009).

Cada medida de transformación dentro de una organización debe ser antecedida por un análisis de la organización. Este análisis nos ayuda a encontrar el área del problema y el mejor camino para mejorar las cosas. Es un proceso educativo que da lugar a nuevos pensamientos y nuevas formas de ver su organización y sus colaboradores. El análisis de la organización no ofrece soluciones mágicas en sí, pero es una herramienta que ayuda los miembros a percibir y compartir su visión sobre la organización. Para que el conocimiento de los miembros sea útil, necesita ser discutido y analizado; lo cual es facilitado con una buena herramienta de análisis.

Existen varias herramientas para escoger. Muchas veces la organización tiene que probar; no todas las herramientas son adecuadas para todo tipo de organización. A veces la oferta de herramientas es demasiado grande y la organización educativa tiene que seleccionar unas pocas para un estudio más profundo. El objetivo del análisis de la organización ayuda

en la selección de las herramientas. La organización puede ser analizada externamente con ayuda de especialistas o por los miembros internamente.

La buena organización realiza específicamente para la institución educativa lo siguiente:

- a. Facilita la administración
- b. Puede facilitar el crecimiento y la diversificación
- c. Coadyuva al óptimo aprovechamiento de la tecnología
- d. Alienta el desarrollo y efectividad de los alumnos.
- e. Estimula el esfuerzo creador

Originariamente, el análisis organizacional tal y como era conceptualizado por McGehee y Thayer (1961, pp.25-26;) se centraba en factores que proporcionaban información sobre dónde y cuándo podía utilizarse la formación. Este análisis se relacionaba con los “objetivos, recursos y asignación de tales recursos” de la organización. Se trata, por tanto, de evaluar cómo está funcionando la organización.

Según Goldstein, el análisis organizacional estudia los componentes de la organización que pueden afectar a la persona formada que llega a la institución educativa con destrezas nuevas aprendidas en el programa de formación de la universidad.

De acuerdo con la Facultad de Ciencias Económicas, el análisis organizacional, lo define como una disciplina que brinda diferentes modelos, técnicas y herramientas para el tratamiento de los problemas en la organización.

Las etapas del análisis organizacional, según la Facultad de Ciencias Económicas, inicia con la entrevista con los directivos de la institución, conocer las partes esenciales de la institución y de quiénes toma las decisiones institucionales. Descripción de la institución educativa, diagnóstico para conocer y determinar las causales de los problemas, las debilidades y fortalezas de la organización; y, finalmente las conclusiones, recomendaciones y la propuesta.

Buendía manifiesta que el análisis organizacional dificulta una definición única, porque es difícil distinguir otros campos conexos como: desarrollo organizacional, psicología institucional, análisis institucional, administración del cambio y otras disciplinas indispensables para la organización institucional.

Según los autores McGehee y Thayer, el análisis organizacional se relaciona con los objetivos y recursos; se trata de evaluar cómo está funcionando la organización.

1.2.1.1 *La educación como realidad y su proyección.*

El bajo nivel académico de muchas personas, se ve reflejado después en la forma de desenvolverse en el trabajo docente, en el servicio que ofrecen luego de graduarse; unos lo hacen bien y con esfuerzos, y otros con mediocridad. Actualmente las cosas están cambiando, el acceso a las universidades públicas depende de un examen de ingreso; posteriormente se hará lo mismo con las universidades privadas.

La idea es clara: solo entrarán a la universidad los que tengan méritos. Aquellos que no reúnan los puntos, quedarán para algún curso o instituto superior, pero verán cerradas las puertas de las universidades, si no consiguen a alguien que los nivele y les enseñe los conocimientos recibidos en el colegio y que no retuvieron. No toda la culpa es de los alumnos; padres, maestros y sistema educativo tienen mucho que ver. Hay padres que echan la culpa al maestro de no enseñarle bien a sus hijos, mientras los padres se dedican a cualquier actividad, menos a revisarles las tareas o ayudarlos; y hay alumnos que saben con qué maestros deben ser estudiosos y con quién no, total, si los pasan de año.

Por ello se desean más maestros pulcros en su profesión, que dirijan por el camino del bien.

Se suma a esto que hay colegios con 60 o más alumnos por aulas, salas no adecuadas, maestros que no enseñan, autoridades por décadas en el mismo puesto como dictadores administrativos con poca paciencia y no ganas de mejorar; más de mil alumnos y apenas tienen doce baterías sanitarias y dos conserjes que no alcanzan a limpiar salones, baños..., convirtiéndose los planteles en focos de enfermedades y en denigrantes. ¿Quién controla esto? Las autoridades pasan en oficinas con aire acondicionado y reciben la información por correos electrónicos, pero en nada se parece a la triste realidad de la educación pública; visiten escuelas, colegios y conversen principalmente con los alumnos, los problemas son muchos más. Barrera (2012).

Son muchos los problemas de la Educación que históricamente hemos venido arrastrando, pero la calidad del servicio prestado, es uno de los más cuestionados; por tanto, debe ser una de nuestras mayores preocupaciones.

La formación docente se ha tergiversado, se está dando formación en menos tiempo, lo cual le resta calidad, y aunque la educación es un problema de todos, el docente es el núcleo y si su formación, no es de calidad, la educación no va ser de calidad.

Por ello, si al docente no tiene las condiciones personales (actitudes, valores y vocación docente), y además no se le ofrecen las condiciones laborales (en sus aspectos económico,

social, de planta física, legal) y carece de la formación profesional, adecuada, tanto inicial como en servicio, nunca tendremos educación de calidad.

Lo más triste es que en muchos casos esta misma situación repercute en la práctica profesional de los que están en su proceso de formación inicial. Muchos estudiantes regresan de las prácticas profesionales desmotivados y preocupados y te dicen “profesora no pude aplicar lo que usted me enseñó, porque la maestra o la profesora no acepta otra forma de hacer las cosas, sino es a lo que ellos están acostumbrados”.

La realidad aumentada cada vez consigue más popularidad. Una tecnología que era experimental utilizada por técnicos y expertos, en la actualidad se está convirtiendo en algo cada vez más accesible, tanto para desarrolladores como para consumidores de estas experiencias.

Gracias a la popularidad creciente de aplicaciones de realidad aumentada, esta tecnología empieza a extender su uso en campañas publicitarias, videojuegos, aplicaciones móviles, redes sociales, entre otros. La realidad aumentada empieza también a utilizarse en currículos y en la educación.

La educación personalizada es todavía un ideal más que una realidad. Hay varias posibles razones para esto: la dificultad de asignar al sistema educativo los recursos económicos que realmente necesita (es un sistema que siempre pide más recursos), la tendencia conservadora del sistema educativo, la rigidez y la orientación a las necesidades de quienes lo dirigen (administraciones, profesores) más que a las de quienes son los destinatarios de sus servicios (alumnos), y la dificultad de superar la nostalgia de una experiencia educativa pasada que los adultos suelen ver idealizada y que frena los intentos de reforma. Los elementos de la sociedad que influyen en la dirección de un sistema educativo más personalizado son las actitudes de las personas, la motivación, las necesidades de la sociedad y las posibilidades tecnológicas. Suyon. (2012).

Aprendizaje personalizado y motivación, es una de las formas de hacer más atractivo el aprendizaje para el alumno, es adaptarlo a sus características individuales, hacerles sentirse respetados por el sistema y que el sistema tiene en cuenta su individualidad; lo que no significa que el alumno deje de aprender en un entorno social, ni que pueda o tenga que elegir por sí mismo lo que quiere aprender. De esta forma cada alumno puede comprobar cómo adquiere competencias de más nivel en aquellas áreas en las que tiene mejores disposiciones o capacidades, si el sistema las atiende. Suyon. (2012).

Aprendizaje personalizado y tecnología, se puede prever que en 2025 la tecnología será más barata que actualmente. Sin embargo, es necesario desarrollar software educativo, y se presenta un problema circular: en el sector educativo no hay una tradición de pensar en soluciones tecnológicas, y para desarrollar soluciones tecnológicas para la educación es necesario tener un conocimiento detallado de este sector. Suyon. (2012).

Según el autor Barrera, hace referencia al maestro y a los colegios, en relación al primero existen maestro que no enseñan, autoridades por décadas como dictadores administrativos, estudiantes con problemas, existen colegios con más de 60 alumnos por aula, salas no adecuadas, escasas baterías sanitarias, esta es la triste realidad de la educación pública.

El autor Suyon considera que es probable, que la sociedad esté dejando atrás la era industrial, sin que el sistema educativo esté siendo capaz de asumir ese cambio. Muchos de los procedimientos en los colegios tienen una lógica productiva propia de la era industrial, que está siendo progresivamente reemplazada, por otro tipo de lógica en el mercado de trabajo. Así mismo, la autoridad en la sociedad está cambiando: ya no se posee como una “posición” social, sino que debe ser constantemente alcanzada dentro de un sistema que genera constantemente nuevas demandas y plantea nuevos problemas.

Según Suyon, la educación personalizada es un ideal más que una realidad y que por la dificultad de asignar recursos económicos se frena los intentos de reforma, los elementos de la sociedad que influyen en la dirección de un sistema educativo más personalizado son las actitudes de las personas, la motivación, las necesidades de la sociedad y las posibilidades tecnológicas. El aprendizaje personalizado y motivación, significa que el alumno aprenda en un ambiente social atractivo, adaptado a sus características individuales; es decir que el sistema respeta su individualidad.

De acuerdo con Suyon, en referencia al aprendizaje personalizado y tecnología, expresa que es necesario desarrollar software educativo en el bachillerato y pensar en soluciones tecnológicas mediante la investigación guiada por los docentes de bachillerato.

1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.

Las metas organizacionales responden a la razón de ser de la organización, el planteamiento de estas metas u objetivos deben ser el resultado de un profundo análisis situacional de la organización, el cual debe observar las condiciones, las oportunidades y los obstáculos en el ambiente exterior e interior de la organización. Es responsabilidad de los directivos lograr que las metas organizacionales se socialicen y responsabilicen de manera clara a los mandos medios (áreas y departamentos) quienes, a su vez, guiarán el trabajo en

cada una de las áreas y departamentos de la institución educativa para el logro de las mismas.

Las metas son cruciales para la eficacia organizacional y sirven para diversos propósitos.

Las organizaciones también pueden tener distintos tipos de metas, todas las cuales deben administrarse en forma apropiada. Y distintos tipos de gerentes deben participar en el establecimiento metas. Griffin. (2009).

Es necesario definir el concepto de metas organizacionales para comprender la orientación de las mismas en la organización. Varios autores coinciden en señalar que las metas son declaraciones que identifican un punto final o condición que desea alcanzar una organización.

“Las metas organizativas son formulaciones que establecen el estado futuro deseado que intenta conseguir una organización”. Dodge (2003).

Las metas pueden ayudar a todos los miembros de la institución educativa a entender hacia dónde va la organización y por qué es importante llegar ahí.

Los propósitos de las metas organizacionales son:

1. Establecer el estado futuro que la organización busca alcanzar; en otras palabras, los principios generales que han de ser seguidos por los miembros de una organización.
2. Las metas proporcionan la razón para la existencia de la organización es decir, dan legitimidad a la misma.
3. Proporcionan un conjunto de estándares para medir el razonamiento organizativo. Daft (2005).

Los plazos corto, mediano y largo deben estar relacionados y los consiguientes planes deben superponerse, es decir, el medio plazo se modificará en función del cumplimiento del corto plazo y el largo plazo será consecuencia de la evolución del plan a medio plazo.

1. *Corto plazo.* El corto plazo (0-2 años) se establece, por lo general, fijando el plazo del año. Se centra principalmente en el análisis cuantitativo. Parte de la existencia de una plantilla con unas características determinadas y de unas necesidades u objetivos a cumplir de forma inmediata. Se considera en este período el plan de establecimiento de plantilla y de selección y formación.
2. *El medio plazo.* El medio plazo (2 – 5 años), normalmente, no sobrepasa los cinco años. La planificación a medio plazo permite profundizar mucho más en los aspectos

cualitativos de la futura plantilla, es decir, que indicará el perfil de exigencias de cada puesto y, en consecuencia, el perfil requerido por la institución. Este plan debe incorporar, además, los planes complementarios de formación, promoción y motivación de los recursos humanos que permitan la reconversión del personal actual en función de los perfiles necesarios al final del plan, esta fase incidirá en el establecimiento de nuevos estilos de dirección y liderazgo, nuevos modelos organizativos, modernas formas de gestión y participación y modelos más flexibles de estructuras organizativas que faciliten procesos participativos.

3. *El largo plazo.* Son planes generales (más de 5 años), dirigidos a detectar modificaciones en el entorno y que posibilite prever introducir medidas acerca de las necesidades futuras en los procesos de producción, así como en las calificaciones profesionales a fin de establecer los sistemas que permitan definir la estructura ocupacional de futuro que responda a las exigencias de competencias del sector y los perfiles profesionales horizonte, derivados de la estructura anterior.

Según el autor Griffin, manifiesta que las metas son decisivas para la eficacia organizacional, es decir que la institución educativa debe proponerse metas claras y definidas y administrarse de manera eficiente.

El autor Hodge menciona que las metas organizativas son pronunciamientos del estado futuro que se intenta conseguir de una organización.

De acuerdo al autor Daft, establece tres propósitos de las metas organizacionales, el primero establecer el estado futuro que la organización busca alcanzar, segundo las metas son la razón de la organización y tercero proporcionan un conjunto de estándares para medir el razonamiento organizativo.

Finalmente, las metas pueden definirse a corto, mediano y largo plazo y están relacionadas con el período de desarrollo del plan del establecimiento, si está proyectado para un tiempo de duración de 0 a 2 años, los objetivos a cumplir en forma inmediata, mediano plazo de 2 a 5 años, tiempo que permite profundizarse en los aspectos cualitativos del plan que incorpora la formación, promoción y motivación de los recursos humanos; y, a largo plazo más de 5 años, se planifican, desarrollan y evalúan los planes generales dirigidos a detectar modificaciones en el entorno de necesidades futuras.

1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.

Los recursos institucionales son aquellos que permiten a la institución educativa cumplir con la tarea definida para el período de vigencia de este PMP. Estos recursos son fundamentalmente humanos y financieros.

Los recursos institucionales necesarios para la actividad educativa, está conformada por las entidades, centros y servicios sociales con que cuenta la institución educativa. Desde el punto de vista educativo se clasifican en recursos financieros, humanos, operativos y materiales.

“Una institución posee edificio, personal y normas, reglamentaciones que regulan y dirigen su funcionamiento, pero, del mismo modo, es una unidad de producción mediante la utilización de recursos humanos, naturales, técnicos, y financieros”. Kisnerman. (2009).

Ninguna institución puede ser entendida prescindiendo de los individuos que participan en ella, y la participación no puede ser entendida sin hacer referencia al sistema o sistemas de valor propios e inherentes a los grupos sociales, integradores de individualidades.

Es básicamente la iniciativa de compartir materiales digitalizados de manera abierta y gratuita, para ser utilizados en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación por docentes y estudiantes en la institución.

El centro de recursos educativos se encarga de tramitar y proveer los recursos necesarios para nuestro desarrollo en el proceso de aprendizaje. En nuestra actividad académica ayuda a nuestra dependencia y bienestar institucional.

Según el autor Kisnerman, los recursos institucionales se refiere al edificio, personal docente, normas y disposiciones reglamentarias que regulan y dirigen su funcionamiento; además la institución educativa es considerada como una unidad de producción, intervienen la utilización de recursos humanos, naturales, técnicos y financieros.

1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos).

Cuando se habla de liderazgo educativo, se piensa que sólo se refiere a los directivos de la institución educativa, y en verdad no es así, el liderazgo educativo es un tema que abarca el liderazgo de profesores, estudiantes, padres de familia y comunidad, como actores del proceso educativo su participación es importante para mantener la unidad y el trabajo institucional.

La tarea del liderazgo en nuestro tiempo es sumamente difícil. La meta del liderazgo, de todo liderazgo, consiste en traer unidad y coherencia al esfuerzo y la acción colectiva. Sin embargo, las fuerzas dominantes de nuestros tiempos actúan contra esta unidad y coherencia en la vida. Las sociedades modernas y la modernidad se caracterizan por la especialización y la fragmentación. Las fuerzas dominantes tienden a disgregar, no a unificar. La diferenciación, no la integración, es la tendencia dominante de la actualidad. El liderazgo debe tratar de equilibrar las fuerzas

opuestas que constituyen nuestras sociedades modernas, ya que toda sociedad se encuentra dividida entre las fuerzas del caos y del orden. Slater (2000).

El líder educativo practica actuaciones y conocimientos profesionales relativos al desarrollo de programas educativos, supervisión clínica y eficacia docente; diagnóstica problemas educativos; orienta a los profesores; promueve la supervisión, evaluación y perfeccionamiento del personal, y se preocupa del desarrollo del currículo. Clinical practitioner (2009).

A partir de varias investigaciones, también “definen cuatro modelos de práctica directiva y establecen una relación entre cada uno de estos estilos y su contribución a la mejora de la escuela”. Leithwood, Begley y Cousins (1990)

Estilo liderazgo A.- Otorga gran importancia a las relaciones interpersonales; instauración de un clima de colaboración en el centro, y búsqueda de una relación eficaz y de cooperación con diversos grupos de la comunidad y con la administración.

Estilo liderazgo B.- Preocupado por el rendimiento del alumno y el incremento de la calidad de vida en el centro. Para ello emplea diversos medios que incluyen conductas propias de otros estilos (interpersonal, administrativo y directivo).

Estilo liderazgo C.- Centrado en los programas. Estilo en que los estudios revisados adolecen de menor consistencia que los anteriores: no obstante, coinciden en su interés por la eficacia de los programas, por mejorar la competencia docente y desarrollar procedimientos para poner en práctica tareas que posibiliten el éxito de los programas.

Estilo de liderazgo tipo D.- La atención se dirige a la esfera administrativa (las cuestiones prácticas de la organización y mantenimiento diario del centro): presupuesto, horarios, personal administrativo, demandas de información de los demás, etc. Estos directivos parecen disponer de poco tiempo para tomar decisiones sobre cuestiones pedagógicas y sólo se implican respondiendo a demandas concretas o crisis.

Hay Group, según los cuales los líderes, incluidos los escolares, suelen mostrar seis estilos de liderazgo; coercitivo, autoritario, afiliativo, democrático, marcador del paso e instructor. CIDE (2006).

En suma, se puede decir que ningún modelo de liderazgo contiene suficientemente la extensión y complejidad del liderazgo educativo contemporáneo.

Aun cuando la mayoría de trabajos en tono al liderazgo educativo tienden a centrarse en los directivos, son cada vez más los autores que reconocen la necesidad de ampliar el

concepto, incluyendo al profesorado y a otros componentes de la organización como posibles agentes de cambio. Hall y Hord, 1984; y Coronel, 1996).

La propia limitación del liderazgo instructivo determina también la búsqueda de modelos alternativos: en tanto que los enfoques instructivos se centran en cómo contribuyen los directivos a los procesos del aprendizaje de los alumnos, los transformacionales lo hacen en cómo incrementar la capacidad de innovar de la organización profundizando en la distribución del poder, el liderazgo compartido y el aprendizaje organizativo. (Veenman, Visser y Wijkamp, 1988)

“En resumen, el mundo del líder educativo es cambiante, complejo, diverso e intenso que, paradójicamente, también es un mundo de gran responsabilidad”. (Mulford, 2002).

“En ese sentido, es interesante la apreciación de tres tipos de liderazgo educativo en la literatura”. (Robertson y Webber, 2002):

1. Los líderes de ayer.- Liderazgo propios de las décadas de los cincuenta-setenta, cuando hay una opinión pública compartida sobre lo que deben ser las escuelas. Llevan a cabo y mantienen un eficaz modelo industrial de educación basado en una larga serie de principios de teoría de la gestión científica y administrativa centrada en la eficacia, la división del trabajo y la estandarización. En el mundo occidental son quienes toman las decisiones en las escuelas, donde el liderazgo de los profesores es mínimo y la implicación de padres, alumnos y demás voces de la comunidad educativa no existe.
2. Los líderes de hoy.- Individuos que han dirigido la transición desde las expectativas escolares tradicionales hasta el marco de enseñanza y aprendizaje emergente, más incierto y muy globalizado. Se enfrentan al difícil reto de facilitar la puesta en marcha de nuevos currículos y políticas educativas que sobrepasan lo que se ha mostrado adecuado en el siglo xx. Así mismo, ha de convencer a sus colegas y al público en general del peligro que corren los centros, llegar a ser irrelevantes; si siguen funcionando según marcos que, aunque se han mostrado eficaces en el pasado, hoy día resultan insuficientes (Robertson, 2000; Webwe, 2000).
3. Los líderes de mañana.- Hombres y mujeres capaces de equilibrar las necesidades de estabilidad y planificación en comunidades de estabilidad y planificación en comunidades de aprendizaje con perspectivas globales y de futuro. Saben que sus centros han de proporcionar no sólo conocimiento, sino, también y sobre todo, facilitar la creación y la crítica del conocimiento a través procesos compartidos de

construcción de sentido. Hay muchas perspectivas diferentes sobre cómo deberían ser estos líderes.

“Indica que han de respetar los puntos de vista quienes están en desacuerdo; formar alianzas nuevas e inusuales dentro de sus comunidades; ir de pequeños proyectos de innovación a esquemas de éxito a gran escala”. Fullan. (1998).

“Señalan que ha de ser capaces de aplicar la teoría a sus prácticas educativas, sobre todo en el contexto de creciente diversidad del alumnado; plantear y resolver problemas escolares significativos; constituir grupos de decisión apropiados en colaboración con profesionales y miembros del público; aplicar sus ideas políticas y sociales a los contextos educativos; desarrollar y mantener un entorno de trabajo positivo, afable e inclusivo que facilite el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad educativa. Hallinger y Bridges (1997).

Según el autor Slater, la tarea del liderazgo es difícil, y el objetivo es la unidad, el esfuerzo y la acción en todos los miembros de la comunidad educativa. Frente a las fuerzas dominantes existentes, el liderazgo debe tratar de equilibrar las fuerzas opuestas y mantener la armonía en la comunidad educativa.

La Clinical practitioner, el líder educativo es el profesional que diagnóstica los problemas educativos, promueve la supervisión, evaluación y perfeccionamiento docente, orienta a los profesores para lograr la eficacia en el proceso educativo; es un profesional entregado a la labor educativa.

Según Leithwood, Begley y Cousins, define cuatro modelos de práctica directiva para mejora de la escuela. El estilo liderazgo A, se orienta a las relaciones interpersonales y la cooperación como medios para mejorar los resultados de la actividad escolar. El estilo liderazgo B, enfoca el rendimiento del alumno y la calidad de vida en el centro para mejorar los resultados de los alumnos. El estilo liderazgo C, se centra en los programas para mejorar la competencia docente y lograr las metas concretas y el estilo liderazgo D, guía lo administrativo.

Dentro de los estilos de liderazgo, el más importante el estilo A, se basa en las relaciones interpersonales y el clima escolar y de aula, indispensable para desarrollar cualquier actividad educativa, el que más aporta es el centrado en el alumno (B), seguido de la intervención de los programas (C); y, el último que atiende el aspecto administrativo.

Según los autores Hall, Hord y Coronel, manifiestan que el liderazgo tiende a centrarse en los directivos y que se debe ampliar, incluyendo a docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general.

Veenman, Visser y Wijkamp como autores y en relación al liderazgo se centra en los directivos, los aspectos más importantes que menciona, están la distribución del poder, liderazgo compartido y el aprendizaje organizativo.

De acuerdo con Robertson y Webber, existen tres tipos de liderazgo educativo: Los líderes de ayer, que son quienes toman las decisiones en las escuelas, el liderazgo de los profesores es mínimo y la voz de los estudiantes y alumnos no se escucha. Los líderes de hoy, con expectativas escolares tradicionales, irrelevantes, siguen funcionando con procesos eficaces en el pasado y que hoy con insuficientes. Los líderes del mañana, hombres y mujeres capaces de crear conocimiento mediante procesos compartidos de construcción.

Según el autor Fullan, menciona que quienes están en desacuerdos, han de respetar los puntos de vista para evitar formar nuevos grupos, recomienda iniciar con pequeños proyectos.

Hallinger y Bridges, ser capaces para aplicar la teoría en las prácticas educativas, aprendizajes significativos, construir grupos colaboradores, desarrollar y mantener un entorno de trabajo positivo.

Los tipos de liderazgo democrático y colectivo que encontramos en la institución educativa y de manera especial en las de bachillerato, están motivados a trabajar en equipo y los principales líderes son: El rector o director, de los docentes hay dos líderes que participan en el consejo ejecutivo y hay uno que es representante de los docentes.

Entre los estudiantes está el presidente del consejo estudiantil que es elegido democráticamente por todos los estudiantes, de los padres de familia está el representante del gobierno escolar, aunque este no pertenece al resorte institucional, es reconocido como líder.

En todas las instituciones educativas de nuestro país, de acuerdo con la Ley Orgánica Intercultural Bilingüe y su Reglamento, existen varios organismos que lideran las instituciones, la Junta General de Directivos y Docentes integrada por el Rector o Director, Vicerrector o Subdirector, Inspector General, Subinspector general, docentes e inspectores que se hallen laborando en el plantel, el Consejo Ejecutivo conformado por el Rector o Director, que lo preside, el Vicerrector o Subdirector, según el caso; y, tres vocales principales, elegidos por la Junta General de Directivos y Docentes y sus respectivos suplentes, el Gobierno Escolar integrado por el Rector o Director, un representante estudiantil, un delegado de los representantes legales de los estudiantes; y, un delegado de los docentes, elegido por votación de la Junta General de Directivos y Docentes. La Junta

Académica es el organismo de la institución educativa encargado de asegurar el cumplimiento del currículo nacional y los estándares de calidad educativa desde todas las áreas académicas y hacer propuestas relacionadas con aspectos pedagógicas de cada área académica, de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional.

La institución debe brindar espacios para que se formen líderes con el objetivo de que trabajar en conjunto para el mejoramiento de la institución; por ello, por parte de la dirección institucional, el consejo directivo y el académico debe apostarle a la formación de líderes dentro de la institución, de lo contrario la comunidad se sentiría reprimida y aparecerán los activistas, por ello es importante abrir estos espacios de participación.

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

El Nuevo Bachillerato Ecuatoriano tiene las siguientes características:

- a) Está compuesto por un conjunto de asignaturas que componen un tronco común de estudio para todos los jóvenes que estudian el bachillerato ecuatoriano.
- b) También consta de asignaturas optativas que permiten, por un lado, contextualizar el currículo de estudio a las necesidades regionales y locales y, por otro lado, es la manera de escoger una de las modalidades del bachillerato: Bachillerato en Ciencias y Bachillerato Técnico.
- c) Estas dos modalidades de bachillerato brindan a los estudiantes del Ecuador la posibilidad de acceder a diferentes estadios posteriores a la obtención de título de bachiller; es decir, les permite acceder a estudios superiores, a carreras cortas o incluso al sistema laboral del país, por contar con las bases mínimas necesarias que demanda el sistema laboral.

El proyecto Nuevo Bachillerato Ecuatoriano pretende acabar con el exceso de especializaciones, con la carencia de mínimos básicos de conocimientos que impedían a los estudiantes cambiarse de colegio; pues propone un currículo nacional con mínimos comunes que permitirá a los estudiantes estar en condición de dedicarse al trabajo productivo o continuar sus estudios. En tal virtud se plantea la construcción de un Bachillerato General Unificado que tiene como elemento central una serie de asignaturas generales para todos los estudiantes del país y algunos elementos específicos del Bachillerato en Ciencias y el Bachillerato Técnico que se recibirán en tercer año de Bachillerato. Incluir en el currículo “Emprendimiento y gestión” es un reto, pero también es una obligación. La necesidad de que nuestros jóvenes desarrollen un compromiso con su propia vida y con su entorno a partir de la experiencia emprendedora es algo que se debió hacer hace mucho tiempo.

El Bachillerato ecuatoriano tiene como finalidad la formación de jóvenes poseedores de valores humanos inspirados en el Buen Vivir, capaces de funcionar como ciudadanos críticos, de cumplir con sus responsabilidades y de ejercer sus derechos individuales y colectivos en el entorno comunitario, académico y del trabajo. La finalidad de su propuesta curricular es lograr que los estudiantes valoren y se involucren en dinámicas sociales de tipo intercultural, pluricultural y multiétnico, inclusivas y equitativas; conscientes de su identidad nacional, latinoamericana y universal; capaces de comprender conceptualmente el mundo en el que viven y de utilizar las herramientas del conocimiento científico, tecnológico y los saberes ancestrales, para transformar la realidad, como sujetos constructores del cambio.

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

El Reglamento a la LOEI, Art. 28. El Bachillerato es el nivel educativo terminal del Sistema Nacional de Educación, y el último nivel de educación obligatoria. Para el ingreso a este nivel, es requisito haber culminado la Educación General Básica. Tras la aprobación de este nivel, se obtiene el de bachiller.

El Bachillerato General Unificado BGU, es el nuevo programa de estudios creado por el Ministerio de Educación con el propósito de ofrecer un mejor servicio educativo para todos los jóvenes que hayan aprobado la Educación General Básica (EGB). Ministerio de Educación del Ecuador (2012).

El BGU tiene como triple objetivo preparar a los estudiantes:

- a. Para la vida y la participación en una sociedad democrática,
- b. Para el mundo laboral o del emprendimiento, y
- c. Para continuar con sus estudios universitarios.

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

Aquellos que opten por el Bachillerato en Ciencias, además de adquirir los aprendizajes básicos comunes del BGU, podrán acceder a asignaturas optativas que les permitirán profundizar en ciertas áreas académicas de su interés.

Los que opten por el Bachillerato Técnico también adquirirán los aprendizajes básicos comunes del BGU, y además desarrollarán las competencias específicas de la figura profesional que hayan elegido.

Las características del nuevo bachillerato unificado ecuatoriano, que buscaría modernizar los currículos de la educación media, para lo cual entre otras cosas se eliminan las especialidades que tenía el bachillerato en las áreas de ciencias sociales, químico biólogo y físico matemático y que teóricamente debían constituir una opción para los jóvenes colegiales en su preparación hacia determinada carrera profesional. Sin embargo, en la práctica, las especializaciones no cumplieron sino en poca medida su cometido, tomando en cuenta según expertos en el tema pedagógico, que los adolescentes que las cursaban no podían aún tener definidas sus perspectivas profesionales a futuro, y luego optaban por otras carreras distintas a la especialidad, en principio tomada en los últimos años del bachillerato.

Se prevé que en sustitución de las especialidades, los jóvenes de los establecimientos de segunda enseñanza puedan tomar optativamente asignaturas como teatro, artes, etc. algo que está muy bien puesto que los colegios deben fomentar las aptitudes artísticas de la juventud y no solamente la cultura general, en relación a la inclusión de nuevas asignaturas en la malla curricular, se cita materias como emprendimiento y gestión, algo sin duda positivo y muy necesario para el desarrollo de las aptitudes de los estudiantes en materia de emprendimientos, y otras como desarrollo del pensamiento y ciudadanía y buen vivir. Entendemos que se trata de nuevos nombres para áreas como filosofía y cívica, algo que últimamente fue muy descuidado en la formación intelectual y social de la juventud de los establecimientos de enseñanza media. Con todo, hay que esperar los resultados positivos que puedan tener en el conjunto de la formación de los estudiantes de nivel medio estas reformas anunciadas.

El Decreto establece un marco normativo general con lineamientos administrativo curriculares, que recoge las experiencias de actualización y mejoramiento de la calidad, para definir, reformar y ordenar el Bachillerato en Ecuador:

El funcionamiento del Bachillerato en el Ecuador se regirá en base a este Decreto y a los documentos "Lineamientos Administrativo Curriculares del Bachillerato en Ecuador", que se anexa al presente Decreto y hace parte de él. El marco normativo general se propone, por una parte, organizar el Bachillerato dentro de parámetros comunes para todo el país, pero al mismo tiempo respeta la diversidad existente y fomenta la innovación educativa y la participación de los actores en su proceso.

El Bachillerato es el nivel educativo posterior a la educación básica. Tiene las siguientes características descriptivas:

- a. Está dedicado a proporcionar la educación a los jóvenes adolescentes (15 - 17 años) del país;
- b. Es un nivel educativo que se imparte bajo la responsabilidad de las instituciones que tienen la calidad de unidades educativas o colegios secundarios;
- c. Tiene una duración de tres años;
- d. Proporciona el título de bachiller;
- e. Para ingresar al bachillerato es necesario que los estudiantes hayan culminado la educación básica;
- f. Es un nivel educativo que brinda iguales oportunidades de ingreso y de educación a hombres y mujeres que hayan terminado la educación general básica;
- g. Está regentado por el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, a través de sus organismos específicos a nivel nacional, regional, provincial y local;
- h. En lo administrativo hacia lo interno de la institución educativa, está bajo la responsabilidad de las autoridades y organismos que la Ley de Educación y sus Reglamentos lo establecen;
- i. Puede proporcionarse mediante modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia; y,
- j. El Bachillerato es un nivel educativo terminal y coordinado con la educación general básica y la educación superior.

Los propósitos generales del bachillerato son los siguientes:

- a. Formar jóvenes ecuatorianos con conciencia de su condición de tales y fortalecidos para el ejercicio integral de la ciudadanía y la vivencia en ambientes de paz, democracia e integración;
- b. Formar jóvenes capaces de conocer conceptualmente el mundo en el que viven, utilizando todas sus capacidades e instrumentos del conocimiento;
- c. Formar jóvenes con identidad, valores y capacidades para actuar en beneficio de su propio desarrollo humano y de los demás.

- d. Forma jóvenes capaces de utilizar y aplicar eficientemente sus saberes científicos y técnicos con la construcción de nuevas alternativas de solución a las necesidades colectivas;
- e. Formar jóvenes con valores y actitudes para el trabajo colectivo, en base del reconocimiento de sus potencialidades y la de los demás; y,
- f. Formar jóvenes capaces de emprender acciones individuales y colectivas para la estructuración y logro de un proyecto de vida.

El ámbito de aplicación del marco normativo general del Bachillerato que regula este decreto cubre a todo el Sistema Educativo Ecuatoriano, en todos sus subsistemas y modalidades.

De los tipos de Bachillerato. Se reconocen en el Ecuador los siguientes tipos de Bachillerato:

- a. Bachillerato en Ciencias.- Dedicado a una educación con enfoque de conceptualizaciones y abstracciones. Enfrenta aprendizajes primordialmente de índole humanística y científica y sus estándares de calidad están dados por los niveles de competencias académicas que logre. Utiliza un currículum con enfoque de contenidos para lograr bachilleres generales en ciencias y bachilleres en ciencias con especialización.
- b. Bachillerato Técnico.- 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.
- c. Bachillerato en Artes.- Dedicado a una educación para el cultivo y desarrollo de todas las expresiones artísticas con sustanciales con el ser humano. Sus estándares de calidad están dados por la calidad de las competencias para ejercer expresiones artísticas. Utiliza un currículum con enfoque de competencias para lograr bachilleres en diversas líneas de expresión artística.
- d. El Bachillerato en Ciencias persigue la formación en los jóvenes adolescentes de competencias académicas respecto de las conceptualizaciones, abstracciones y aplicaciones iniciales de las ciencias experimentales y explicativas, respecto del uso social de los aprendizajes y respecto del desarrollo personal y social. El Bachillerato en Ciencias puede ser concebido con estas modalidades.

¿Qué se espera de los graduados del BGU?

Se espera que nuestro país cuente con bachilleres capaces de:

Pensar rigurosamente. Pensar, razonar, analizar y argumentar de manera lógica, crítica y creativa. Además: planificar, resolver problemas y tomar decisiones.

Comunicarse efectivamente. Comprender y utilizar el lenguaje para comunicarse y aprender (tanto en el idioma propio como en uno extranjero). Expresarse oralmente y por escrito de modo correcto, adecuado y claro. Además, apreciar la Literatura y otras artes y reconocerlas como una forma de expresión. Ministerio de Educación del Ecuador (2012).

Razonar numéricamente. Conocer y utilizar la matemática en la formulación, análisis y solución de problemas teóricos y prácticos, así como en el desarrollo del razonamiento lógico.

Utilizar herramientas tecnológicas de forma reflexiva y pragmática. Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para buscar y comprender la realidad circundante, resolver problemas, tener acceso a la sociedad de la información y manifestar su creatividad, evitando la apropiación y uso indebido de la información.

Comprender su realidad natural. Comprender su realidad natural a partir de la explicación de los fenómenos físicos, químicos y biológicos con apoyo del método científico, lo cual permitirá que el estudiante participe de modo proactivo y resuelva problemas relacionados con el ámbito natural, respetando los ecosistemas y el ambiente.

Conocer y valorar su historia y su realidad sociocultural. Investigar sobre su identidad, historia y ámbito sociocultural, participando de manera activa en la sociedad, resolviendo problemas y proponiendo proyectos dentro de su ámbito sociocultural; esto implica aprender sobre sistemas políticos, económicos y sociales a nivel local, nacional e internacional, utilizando estos conocimientos en su vida cotidiana.

Actuar como ciudadano responsable. Regirse por principios éticos-morales, que le permitan ser un buen ciudadano o ciudadana: cumpliendo con sus deberes, respetando y haciendo respetar sus derechos, además de guiarse por los principios de respeto (a las personas y al medio ambiente), reconociendo la interculturalidad, la democracia, la paz, la igualdad, la tolerancia, la inclusión, el pluralismo (social y cultural), la responsabilidad, la disciplina, la iniciativa, la autonomía, la solidaridad, la cooperación, el liderazgo, el compromiso social y el esfuerzo.

Manejar sus emociones en la interrelación social. Manejar adecuadamente sus emociones, entablando buenas relaciones sociales, trabajando en grupo y resolviendo conflictos de manera pacífica y razonable.

Cuidar de su salud y bienestar personal. Entender y preservar su salud física, mental y emocional, lo cual incluye su estado psicológico, nutrición, sueño, ejercicio, sexualidad y salud en general.

Emprender. Ser proactivo y capaz de concebir y gestionar proyectos de emprendimiento económico, social o cultural, útiles para la sociedad. Además, formular su plan de vida y llevarlo a cabo.

Aprender por el resto de su vida. Acceder a la información disponible de manera crítica: investigar, aprender, analizar, experimentar, revisar, autocriticarse y autocorregirse para continuar aprendiendo sin necesidad de directrices externas. Además, disfrutar de la lectura y leer de manera crítica y creativa.

1.2.2 Análisis de la persona.

La persona como sujeto moral, debe de ser un tipo con personalidad e interés social, humilde y servicial, respetuoso y virtuoso.

Un profesional es toda aquella persona con un reconocimiento de grado universitario, técnico o experto en cierto tema , disciplina o arte. Los profesionistas se dividen en técnicos, ingenieros, licenciados, médicos, diseñadores, maestros y doctores.

“La personalidad es la organización dinámica intraindividual de aquellos sistemas psicofísicos dentro del individuo que determinan su ajuste único al medio”. Allport (1970). p 48.

Clarifiquemos con brevedad esta definición:

- Organización dinámica: la personalidad está en continuo cambio y desarrollo, aunque existe una organización sistemática previa (el yo).
- Psicofísico: se refiere a la permanente interacción cuerpo-psyque- Entre ellos la relación es intrínseca e individualizante.
- Ajuste al medio: la personalidad establece relaciones entre el yo y el ambiente, tanto físicas como psicológicas.
- Como podemos ver, Allport, al definir la personalidad, explicita al hombre total como un factum individual, dinámico y organizado.

Un especialista se permite informar que es importante introducir pruebas de selección para el ingreso a la docencia basadas en criterios de personalidad que permitan evitar el acceso "...de personalidades frágiles, deseosos de compensar su debilidad instaurando su dominio sobre seres más débiles e indefensos.

"La necesidad de esta selección se justifica tanto por el riesgo que corren estos sujetos de sufrir con mayor rigor las dificultades crecientes de la profesión enseñante como por el daño psicológico que pueden multiplicar entre sus alumnos" Esteve. (1994). La importancia de las características de personalidad aumentará en el futuro, si - como es probable - se mantienen las demandas de formación integral que se ejercen actualmente sobre la educación.

Según Allport, la personalidad es la estructura dinámica propia de la persona en los aspectos psicológico y físico que se ajustan al medio en el que vive.

De acuerdo con Esteve, si se mantienen las demandas de formación integral las características de la personalidad aumentará en el futuro, es decir mejorará.

1.2.2.1 Formación profesional.

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".

Los saberes, conocimientos, competencias, habilidades, capacidades, etc. transmitidos por las instituciones de formación (Universidades, Institutos, centros de profesionales, etc.) deben concebirse y adquirirse en estrecha relación con la práctica profesional de los docentes de las escuelas y colegios.

Las fases de trabajo deben alternar con fases de formación continua y permanente, en la formación profesional pueden percibirse, por lo menos, cuatro fases de formación para la profesión que son cronológicamente distintas y apuntan a la adquisición de saberes y de competencias diferenciadas. Esas fases se expresan en la larga duración y en la variedad de la formación de los docentes, que comienza antes de la Universidad, durante la formación escolar anterior, se transforma en la formación universitaria inicial, se valida en el momento de ingreso en la profesión, en los primeros años y prosigue durante una parte importante de la vida profesional. En suma, las fuentes de formación profesional de los docentes no se limitan a la formación inicial en la Universidad; se trata, en el verdadero

sentido del término, de una formación continua y continuada que abarca toda la carrera docente.

Hay que subrayar que ese modelo de formación profesional no representa un caso aislado y peculiar de los docentes. Al contrario, encontramos procesos semejantes en diversas profesiones y formaciones profesionales “universitarizadas”. Este modelo tiene su origen en una “nueva epistemología de la práctica profesional”, defendida principalmente por Schon (1994), Argyris y Schon (1974), Saint-Arnaud (1992) y otros investigadores de los continentes europeo y americano. Esa epistemología se basa en el principio según el cual la práctica profesional constituye un lugar original de formación y de producción de saberes por los prácticos, pues es portadora de condiciones y de condicionantes específicos que no se encuentran en otra parte, ni pueden ser reproducidos “artificialmente”, por ejemplo, en un contexto de formación teórica en la Universidad o en un laboratorio de investigación.

Según la UNESCO, la formación profesional son todas las formas y niveles del proceso educativo, incluido conocimiento, tecnologías, ciencias, adquisición de habilidades prácticas, competencias, actitudes y comprensiones relacionadas con las ocupaciones.

Schon y Argyris, Saint-Arnaud y otros investigadores, la práctica profesional constituye el origen de formación, la práctica y producción de los saberes.

1.2.2.1.1 Formación inicial.

La formación inicial pretende habituar a los alumnos –los futuros profesionales- a la práctica profesional de los docentes y a hacer de ellos prácticos “reflexivos”. En concreto, eso significa, en principio, que los programas de formación de los profesores deben organizarse en función del nuevo centro de gravedad: la formación cultural o general y la formación científica o disciplinaria, a través de las disciplinas contribuyentes (psicología del aprendizaje, sociología de la educación, didáctica, antropología cultural, tecnología, ética profesional, etc.) deben estar vinculadas a la formación práctica, que se convierte, entonces, en el marco de referencia obligatorio de la formación profesional. Tardif (2004).

La formación general y la formación disciplinaria ya no pueden concebirse sin relación con la formación práctica. De hecho, una de las tendencias actuales consiste en considerar que la formación general debe adquirirse antes de la formación inicial, que se centraría, sobre todo, en la formación para la cultura profesional de los docentes: conocimiento del sistema escolar, historia de la profesión, sociología de la juventud, ética profesional, etc. En este sentido, la formación disciplinaria debe vincularse al ejercicio de la profesión. Por tanto, se lleva a los formadores universitarios a

especificar las aportaciones de su propia disciplina en función de la práctica profesional de los profesores. Tardif (2004).

Eso significa, después, en la distribución temporal de los programas, conceder un espacio sustancial a la formación práctica en el medio escolar: etapas de prácticas de larga duración, contactos rápidos y frecuentes con los ambientes de la práctica, cursos dedicados al análisis de las prácticas, estudio de casos, etc.

Finalmente, significa integrar a los profesores que trabajan en el medio escolar en el mismo currículo de formación inicial para la enseñanza, para convertirse, desde entonces, en verdaderos agentes de la formación de los futuros docentes. Mientras que tradicionalmente se situaban en la periferia de la formación inicial, hoy se trata de darles un espacio más importante. En última instancia, todos los profesores se convierten en formadores y se integran en las actividades de formación de los futuros profesores.

La investigación en el área de la educación procura aclarar y, en lo posible, mejorar la formación inicial, proporcionando a los futuros educadores los conocimientos procedentes del análisis del trabajo docente en el aula y en la escuela.

Luego de la elección de la carrera, viene la formación inicial. En esta fase, los diagnósticos indican que el problema más significativo, es la enorme separación que existe entre la formación recibida y las exigencias de un desempeño eficaz e innovador. Los programas de formación docente inicial suelen estar muy alejados de los problemas reales que un educador debe resolver en su trabajo, particularmente de los problemas que plantea el desempeño con alumnos socialmente desfavorecidos: clases multigrado, clases multiculturales, desempeño en zonas marginales, aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo, resolución de conflictos, etc.

Las modalidades pedagógicas utilizadas en la formación inicial de los docentes tampoco suelen aplicar los principios que se supone que el docente debe utilizar en su trabajo; se otorga más importancia a las modalidades puramente académicas de formación que a las prácticas de observación, parciales y prácticas innovadoras; se otorga prioridad a la formación individual y no al trabajo en equipo, a los aspectos puramente cognitivos y no a los aspectos afectivos. Algunas investigaciones sobre la “práctica de la enseñanza” en la formación inicial, ponen de manifiesto que esta experiencia curricular permite, el aprendizaje de los aspectos más rutinarios y tradicionales vigentes en las escuelas y no de las modalidades profesionalmente más innovadoras”. Pérez (1996).

El valor que se le asigna en la actualidad a una sociedad tiene relación entre otros factores, con el nivel de formación que poseen sus miembros y en consecuencia con su capacidad de innovación y emprendimiento.

Los problemas de la formación docente que se refieren a la primera etapa, comúnmente denominada formación de grado o inicial, que se recibe en las Instituciones Superiores, Escuelas Normales o en las Universidades de Pedagogía y las dificultades que presenta la formación continua o en servicio. Agruparemos los problemas en relación con las siguientes dimensiones de la formación:

- La organización institucional y la regulación de la formación.
- Los aspectos curriculares.
- Los modelos y enfoques de la formación.
- Los formadores, los profesores de la formación docente.

La formación de los docentes en el Ecuador está encargada a dos tipos de instituciones, que los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED), que forman docentes para los niveles de Educación Inicial y Educación General Básica y las Facultades de Filosofía y Educación, que dependen de las diferentes universidades, que forman prioritariamente a los docentes de bachillerato, aunque también los hacen con los docentes de Educación Inicial y Básica. LOEI (2011).

Al respecto, la realidad nacional en Educación, nos define un panorama con resultados no tan alentadores como quisiéramos. Entonces, esto hace plantearse la siguiente pregunta: ¿Cómo mejorar la calidad de las competencias profesionales de los egresados y egresadas de la enseñanza superior, en especial, de las carreras de Pedagogía, si efectivamente cuando alumnos y alumnas llegan a esta instancia, sus conductas, conocimientos y habilidades son en algunos casos insuficientes y precarios? Aquí comienza la preocupación, ya que serán ellos y ellas los futuros responsables de la Educación en nuestro País.

Uno de los puntos de partida para abordar estas dificultades, es la formación de los futuros docentes. Desde aquí se puede comenzar a trabajar. ¿Cómo? Enfatizando la Formación Inicial, hacia la entrega de competencias profesionales, fortaleciendo aspectos relacionados con la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes especialidades; la responsabilidad individual por los resultados de sus propias prácticas pedagógicas y la capacidad de innovación y emprendimiento, revirtiendo así paulatinamente la problemática planteada. Sin duda es un proceso a mediano y largo plazo.

Según Tardif, la formación inicial pretende habituar a los futuros profesionales en la práctica docente que contemple la formación general y la científica o disciplinaria, de acuerdo con la

realidad escolar. Las dos formaciones deben concebirse y relacionarse directamente con la formación práctica del docente.

De acuerdo con el autor Pérez, se otorga más importancia a la modalidad puramente académicas o teóricas de formación que a las prácticas de observación, parciales y totales, se otorga prioridad a la formación individual que al trabajo en equipo.

Según la LOEI, la formación de docentes de Educación Básica General está a cargo de los Institutos Superiores Pedagógicos y las del Nivel Inicial, Educación Básica General y Bachillerato por las Facultades de Filosofía y Educación.

1.2.2.1.2 Formación profesional docente.

“En promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función. Tienen menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad”. Revista Profesorado (2010).

“La formación docente para el bachillerato es trascendental de una capacitación en métodos y técnicas docentes, puesto que debe conducir a una reflexión crítica sobre la propia práctica, una toma de postura y producciones propias que permitan generar un saber didáctico integrador”. Díaz-Barriga. (2002).

“La formación permanente del profesorado como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes, habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias”. UNESCO. (1975).

La nueva Ley de Educación Intercultural, en el Capítulo IV establece los derechos y obligaciones de los docentes, señalándose entre los principales derechos, el de acceder gratuitamente a los procesos de desarrollo profesional, la capacitación, la actualización, la formación continua y el mejoramiento pedagógico en todos los niveles de la enseñanza y para atender las necesidades más sentidas de los docentes. LOEI. (2011).

Los Estándares de Competencia en TIC para Docentes que pretenden servir de guía a instituciones formadoras de maestros en la creación o revisión de sus programas de capacitación. Este proyecto entrecruza tres enfoques para reformar la educación (alfabetismo en TIC, profundización del conocimiento y generación de conocimiento) con seis de los componentes del sistema educativo (currículo, política educativa, pedagogía, utilización de las TIC, organización y capacitación de docentes).UNESCO (2008).

La Ley de Educación Intercultural, la misma que trae radicales modificaciones en la organización docente de los establecimientos educativos. Se elaboraron los estándares de calidad para el desempeño directivo y para el desempeño docente, los cuales se están aplicando para la evaluación docente y para la formación continua. Se han implementado los procesos de evaluación para los estudiantes, los docentes, los directivos y las instituciones (2010). Se ha implementado el programa SIPROFE que es un Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo, mediante el cual se espera ofrecer formación continua a todos los docentes en ejercicio y se ha planificado la creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

La formación profesional del docente será componente fundamental de esta mejora de la educación. No obstante, el desarrollo profesional del docente sólo tendrá impacto si se centra en cambios específicos del comportamiento de este en la clase y, en particular, si ese desarrollo es permanente y se armoniza con otros cambios en el sistema educativo. Por consiguiente, se interpreta las repercusiones que cada uno de los tres enfoques de la mejora educativa tienen en los cambios de cada uno de los componentes del sistema educativo: política educativa; plan de estudios (currículo) y evaluación; pedagogía; utilización de las TIC; organización y administración de la institución educativa y, desarrollo profesional del docente.

Los cambios educativos que guardan relación con la profundización del conocimiento pueden ser probablemente los mayores y tener más impacto en el aprendizaje. El objetivo de este enfoque en el plano de las políticas educativas consiste en aumentar la capacidad de educandos, ciudadanos y fuerza laboral para agregar valor a la sociedad y a la economía, aplicando conocimientos de las asignaturas escolares para resolver problemas complejos, encontrados en situaciones reales de la vida laboral y cotidiana. Estos son, problemas relacionados con medio ambiente, seguridad alimentaria, salud y solución de conflictos a los que se refiere una formación profesional de docentes coordinada podría proporcionar las competencias necesarias para utilizar metodologías y TIC más sofisticadas mediante cambios en el currículo que hagan hincapié en la profundización de la comprensión de conocimientos escolares y en su aplicación tanto a problemas del mundo real, como a la pedagogía, en la que el docente actúa como guía y administrador del ambiente de aprendizaje. Ambiente en el que los alumnos emprenden actividades de aprendizaje amplias, realizadas de manera colaborativa y basadas en proyectos que puedan ir más allá del aula e incluir colaboraciones en el ámbito local o global.

“Las nuevas tecnologías (TIC) exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones y también, requieren nuevas pedagogías y nuevos planteamientos en la formación docente. Lograr la integración de las TIC en el aula, dependerá de la capacidad de los maestros para

estructurar el ambiente de aprendizaje, de forma no tradicional, fusionar las TIC con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. Esto exige adquirir un conjunto diferente de competencias para manejar la clase. En el futuro, las competencias fundamentales comprenderán la capacidad tanto para desarrollar métodos innovadores de utilización de TIC en el mejoramiento del entorno de aprendizaje, como para estimular la adquisición de nociones básicas en TIC, profundizar el conocimiento y generarlo.

De acuerdo con la Revista Profesorado de Argentina, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función, bajo porcentaje en la formación profesional y la capacitación, es de mala calidad.

En su estudio Díaz-Barriga F. (2002) realiza un análisis de algunos principios y líneas relativas al ámbito de la formación y práctica profesional. Se toman como ideas rectoras la concepción del profesor como un profesional reflexivo, la reivindicación de su labor docente y la función del docente como mediación entre el conocimiento de aprendizaje del estudiante del nivel medio superior. Para Díaz-Barriga F. la formación de profesores necesita de un cambio didáctico que se encuentre justificado con una clarificación conceptual, un análisis crítico y un despliegue de habilidades específicas de dominio docente.

La UNESCO manifiesta que la formación permanente del profesorado es una renovación o actualización de conocimientos, actitudes, habilidades previamente adquiridas como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología.

Según la LOEI, manifiesta entre los principales derechos de los docentes es acceder gratuitamente a mejoramiento pedagógico, capacitación, actualización y formación continua en todos los niveles de la educación.

La UNESCO manifiesta de los seis componentes del sistema educativo; currículo, política educativa, pedagogía, utilización de las TIC, organización y capacitación de docentes.

1.2.2.1.3 Formación técnica.

La educación técnica profesional 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, pesca, minas, industrias manufactureras, construcción, transporte y comunicaciones, energía, salud y ambiente, administración, seguridad, higiene, especialidades artísticas vinculadas con formación técnica. Ministerio de Educación, Argentina (2010).

Las trayectorias formativas técnico profesionales se distinguen por brindar:

- a. Formación orientada a la apropiación por parte de los estudiantes de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos correspondientes a un perfil profesional, cuya trayectoria formativa integra los campos de la formación general, científico-tecnológica, técnica específica, así como el desarrollo de prácticas profesionalizantes y el dominio de técnicas apropiadas que permitan la inserción en un sector profesional específico.
- b. Un saber técnico y tecnológico, con sustento teórico científico de base, que permita intervenciones técnicas específicas en procesos productivos con cierto nivel de autonomía y responsabilidad en la solución de problemas tecnológicos en diversos sectores de la producción de bienes y servicios.
- c. Preparación para el desempeño en áreas ocupacionales determinadas que exigen un conjunto de capacidades y habilidades técnicas específicas, así como el conocimiento relativo a los ambientes institucionales laborales en los que se enmarca dicho desempeño. Ministerio de Educación Argentina (2010).

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. Ministerio de Educación de Chile (2012).

La Formación Técnica está avanzando en su desarrollo, para lo cual, está aumentando su cobertura, equidad, calidad y pertinencia, propiciando la existencia de información adecuada para conocer las diferentes opciones de estudios, financiamientos y empleabilidad. Ministerio de Educación de Chile (2012).

Deben ofertarse cursos que faciliten al profesorado el aprendizaje de utilización básica en las asignaturas previstas y en ella las TIC en las aulas, que fomente el trabajo colaborativo entre alumnado y profesorado, que aporte ideas sobre materiales en la red; y que identifiquen y difundan las buenas prácticas.

Según criterio del Ministerio de Educación de Argentina, expresa que la educación técnica profesional atiende a diversas actividades, profesiones y ramas de bienes y servicios como la agricultura, ganadería, pesca, minas, industria, etc.

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Argentina, señala que las trayectorias formativas técnico profesionales se distinguen por brindar formación general, científico-tecnológica y técnica específica; un saber técnico y tecnológico en la solución de problemas tecnológicos en diversos sectores; y, la preparación para el desempeño en áreas ocupacionales e instituciones laborales.

El Ministerio de Chile, expresa que la formación técnica profesional, es una opción vacacional para muchos estudiantes, que sienten gusto, por obtener competencias necesarias para el trabajo. La formación técnica avanza su desarrollo y se está incrementando su aplicabilidad.

1.2.2.2 Formación continua.

Se entiende por formación continua el conjunto de acciones formativas que se desarrollan para mejorar tanto las competencias y la calidad de los profesionales docentes que laboran en las instituciones educativas, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las instituciones con la formación individual del profesional docente. Asimismo se entiende como formación continua toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida profesional docente con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con la función docente. Agifodent.es (2009).

La Formación Continua fundamentalmente está dirigida a conseguir los siguientes propósitos básicos:

- Reforzar el nivel de calidad de los profesionales en los diferentes sectores, evitando así el estancamiento en su calidad y mejorando por tanto su situación laboral y profesional.
- Responder a las necesidades específicas de las organizaciones y empresas.
- Potenciar la competitividad de las instituciones y empresas.
- Adaptar los recursos humanos a las innovaciones tecnológicas y a las nuevas formas de organización del trabajo.
- Propiciar el desarrollo de nuevas actividades de atención a los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Agifodent.es (2009).

La estrategia de la Formación Continua no persigue sólo objetivos económicos, sino que además se pretende que a través de ella los profesionales puedan desarrollarse personalmente e insertarse activamente en una sociedad que cada vez es más compleja y que requiere una cualificación mayor para atender las variadas necesidades tanto a nivel laboral como personal.

En definitiva, la Formación Continua entendida como la puesta al día de los conocimientos, y la adquisición de nuevas capacidades y cualificaciones es una tarea que habrá de prolongarse a lo largo de toda la vida profesional.

La formación continua se realizará en coordinación con el Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SíProfe) del Ministerio de Educación y contempla programas modulares dirigidos a los docentes en ejercicio que necesitan actualizar y profundizar su formación disciplinar y pedagógica. Las temáticas que ofrece este programa están relacionadas con didáctica de todas las áreas de cultura general, inclusión educativa, tecnología de la informática, etc. SIPROFE. (2012).

Desde el año 2008, el SíProfe organiza cursos de formación continua para docentes del magisterio fiscal sobre temas que las pruebas SER han señalado como debilidad.

En el año 2010, 108 000 docentes tomaron al menos un curso. Muchos cursaron dos y más. La política del MinEduc es ofrecer por varias ocasiones cada curso, hasta que se cubra la demanda de los docentes.

Destacamos que los cursos para la formación continua se plantean basados en las mallas de las carreras de licenciatura y de los programas de especialización de la UNAE, de los cuales se toman los aspectos epistemológicos y pedagógicos fundamentales y se los expresa en formatos de cursos cortos. Esto presupone el diseño de cursos propios de alto nivel que contribuyan al perfeccionamiento y desarrollo de las prácticas de los docentes en ejercicio. Ministerio de Educación (2012).

Todo aquello ciertamente, en base a las exigencias emanadas de normas legales que, imponiendo rigurosos procedimientos condicionan la certificación de programas de formación continua al cumplimiento de estándares de calidad, la ejecución de auditorías periódicas y la aplicación de procesos de mejora continua, como lo exige la ley.

En la formación continua podemos plantearnos mejorar la calidad de los cursos, pero si los cursos no se adecúan a las necesidades de formación de la institución, estaremos sin duda alguna ante un esfuerzo inútil. Probablemente tendremos alumnos satisfechos, pero la empresa no estará satisfecha.

Planificar en el caso de la formación continua consiste en identificar a los docentes, conocer sus necesidades, traducirlas en lenguaje de formación, fijar las unidades de medida a través de las que comprendemos y comunicamos la calidad del servicio, diseñar el servicio de formación en sus distintas fases (plan de formación, plan de sesiones, etc.) y dejar el servicio a punto de ser prestado.

El Vicerrector, subdirector, es quién, tiene la responsabilidad de gestionar la formación continua. Suele tener asignadas las siguientes atribuciones:

- Coordinación del plan de formación en sus fases de planificación, control y mejoras;
 - Administración del presupuesto de formación:
 - Relación con los proveedores de la formación, particularmente a los formadores.
- Guinjoan y Riera (2000).

Según la Agifodent.es, la formación continua es el conjunto de actividades formativas que se realizan para mejorar las competencias de los docentes que laboran en las instituciones educativas que permitan mejorar la calidad de la educación en la institución educativa.

La formación continua está dirigida a conseguir los siguientes propósitos: Reforzar el nivel de calidad de los docentes, responder a las necesidades de la institución, potenciar la competitividad, adaptar los docentes a las innovaciones tecnológicas y propiciar el desarrollo de nuevas actividades.

De acuerdo con el Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo, atiende la formación continua al magisterio, el programa ofrece cursos de didáctica en las diferentes áreas, evaluación, inclusión, tecnología de la información, etc. Están dirigidos a los docentes en ejercicio que necesitan actualizar y profundizar su formación didáctica y pedagógica.

Según el Ministerio de Educación propone los cursos cortos de alto nivel para la formación continua del personal docente, se basan en las carreras de licenciatura y los programas de especialización de la Universidad Nacional de Educación, la epistemología y pedagogía considera esenciales para el perfeccionamiento y desarrollo de la práctica docente.

El autor Guinjoan y Riera, manifiesta que es responsabilidad del vicerrector o subdirector de gestionar la formación continua del personal docente, primero coordinar el plan de formación, administración del presupuesto, relación con los organismos proveedores de la formación.

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

La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje, es un tema que los autores lo relacionan con la formación del profesorado y desarrollo profesional, el enfoque de incidencia en el proceso de aprendizaje, se relaciona con el desarrollo profesional; es decir que la formación del profesorado puede incidir de tres maneras o situaciones, la primera en la formación permanente sin desarrollo profesional, segunda

formación permanente y desarrollo profesional; y, la tercera formación permanente para el desarrollo profesional.

Las relaciones entre la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado se pueden tildar de controvertidas. El desarrollo profesional es un concepto complejo, aún en fase de clarificación y reconstrucción (Kremer-Hayon, 1991), mientras la formación permanente es una realidad aún reciente en nuestro contexto (García Gómez, 1998b). El binomio formación permanente-desarrollo profesional es incipiente en la literatura especializada (Kinder y Harland, 1991), y es deudor del posicionamiento teórico en relación a cuestiones como las siguientes: formación permanente ¿para qué?, ¿quién es un profesional de la enseñanza?, ¿cómo se aprende a ser profesor?, ¿cómo se puede conocer la incidencia de la formación permanente?, ¿qué debe cambiar el profesorado y cómo?, etc.

“Si analizamos las relaciones que se pueden establecer entre ambos procesos, es fácil identificar tres modalidades o situaciones, las cuales se describen a continuación de forma resumida”. García (2009).

Situación A: formación permanente sin desarrollo profesional. Ésta representa el caso en el que la formación permanente y el desarrollo profesional no siguen caminos parejos más bien habría que decir que aquélla se diseña y se desarrolla al margen de los procesos de desarrollo profesional. Lo cual no significa que tales actividades de formación no incidan en el desarrollo profesional sino, más bien, que tal actividad no ha sido concebida de forma explícita siguiendo las pautas y los principios que promueven tal desarrollo. Es fácil identificar esta tendencia con los denominados modelos técnico, academicista, tradicional, transmisivo,

El profesorado que suscribe este enfoque no se suele caracterizar por su motivación e implicación en actividades que permitan un replanteamiento de sus actuaciones, ni una puesta en práctica de ideas innovadoras. A pesar de lo cual, hay algún sector de este colectivo que se implica (por convicción u obligación) en actividades de formación permanente. Éstas se diseñan, desarrollan y evalúan desde premisas ajenas a cómo aprende el profesorado, cuál es el conocimiento profesional deseable, cómo se pueden facilitar procesos de explicitación, análisis y replanteamiento de la práctica docente, etc. Son actividades que reproducen el clásico esquema de todo modelo didáctico tradicional-transmisivo, por lo tanto, se obvia la reflexión o actuación que implique considerar a quien aprende, lo que se supone debe aprender, cómo lo aprende, cómo incorpora esos aprendizajes a su trabajo cotidiano, etc.

Situación B: formación permanente y desarrollo profesional. Hace referencia a aquellas concepciones y actuaciones de formación permanente que no se rigen por las premisas

básicas para facilitar procesos de desarrollo profesional, pero que sí pueden facilitarlo (consciente o inconscientemente), aunque de forma algo tangencial. Se alude de forma implícita en este caso a modelos de formación permanente conocidos con nombres como activista, implicativo, desarrollista o práctico.

En esta tendencia parece estar más claro lo que no debe ser que lo que sí debe ser. Surge como reacción, extrema en ciertas ocasiones, a la tendencia caracterizada con anterioridad; sin embargo, carece de unos planteamientos claros y fundamentados que orienten su intervención. Se pueden considerar como propuestas transitorias entre una concepción de la formación permanente al margen del desarrollo profesional, y una concepción de la formación permanente que se identifica plenamente con el desarrollo profesional.

Situación C: formación permanente para el desarrollo profesional. Este caso llega de la mano de otra manera de entender la formación permanente (enfoque identificado con términos como autónomo, crítico, investigativo, de reconstrucción social, ...), cuyo interés es el fomento o la facilitación del desarrollo profesional. Tiene en cuenta los conocimientos generados sobre tales procesos, para que le orienten tanto en el diseño, como en el desarrollo y en la evaluación de las actividades formativas. Una primera aproximación a su caracterización sugiere que este enfoque de formación permanente del profesorado guarda estrechas relaciones con el paradigma ecológico de investigación educativa, con el enfoque crítico de la enseñanza, así como con la tendencia para la reconstrucción social de la formación del profesorado.

Es protagonista de esta modalidad un profesorado consciente de sus posibilidades, de sus procesos de aprendizaje y desarrollo, de las necesidades de la escuela como institución social, de la universalidad de la educación, del derecho del alumnado a una educación emancipadora, etc. Este profesorado precisa actividades de formación permanente que realmente le aporten ideas, sugerencias, escenarios para el intercambio, contactos con otros docentes, respeto administrativo, tiempos y espacios para la investigación, y cierto margen de actuación. Estas demandas difícilmente pueden ser abordadas desde actividades que respondan a los principios subyacentes a las modalidades A y B (sobre todo a la primera).

Ahora bien, no todo el profesorado está dispuesto o capacitado para enrolarse en actividades acordes con las características de esta última tendencia (ni el sistema educativo preparado para ofrecerlas). La pluralidad de actividades debe ser una realidad.

La vida profesional del profesorado suele ser bastante larga y, como ya se ha insinuado, la diversidad del profesorado y de coyunturas, también; de tal forma que pueden tener cabida propuestas formativas diversas.

De la misma manera, el discurso precedente no debe ignorar que al igual que toda actividad de formación permanente no repercute en el desarrollo profesional de los docentes, tampoco todo el desarrollo profesional viene, o ha de venir, de la mano de la formación permanente institucionalizada. El desarrollo profesional es de una complejidad tal que sería ingenuo pensar que sólo se genera, potencia o facilita mediante la intervención formativa intencional.

Varios autores Kremer-Hayon, García Gómez; y, Kinder y Harland, las relaciones entre formación permanente - desarrollo profesional, la primera es una realidad en nuestro contexto y la segunda es un concepto complejo, este binomio es deudor del posicionamiento teórico en relación a cuestiones como: formación permanente ¿para qué?, ¿quién es un profesional de la enseñanza?, ¿cómo se aprende a ser profesor?, ¿cómo se puede conocer la incidencia de la formación permanente?, ¿qué debe cambiar el profesorado y cómo?, etc.

Según García, analizar las relaciones que se pueden establecer entre ambos procesos, es fácil identificar tres modalidades o situaciones: situación A, formación permanente sin desarrollo profesional, es decir se da la formación profesional en el docente, pero éste no pone en práctica las innovaciones o conocimientos, no incorpora los conocimientos adquiridos en su trabajo cotidiano, lo que significa que las actividades de formación no inciden en el desarrollo profesional. Situación B, formación permanente y desarrollo profesional, los modelos de formación permanente son activistas, implicativos, prácticos; es decir la concepción de la formación permanente se identifica plenamente con el desarrollo profesional. La situación C, formación permanente para el desarrollo profesional, tiene en cuenta los conocimientos generados sobre tales procesos, para que le orienten tanto en el diseño, como en el desarrollo y en la evaluación de las actividades formativas.

De acuerdo a los autores Kremer-Hayon, García Gómez; y, Kinder y Harland, la formación permanente es una realidad y el desarrollo profesional es un concepto complejo, por lo tanto, constituyen un binomio.

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

Los tipos de formación que debe tener un profesional de la educación pueden ser de formación metodológica, tecnológica, didáctica específica; y, formación sobre la propia profesión. Martínez – Sánchez (2009).

Formación Metodológica

Conocer las claves y los principales métodos, técnicas y procedimientos de la didáctica con el fin de intervenir correcta y coherentemente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Formación tecnológica

Conocer, diseñar, elaborar y utilizar los instrumentos de trabajo, los recursos didácticos y las tecnologías de información concretas para realizar una acción formativa.

Formación didáctica específica

Conocer los elementos didácticos que determinan y diferencian el aprendizaje de las diversas áreas generales y especiales.

Formación sobre la propia profesión docente

Estar al día sobre lo que su propio ámbito profesional requiere. Actualmente se demanda una actualización constante y completa del profesorado.

La formación sobre su propia profesión docente se refiere a la educación inicial, primer grado, Educación General Básica y de Bachillerato.

Los conocimientos y las aptitudes que requieren los docentes mediante la formación se pueden identificar en cuatro campos:

- Conocimientos y aptitudes para enseñar. Formación en la teoría y práctica pedagógica. Formación en las tareas que conforman las aptitudes necesarias para el docente de hoy en día: el trabajo como miembro de un equipo educativo, el contacto con los padres y las instituciones locales, las actividades de investigación activa, la participación en la organización y la conducción de un establecimiento, entre otras;
- 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 que no forman parte directamente de las materias a enseñar, pero que son parte necesaria e integral de toda educación. El uso adecuado de las ciencias de la computación y las tecnologías modernas de la comunicación; los derechos humanos; la igualdad entre los géneros; 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”

Según Martínez – Sánchez, los tipos de formación que debe tener un profesional de la educación son cuatro: formación metodológica, relacionada con los métodos, técnicas y procedimientos que se emplean en el proceso de enseñanza aprendizaje, tecnológica en el

empleo de la tecnología de la información, la didáctica específica se refiere a la didáctica de cada una de las áreas; y, formación sobre la propia profesión referida a la educación inicial, educación general básica y bachillerato.

Los docentes requieren de conocimientos y aptitudes que se pueden identificar en cuatro campos: conocimientos y aptitudes para enseñar, conocimiento en profundidad de las asignaturas a enseñar, formación amplia y el conocimiento del desarrollo fisiológico del niño, el adolescente y el adulto.

1.2.2.5 *Características de un buen docente.*

Para ser un maestro con estas características, es importante que este mismo tenga la vocación, el deseo de emprender una carrera, profesión o cualquier otra actividad cuando todavía no se han adquirido todas las aptitudes o conocimientos necesarios, la vocación es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida, y que se va construyendo basada en el descubrimiento de quién soy, cómo soy y hacia dónde voy. El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como objeto la formación integral del individuo, en este caso del alumnado.

Los rasgos y características que considero más importantes en este perfil personal deseado, serían los siguientes, algunos de los cuales, por su relación en entre sí los incluyo agrupados: Lozano (2012).

- Cordialidad y cercanía, el maestro a de ser cordial, cercano y lo más simpático posible.
- Entereza y autoridad, la primera para mantener el equilibrio emocional y la autoridad que a de saber tener el docente.
- Humildad, para mantener un equilibrio correcto, también hay que saber ser humildes. La humildad puede ser hasta positiva para mantener el respeto y la autoridad, porque aumentará la confianza de los alumnos en su maestro como referente en el aula, que también es humano y también se equivoca.
- Facilidad de comunicación, el maestro debe tener lo que coloquialmente se llama “don palabra”.
- Creatividad y decisión, son dos rasgos diferentes, pero he preferido comentarlos juntos, porque de nada sirve a un maestro ser creativo a la hora de enfrentarse a situaciones de difícil solución o de hacer propuesta didácticas interesantes, si no tiene la capacidad de decisión suficiente como para llevarlas a cabo.
- Ser abierto y reflexivo, el maestro va a ser el receptor de ideas creativas, a veces aparentemente disparatas, pero no por ello y en todos los casos faltas de interés.

- Capacidad de trabajo, preocuparse de las actividades individuales y colectivas de los alumnos, siempre requieren de nuestra observación y apoyo.
- Seguridad en sí mismo, es una característica también necesaria y complementaria a algunos de las anteriores. Para tener capacidad de decisión , el maestro tiene que tener seguridad en sí mismo, si no difícilmente se va atrever a tomar decisiones complejas.

En definitiva y como decía al principio, estos serían algunos de los rasgos y características personales que debería tener un maestro. Lozano (2012).

Las características y rasgos profesionales que debe presentar un docente son:

- Buena preparación y disposición a la formación continua, es evidente que para poder transmitir adecuadamente una información como puede ser el contenido de una materia y para que la transmisión sea eficaz, el maestro tiene que tener la formación adecuada, lo más completa posible sobre cada una de las materias que tiene que impartir.
- Capacidad investigadora, con su propio esfuerzo e investigación deberá tomar las riendas en un auto-aprendizaje teórico y práctico que le ayudará a dinamizar y amenizar las clases.
- Habilidad manual, desarrollar la destreza manual del profesor será necesaria en muchos momentos en el aula.
- Capacidad de organización y planificación, el orden y la organización es algo que también se puede educar desde el aula, aunque sea un tema en el que la educación paterna, en el propio hogar de los niños, sea más eficaz.
- Observador orientador, maestro preparado para facilitar la comunicación interpersonal, tanto la suya propia con los alumnos, como la de los alumnos entre sí.
- Capacidad de evaluación, el trabajo se ha hecho o se va haciendo cada día y toca evaluar los contenidos y ha de tener un margen importante entre la objetividad y su contacto y cercanía con los alumnos. La evaluación no tiene que pecar, ni de ser muy rígida, ni muy blanda; ha de ser eficaz.
- Motivador, la motivación al igual que la evaluación ha de ser continua. El maestro debe buscar los argumentos necesarios para que los alumnos vayan motivados todos los días a clase, y tal vez sea éste su mayor reto.
- Responsabilidad, un maestro responsable sabrá que tiene que ser puntual, paciente, se entusiasmará con su trabajo, se formará continuamente, se preocupará constantemente de motivar a sus alumnos y de evaluarlos con la cabeza y con el corazón, buscando siempre lo mejor para ellos y sus futuro.

Las características de un buen docente es: Enseñar al estudiante a aprender a aprender de manera autónoma, mantener disciplina, promover su desarrollo cognitivo y personal mediante las actividades críticas y aplicativas, dar orientación ajustada a los problemas que el alumno plantee, trabajar en equipo.

Según Lozano, los rasgos y características de un buen docente son: cordialidad y cercanía, entereza y autoridad, humildad, facilidad de comunicación, creatividad y decisión, ser abierto y flexible, capacidad de trabajo y seguridad en sí mismo.

Según Lozano, las características y rasgos profesionales que debe presentar un docente son: Buena preparación y disposición a la formación continua, tener capacidad investigadora, habilidad manual, capacidad de organización y planificación, ser un buen observador orientador, capacidad de evaluación, motivadora y responsable en su labor docente.

1.2.2.6 *Profesionalización de la enseñanza.*

¿Es el ejercicio de la enseñanza una profesión? ¿Sirven las organizaciones de profesores como ejemplo de organización y actuación profesional o sindical? ¿Se consideran los profesores así mismos como profesionales? Estas preguntas reflejan algunas preocupaciones que los profesores responsables de su formación, los dirigentes de las organizaciones de profesores y los sociólogos tienen desde hace mucho tiempo. El debate y la investigación de estas cuestiones han adolecido de dos defectos. En primer lugar, estos debates e investigaciones sobre el profesionalismo de la enseñanza se han venido realizando sobre la base de un modelo de rasgos, procedimiento que ha sido criticado en la literatura sociológica por ser poco dinámico, excesivamente determinista, anhistórico, descontextualizado y poco crítico. En segundo lugar, y no sin relación con lo anterior, tales debates e investigaciones se han venido centrando en una sociedad determinada, en lugar de tener una perspectiva internacional, crítica que también se ha hecho a los estudios sobre las “profesiones” en general.

Entendemos profesionalización el conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones concurrentes con la ayuda del Estado, es decir, es capaz, a juicio de éste, de conservar el monopolio y las gratificaciones en orden a una solución de los problemas, aceptada socialmente. García (1988).

Planteamos la profesionalización de la función docente implica, según este criterio, la estipulación de requisitos que expresan formalmente que tuvo lugar la preparación correspondiente estimada para el ejercicio profesional. En el caso de los profesionales de la enseñanza entrarían aquí los requisitos propios de la formación inicial del profesorado. En las profesiones que nos encontramos por ahí, los requisitos de la formación inicial son exigibles; en tanto, que los que corresponden a la formación permanente parecen sólo recomendables. García (1988).

El “Seminario internacional sobre profesionalización de la enseñanza”, el cual tuvo lugar en México y en Montreal de 2004 a 2007, abrió una oportunidad para abordar un tema con profundas implicaciones en la agenda de investigación educativa de México y de Quebec. Varios son los temas que salieron a relucir, tanto en los tres seminarios como en las publicaciones previstas. Algunos de los temas considerados fueron los siguientes: la psicología de las profesiones, el conocimiento profesional de los docentes, la pedagogía académica, el impacto de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), las competencias y la evaluación.

Ese entramado de temas ha tenido —y tiene— como común denominador el estudio de los profesores. ¿Quiénes son?, ¿cómo y qué aprenden?, ¿cómo se preparan?, ¿cuál es el efecto de esa preparación? Son algunas de las principales interrogantes que guiaron el intercambio de ideas del seminario. Para responder a dichas preguntas los autores de las respectivas obras previeron la publicación de tres libros, en los cuales se abordasen los principales ejes de discusión sobre la *profesionalización de la enseñanza*. Así, los tres temas generales fueron: el panorama de la profesión docente, las innovaciones en pedagogía universitaria y Los estudios de profesionalización sobre la profesionalización de la enseñanza.

El estudio panorámico quedó cristalizado en el libro de Claude Lessard *La universidad y la formación profesional de los docentes*. El estudio sobre el cambio educativo planificado quedó plasmado en *Innovaciones en pedagogía universitaria: estudios de caso en México y Quebec*, libro coordinado por César Barona y F. A. Loiola. Por último, el tema de la profundización sobre la profesionalización docente quedó plasmado en *Las profesionalización de la enseñanza: perspectivas, casos y dispositivos de formación*.

De esta manera, el argumento de base de este último libro es que la profesionalización de la enseñanza en la universidad es una *competencia general*, por lo tanto es más amplia que la profesionalización académica, la cual corresponde al ámbito de la educación para el “liderazgo académico”.

“La profesionalización de la enseñanza significa que, además de la competencia específica en la disciplina, es preciso también una habilitación para la pericia en el oficio de enseñar que recupere las dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje, una vez que el académico incursiona como profesor en la licenciatura”. Barona y otros (2013).

Así pues, mientras que en la discusión internacional para la mejora de la enseñanza se reconoce el camino de la profesionalización de los docentes como eje conductor de los esfuerzos para lograr una educación de calidad, al alcance de todos y con mejores resultados de aprendizaje, en el ámbito de la educación educativa mexicana el término “profesionalización” conduce a juegos del lenguaje, ya sea reiterados o bien consabidos.

En el ámbito universitario la reiteración aparece, pues una función de la universidad es la de preparar a profesionales de todas las áreas. Las universidades son concebidas para realizar tareas de alto prestigio y no tendrían por qué ocuparse de funciones que cubren instituciones con perfil vocacional, como las normales o la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), por poner dos casos.

En la educación básica el término “profesionalizar” se relaciona con justificar un discurso oficial, preconcebido por especialistas, autoridades educativas y, en gran medida, también por las representantes del sindicato de maestros más poderosos de América Latina, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación (SNTE). El término resulta reiterativo debido a que los docentes se preparan para el oficio en la práctica, y desde esta postura no hay nada nuevo que aprender. La preparación de los docentes es, en el mejor de los casos, materia de capacitación y esta a su vez de cursos en los que se esperan, con cierta expectativa, contenidos novedosos que servirán como remedios pasajeros para traducir, con algunos nuevos términos, la realidad vivida, pero nada más.

Según García, la profesionalización es el conjunto de procesos por el cual un grupo de profesionales logra demostrar su competencia en la actividad de labor educativa y es capaz de transmitir a sus compañeros tal competencia y lograr imponer su modelo. Lo que significa que este profesional tuvo la preparación para el ejercicio profesional docente.

De acuerdo con el Seminario internacional sobre profesionalización de la enseñanza, los temas considerados son la psicología de las profesiones, el conocimiento profesional de los docentes, la pedagogía académica, el impacto de las tecnologías de la información y comunicación.

Varios trabajos, como los de Abbott (1991), Altet (1994, 1998), Bru (1994), Perrenoud (1994), Tardif y Lessard (1999), subrayan la necesidad de una profesionalización del cuerpo docente, profesionalización que requiere de una responsabilización de sus práctica y de la

instalación de cambios radicales en desarrollo de sus acciones educativas. De esta situación igualmente dan cuenta, tomando sólo dos ejemplos, los más de cuarenta informes producidos en los Estados Unidos después de 1983 que tratan exclusivamente de la enseñanza y la formación docente, y el número significativo de publicaciones del Consejo Superior de Educación y del Ministerio de Educación de Quebec que defienden la necesidad de adaptar la formación docente a las nuevas exigencias sociales

Por su parte, Fullan y Stiegelbauer (1991) insisten en que “el cambio educativo depende de lo que los docentes hacen y piensan es así de simple y de complejo” (p. 117). Los cambios demandados son aún más importantes si considera que los docentes de enseñanza primaria y secundaria influyen con sus prácticas tanto las representaciones que los alumnos tienen de la escuela, del saber y del éxito escolar como el desarrollo de competencias sociales y profesionales que les serán útiles como adultos y ciudadanos en el futuro.

La profesionalización docente tema de vital importancia dentro del impacto de la educación y vínculo importante dentro del perfeccionamiento integral de la práctica propia la cual le redundará en una calidad educativa, esto tomando conciencia del proceso que conlleva el tener la capacidad y la responsabilidad de llegar a esa decisión de transformación en cada uno de los ámbitos educativos; así como también el tener una reflexión imparcial hacia su trabajo en el aula y, lograr una intervención pedagógica para la aplicación de la enseñanza-aprendizaje.

Se sabe que este proceso no será nada fácil, pero los conocimientos que se irán adquiriendo en estos procesos metodológicamente, es para que estemos conscientes de que este cambio se puede realizar, sólo no beneficiando su práctica; sino, también en sus dimensiones personales. Aunque no se descarta la renuencia al cambio por diversos, pretexto que pueden generar que el docente se sienta desmotivado para llevar esta transformación al siguiente nivel.

Según Barona y otros, la profesionalización de la enseñanza constituye la competencia específica en la disciplina y una habilitación para la pericia en el oficio de enseñar.

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

La capacitación docente se refiere a las políticas y procedimientos planeados para preparar a potenciales profesores dentro de los ámbitos del conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades, cada uno de estos necesarios para cumplir sus labores eficazmente en la sala de clases y la comunidad escolar.

Aunque idealmente la capacitación docente puede ser concebida y organizado como un perfeccionamiento continuo, a medida es dividida en las siguientes etapas:

- Capacitación docente inicial: un curso anterior al trabajo de profesor responsable de una sala de clases.
- Iniciación: proceso en el cual se adquiere conocimientos y respaldo durante los primeros años de aprendizaje o el primer año en un escuela particular)
- Desarrollo profesional: proceso dentro de la sala de clases para profesores en práctica. Revista Educación (2012).

Un análisis de los perfiles de los docentes ha llevado a definir diversos grados de desarrollo de la competencia docente y establecer la capacitación en tres niveles formativos dentro de la capacitación.

Nivel inicial: La capacitación está dirigida a futuros profesores de Educación Inicial 1 y 2, primer grado o aquellos que habiéndose ya iniciado como profesores de educación inicial, se encuentran en un primer estadio de su desarrollo profesional. La capacitación de este nivel se orientan al desarrollo de habilidades y conocimientos básicos y eminentemente prácticos para desenvolverse en el aula: llevar a cabo una sesión de clase planificada, comunicar con efectividad y gestionar actividades de aula con varias dinámicas, identificar los contenidos lingüísticos y comunicativos más básicos del español y dar explicaciones adecuadas sobre estos. Todo ello haciendo uso de materiales didácticos, de documentos de referencia o de la ayuda de un tutor o de profesores con más experiencia.

Nivel de básica: La capacitación está dirigido a docentes de segundo a décimo grado de educación básica, docentes que poseen una trayectoria profesional y formativa en la enseñanza aprendizaje, cuenta con una experiencia docente. Ministerio de Educación (2011).

Los cursos de capacitación están dirigidos a los docentes que necesitan ampliar las tareas docentes de las que pueden responsabilizarse. Los cursos de este nivel permiten a los asistentes reelaborar conocimientos para fundamentar conceptual y metodológicamente las técnicas docentes utilizados; profundizar en los aspectos formales – analizándolo desde los diferentes niveles lingüístico y programático- para poder mostrarlos y explicarlos con precisión en el aula.

Nivel de bachillerato: La capacitación está dirigida a profesores experimentados, con una sólida trayectoria profesional y formativa, profesores que cuenta con experiencia mínima de tres años, las actividades de este nivel formativo se orienta al desarrollo de la competencia docente necesarios para llevar a cabo tareas docentes especializadas, con la programación

de cursos, el diseño de materiales didácticos, elaboración y administración de pruebas de evaluación o la enseñanza de contextos virtuales de enseñanza – aprendizaje.

Los cursos permiten a los asistentes conceptualizar y actualizar las teorías propias sobre la lengua y la comunicación y sobre la enseñanza y el aprendizaje en las que el profesor sustenta sus actuaciones docentes. Los cursos de este nivel se centran, además, en las destrezas profesionales necesarias para organizar o participar en proyectos académicos y de investigación en acción, y para participar en actividades de formación y tutorización de profesores de lenguas extranjeras.

Mediante el programa de SiProfe dentro de las necesidades y prioridades del sistema educativo y de acuerdo con los avances culturales, establece para el personal docente programas permanentes de actualización de conocimientos, especialización y perfeccionamiento profesional. Los cursos realizados de acuerdo con esos programas serán considerados en la calificación de servicio. Ministerio Educación (2013).

La Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo del Ministerio de Educación, con su programa Sistema Integral de Desarrollo Profesional para Educadores –SÍPROFE–, busca mejorar y potencializar la educación del país, por medio de acciones estratégicas para la coordinación y articulación de diversos actores, así como para el cumplimiento de objetivos comunes.

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

Los cursos tienen estas características:

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

- Se preseleccionan los candidatos a instructores por medio de pruebas.
- Se los forma en cursos con igual número de horas al que impartirán a docentes y directivos.
- Se certifica sólo a los instructores que aprueben el curso.

A nivel de los docentes que toman los cursos:

- Requerimos que apliquen en su aula lo aprendido en los cursos.

- Los cursos se aprueban promediando una evaluación objetiva final y las calificaciones de trabajos hechos durante el mismo. Ministerio de Educación del Ecuador (2013).

Según la Revista Educación, la capacitación puede ser dada mediante el perfeccionamiento continuo y cumple tres etapas: capacitación docente inicial, de iniciación y de desarrollo profesional que realiza dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Un análisis de los perfiles de los docentes ha llevado a definir diversos grados de desarrollo de la competencia docente y establecer la capacitación en tres niveles formativos dentro de la capacitación.

De acuerdo con el Ministerio de Educación del Ecuador, establece la capacitación en tres niveles formativos: Nivel inicial donde la capacitación está dirigida a los profesores de Educación Inicial y primer grado, se orientan al desarrollo de habilidades y conocimientos básicos y prácticos para desarrollarse en el aula. Nivel básico dirigido a los profesores de segundo a décimo grado de Educación General Básica y orienta la didáctica en las diferentes áreas de estudio. El nivel de bachillerato para los profesores con experiencia en la docencia de primero a tercero de bachillerato, orientado al desarrollo de competencias en las diferentes áreas de especialización.

El Ministerio de Educación mediante el programa de SiProfe, establece para el personal docente programas permanentes de actualización de conocimientos, especialización y perfeccionamiento profesional, lo que permite atención permanente en la capacitación del magisterio en todos sus niveles.

Los cursos programados por SiProfe, son guiados por instructores idóneos y eficientes propuestos por las universidades e institutos pedagógicos, los docentes que participan de estos cursos tienen el compromiso de aplicar en el aula, lo aprendido.

Según el Ministerio de Educación del Ecuador, los docentes que toman los cursos tienen el compromiso de aprobarlos mediante una evaluación.

1.2.3 Análisis de la tarea educativa.

La tarea educativa es responsabilidad de todos los actores que intervienen en el proceso educativo, directivos, docentes, estudiantes y comunidad tienen el compromiso de intervenir desde diferentes aspectos en la educación de los estudiantes.

Los estudiantes que con necesidades educativas especiales con discapacidad y sin discapacidad, tienen un tratamiento especial, en el aspecto pedagógico y de

comportamiento, la adaptación de ellos al proceso educativo, se logra con el apoyo de padres de familia y la intervención de profesionales como médicos, psicólogos, trabajadora social, psicopedagogos, etc.

Los profesores de educación secundaria obligatoria trabajan en equipo “habitualmente o siempre”, en cuanto a las actividades de análisis de la tarea docente algo más del 70% de los profesores manifiestan que trabajan en equipo con una frecuencia alta en temas como tomar decisiones a partir de los resultados de la evaluación y en comentar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2000).

Se dice con mucha frecuencia, que la educación es una tarea conjunta entre padres y profesores. En realidad, intervienen muchos más elementos: familiares, entorno, medios de comunicación,...etc. También es una tarea inacabada, dura toda la vida. En algunas culturas, hace falta una tribu, para educar a un solo individuo. Pero, ¿qué ocurre en nuestra sociedad en educación? Aplicaciones educativas (2012).

Quienes tienen la responsabilidad de educar a sus hijos son los padres y lo tienen que realizar desde sus hogares, algunos eludirán esta difícil tarea, argumentando además de tener poco tiempo, no estar capacitados; ellos no fueron al colegio, instituto o universidad, y los que sí tienen una formación adecuada, están muy ocupados, dado que ambos trabajan y casi no les queda tiempo para estar con sus hijos; mucho menos para educarlos, con lo que ello supone de esfuerzo, paciencia, disciplina, perseverancia.

La necesidad de afecto, respeto y el compartir las responsabilidades en el hogar, nos encontramos con estudiantes en las instituciones educativas capaces de manipular, someter, amenazar a adultos, en edades muy tempranas. Existe niños y jóvenes, que han tenido la fortuna de ser atendidos por sus padres, abuelos, formadores conscientes de la importancia de la educación, a quienes todos deberíamos mostrarnos agradecidos.

La madre agobiada porque a su hijo no lo entienden en el colegio, habla de la ineptitud de los docentes, que no saben adaptarse a su “prenda”, reforzando el comportamiento inadecuado de su hijo, dándole la razón a su hijo; al buscar la responsabilidad en el exterior, contribuye a perpetuar el problema.

No estamos hablando del síndrome de déficit de atención e hiperactividad, que según algunos investigadores, obedecen a causas biológicas, debido a un funcionamiento inadecuado de dos neurotransmisores. No, nos estamos refiriendo a niños, que centran muy bien toda su atención, con las maquinitas, video-juegos, internet, televisión...etc., y que no son objeto del citado síndrome.

A estos alumnos, se les puede ayudar a resolver el problema, pues además de haber muchas causas, hay que reestructurar la relación familiar, proponiendo pautas de actuación educativas, que superadas las resistencias iniciales tanto de la familia, para asumir su responsabilidad e implicación, como del niño, lograrán superar la situación.

No olvidemos que el niño y el joven ha estado insaciable, consumiendo, programas, juegos..., sin control alguno; se aburre en clase, porque allí no le dan, todo lo que pide, de ahí, que desatienda en clase, se muestra inquieto, impulsivo, nervioso, hiperactivo.

Cuando los sujetos, crecen mimados y convencidos de que pueden obtener todo lo que desean, la escuela o colegio representa un brusco despertar, porque han de relacionar por primera vez en su vida, que para obtener cosas, buenas notas, respeto de los compañeros...etc., han de esforzarse en atender, estudiar, respetar a los otros.

No se pretende agobiar a los padres, culpabilizándoles por sus errores a la hora de educar a sus hijos: dar hábitos, valores, normas, desarrollar actitudes. Por cierto, hay padres que no se van a dejar agobiar, pues los valores antisociales, que ellos dan a sus hijos, como por ejemplo que está bien robar, chocan con los que desde los centros educativos pretendemos dar.

Es sobradamente conocido que de padres iguales, salen hijos bien distintos. Toda la responsabilidad no es de los padres, también los hijos, tienen una muy importante capacidad de elegir y resultado de estas elecciones, se va conformando su carácter y personalidad, en interacción con el medio, se complementa la educación que recibe el hijo en el hogar con la que recibe en la institución educativa y en la sociedad.

La cantidad de información que se existe y la necesidad del hombre por obtenerla en todo momento, esto modifica sustancialmente la tarea del docente, puesto que debe ayudar al alumno a que identifique que tipo de operaciones mentales, se están realizando durante el proceso de aprendizaje. Y esto, a su vez, es particular para cada epistemología, puesto que aprendemos contenidos concretos: letras, matemática, física o biología.

Por otra parte, nuestros alumnos llegan a las aulas portando cierta cantidad de información que ellos consideran valiosa, lo cual impacta contra los saberes disciplinares. Entienden que pueden obtener ciertos conocimientos, sin la ayuda del docente y, en algunos casos, disponen de más información que estos últimos. Entendemos que las alternativas de mimesis o rechazo absoluto de estas culturas no escolares no aportan nada significativo a este debate. La institución educativa debiera mantener los rasgos característicos que le imprimen identidad, pero flexibilizando su funcionamiento a partir de la lectura de lo que sucede extra-muros. Es decir, reconocer la existencia de circuitos de información paralelos a

los sistemas educativos, adoptarlos y resinificarlos a la luz de los objetivos de la institución escolar: Los jóvenes son portadores de un afuera distinto lógica: del mundo audiovisual. De una sociedad más fragmentaria y heterogénea. Con otras configuraciones familiares. Con una revolución científico tecnológica sorprendente.

El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, mediante investigación informa que los profesores de educación secundaria que siempre trabajan en equipo, las actividades de análisis de la tarea docente algo más del 70% de profesores trabajan en equipo y toman las decisiones a partir de los resultados de la evaluación, aspecto importante para compartir experiencias en la tarea educativa.

Según Aplicaciones Educativas, manifiesta que la tarea educativa es una tarea conjunta entre padres, profesores, estudiantes y comunidad; es decir que todos estamos comprometidos con la educación de los estudiantes de la institución educativa, no es responsabilidad de una sola persona.

1.2.3.1 La función del gestor educativo.

Esencialmente la función de gestor educativo como líder en las organizaciones educativas, consiste en diseñar de manera creativa los procesos de aprendizaje, por los cuales los actores de la comunidad pueden abordar de manera solidaria y productiva las situaciones críticas y conflictivas, es su responsabilidad la integración de la misión, la visión, los valores y principios de la institución, con una visión sistémica, reconociendo la institución en su totalidad y en sus interacciones y relaciones.

Entendido así el liderazgo, el gestor educativo en las organizaciones sociales o en instituciones y centros educativos, desarrolla un modelo de liderazgo con capacidad de impulsar y transformar procesos de calidad en la educación, denominado liderazgo transformacional.

La función directiva es definida 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”. En el caso del sector educativo, esto significa que el gestor educativo es quien orienta y lidera en la institución u organización el direccionamiento estratégico, el clima organizacional y el manejo adecuado de conflictos desde procesos de concertación, evaluación y mejoramiento continuo. Veciana (2002)

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 los recursos para que el personal trabaje con sentido de logro. Además controla los procesos, hace seguimiento a los planes y estrategias para reconducir las acciones. Kotter (1997)

El gestor educativo transformacional lidera el cambio en la institución, motiva y ayuda a sus equipos de trabajo para que tomen conciencia de sus potencialidades y capacidades y para que sean líderes de sus propias actividades y logren un crecimiento y desarrollo profesional. En palabras de José Luis Bernal Agudo “el liderazgo transformacional implica el incremento de las capacidades de los miembros de la organización para resolver individual o colectivamente los diferentes problemas y lo que entiendo como toma de decisiones. El liderazgo transformacional es pues la cultura del cambio, el agente transformacional de su cultura organizativa” (Bernal Agudo, 2001)

El líder transformacional infunde valores que dan cuenta del por qué y para qué de la actividad de la organización; es un líder capaz de conducir a una organización hacia la calidad total, es un visionario que aporta visión de futuro, que motiva a sus colaboradores a trabajar en una dirección y a crecer personalmente, a comprometerse con programas de cambio que conduzcan a procesos de calidad.

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.

Según el autor Veciana la función directiva, es un proceso dinámico que orienta su acción hacia el logro de metas institucionales. El gestor educativo, es el directivo quien orienta y lidera la institución, su entrega y decisión voluntaria por mantener un excelente clima organizacional, adecuado manejo de conflictos, evaluación permanente y mejoramiento continuo de la institución educativa.

De acuerdo con Kotter, el directivo es el profesional que dirige la planificación de todos los procesos de la organización, realiza el control y seguimiento de los planes estratégicos para conducir las acciones institucionales.

Según Bernal Agudo, el gestor educativo lidera el cambio en la institución, motiva y ayuda a sus equipos de trabajo para concienciar de sus potencialidades y capacidades, ser líderes de sus propias actividades y de su crecimiento profesional.

Bernal Agudo retoma elementos característicos del gestor educativo como son: carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y tolerancia.

1.2.3.2 La función del docente.

La función docente, son las responsabilidades de carácter docente y social que implica la realización directa del proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes normales y con necesidades educativas especiales con discapacidad y sin discapacidad, tratamiento y solución de conflictos a nivel de aula y escuela, orientación estudiantil, actualización y perfeccionamiento docente permanente, orientación a los padres de familia, labor comunitaria, ayuda social; y, de otras actividades educativas que se incluyen en el Proyecto Educativo Institucional. Los profesionales que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes.

Una de las preocupaciones didácticas ha sido desde antaño el estudio de la función docente. No es necesario insistir ahora en la trascendencia que presenta en el proceso didáctico la actuación del profesor, punto de origen, además de la calidad de enseñanza y de la educación en general.

Pero, aceptada la importancia de la función docente en el debate didáctico no se escapa del cuestionamiento discursivo. Su evolución y sus crisis prácticamente han estado presentes a lo largo de nuestro siglo. Sobre todo en las últimas décadas han aparecido múltiples voces que han cuestionado la función tradicional del profesor, a la par que se han aportado alternativas en las funciones y en las nuevas competencias a desempeñar.

Este cuestionamiento, y por tanto, cambio de rol, no es más que una consecuencia directa del cambio que progresivamente se produce en la sociedad. De manera que, el profesor no puede seguir siendo el monopolizador del saber y transmisor de conocimiento (modelo tradicional), sino que cobra nuevo protagonismo, en cuanto a competencias sobre todo, por la interacción entre las instituciones educativas y formativas, por un lado, y sociedad en su conjunto, por otro.

Las ideas de este preámbulo nos remite a un acotamiento sobre la función docente como un conjunto de acciones-actividades-tareas en las que participa el profesor en un contexto de intervención institucional (ya sea en el interior de las aulas o en su interacción con otros colegas o directivos), así como en la interacción con los padres y la comunidad en general (Tejada, 1997:9).

“No obstante, y también a diferencia de lo que ocurría antes, ahora la sociedad 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. Graells (2000).

Por ello, hoy en día el papel de los formadores no es tanto "enseñar" (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, como 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

Por otra parte, la diversidad de los estudiantes y de las situaciones educativas que pueden darse, aconseja que los formadores aprovechen los múltiples 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).

Cada vez se abre más paso su consideración como un mediador de los aprendizajes de los estudiantes, cuyos rasgos fundamentales son (Tebar, 2003):

- “Es un experto que domina los contenidos, planifica (pero es flexible)...

- Establece metas: perseverancia, hábitos de estudio, autoestima, meta cognición...; siendo su principal objetivo que el mediado construya habilidades para lograr su plena autonomía.
- Regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos; su tarea principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el sujeto, facilitando su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo.
- Fomenta el logro de aprendizajes significativos, transferibles.
- Fomenta la búsqueda de la novedad: curiosidad intelectual, originalidad pensamiento convergente.
- Potencia el sentimiento de capacidad: autoimagen, interés por alcanzar nuevas metas.
- Enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, ayuda a controlar la impulsividad
- Comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos: discusión reflexiva, fomento de la empatía del grupo.
- Atiende las diferencias individuales
- Desarrolla en los alumnos actitudes positivas: valores.”

Cada vez se abre más paso su consideración como un mediador de los aprendizajes de los estudiantes, cuyos rasgos fundamentales son (Tebar, 2003):

Según Tejada, la función docente es el conjunto de acciones, actividades y tareas en las que participa el profesor en los diferentes contextos internos y externos de la institución, sobre todo en interacción con los compañeros, padres de familia y comunidad.

De acuerdo a Graells, los cambios exigen a los docentes desarrollo de múltiples competencias de iniciativas, creatividad, uso de las TIC, estrategias de resolución de problemas, trabajo en equipo para crear conocimiento y afrontar con éxito los problemas.

Según Tebar, habla de un mediador de los aprendizajes, sus rasgos son: experto que domina los contenidos, establece metas, construye habilidades para logra autonomía, regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos, practica el trabajo colaborativo, logra el aprendizaje significativo, fomenta la curiosidad intelectual y pensamiento convergente, potencia el sentimiento de capacidad, enseña qué hacer, cuándo y por qué, comparte las experiencias de aprendizaje, atiende las diferencias individuales y desarrolla en los alumnos las virtudes.

1.2.3.3 *La función del entorno familiar.*

La tarea esencial de la familia, es cuidar a los hijos, formarlos y educarlos con el ejemplo de los padres. Lo que se quiere decir ayudar a crecer física, emocional y afectivamente a los hijos, lo cual sólo se consigue enseñando a pensar y crear, para

que los niños puedan ser personas con individualidad y con criterios propios, es decir, que se puedan permitir ser diferentes de los padres y de los otros hermanos y que puedan ser unos adultos responsables y capaces de colaborar solidaria y creativamente dentro de la comunidad en que vivimos.

Los estudiosos de la función de producción educativa no dudan en admitir el papel fundamental que tiene el entorno familiar de los estudiantes como factor determinante de los resultados de la escuela, debido a que es en el seno familiar donde se crean muchas de las condiciones necesarias para que los individuos obtengan el mayor partido posible de la educación formal. En concreto, es en el ambiente familiar donde se adquieren la estructura verbal, las actitudes positivas hacia el papel de la escuela, los aspectos básicos relacionados con la socialización, el respeto a la autoridad, el sistema de valores, la cobertura de las necesidades primarias de alimentación y vestido, así como el apoyo para afrontar las dificultades de los estudiantes a la hora de realizar las tareas escolares.

Por otra parte, los vecinos del hogar familiar también ejercen una influencia destacable sobre los resultados de la educación, dado que en muchas ocasiones los estudiantes comparten experiencias, tanto educativas como sociales, con los niños que conviven en su mismo entorno. En este sentido, autores como Oerl (1973) reconocen la preponderancia que tiene el vecindario sobre los resultados educativos, al entender que estudiantes que viven en lugares donde sus vecinos son de renta altas y su padres cuentan con una buena educación, conseguirán mejores resultados escolares.

La función principal de la familia: crear el marco necesario para favorecer el crecimiento de sus miembros y contener las ansiedades que se formen en grupo familiar.

La familia es un grupo complejo en constante evolución, que comprende miembros en distintas fases de desarrollo, unidos entre ellos por roles y funciones interrelacionados y diversificados. De manera que, la familia será: un sistema internalizado de relaciones un marco para el aprendizaje y una matriz para el pensamiento.

La familia es una estructura viva y única, la cual participa y da forma al aparato mental de cada uno de sus miembros, sobre todo para los hijos.

Las funciones de la familia se basan en: generar amor, fomentar la esperanza, contener el sufrimiento depresivo y pensar. Pero cuando en la familia predomina las funciones de odio,

desesperación, creación de mentiras y de confusión, la familia se desestructura y aparece la patología.

Meltzer propone una aproximación de las familias más sanas hasta las más desestructuradas: familia de pareja básica, familia matriarcal, familia patriarcal, familia-banda y familia en reversión.

Los estudios de Funes y los de Martí Tusquets en Barcelona nos muestran que las concentraciones más importantes de problemas familiares y sociales se encuentran en determinadas zonas de la ciudad, fundamentalmente en barrios asociales, en zonas de degradación ciudadana y urbanística. El entorno social, las condiciones del barrio, la vecindad... influyen de una manera directa e indirecta en funcionamiento familiar, estaríamos de acuerdo en afirmar que el entorno social inmediato de una familia urbana es constituido más por una red que por un grupo organizado.

Los estudiosos de la función educativa, concuerdan que el seno familiar, es donde se crean muchos medios necesarios para la educación formal. En el hogar se adquiere la estructura verbal, actitudes positivas, socialización, respeto, valores, necesidades primarias de alimentación y vestido.

Según Oerl, habla sobre la superioridad que tiene el vecindario sobre los resultados educativos y entender que estudiantes que viven en lugares donde sus vecinos son de renta altas y sus padres cuenta con una buena educación, conseguirán mejores resultados escolares.

De acuerdo a Meltzer propone un acercamiento de las familias sanas hasta las desestructuradas: familia de pareja básica, familia matriarcal, familia patriarcal, familia-banda y familia en reversión.

Según Funes y Tusquets, muestran que las concentraciones de problemas familiares y sociales se encuentran en determinados barrios asociales, zonas de degradación ciudadana. El entorno social, las condiciones del barrio, la vecindad influyen de manera directa o indirecta en funcionamiento familiar.

En concreto, es en el ambiente familiar donde se adquieren la estructura verbal, las actitudes positivas hacia el papel de la escuela, los aspectos básicos relacionados con la socialización, el respeto a la autoridad, el sistema de valores, la cobertura de las necesidades primarias de alimentación y vestido, así como el apoyo para afrontar las dificultades de los estudiantes a la hora de realizar las tareas escolares.

1.2.3.4 *La función del estudiante.*

El alumno actual se caracteriza por ser interactivo, espontáneo, inquieto, resuelto, crítico, hábil en el uso de tecnologías y ávido de experiencias y sensaciones nuevas; por consiguiente, su rol en el aula ya no es el de un simple espectador, ni el de un simple "comprador" de un "producto" vendido por el profesor, sino al contrario, el estudiante actual genera su propio conocimiento, sólo con la ayuda del profesor, aunando y relacionando productivamente el cúmulo de informaciones que posee, encauzando éstas en pro de su beneficio personal, es decir, creando un aprendizaje significativo para su vida y para su entorno social; en otras palabras, es el propio educando quien produce su aprendizaje y quien dirige, en definitiva, el proceso de enseñanza - aprendizaje.

La mayor parte de los conceptos relacionados con la función de los estudiantes ya son familiares para muchos docentes. Como sabemos los alumnos que ingresan al colegio, vienen cargados de influencias tradicionales, de "clase-apunte-pruebas-examen", muy poco basados en aspectos relevantes de la carrera, con programas sobrecargados y que dejan virtualmente cero iniciativa al estudiante.

En la Revista Médica Vallejana encontramos las siguientes funciones del estudiante:

- “Trabajar en base a los problemas educacionales, identificando las necesidades educacionales personales y colectivas.
- Aprender a formularse preguntas y a buscar sus respuestas en forma sistemática.
- Evaluar en forma escrita a su tutor y otros docentes que hayan tenido una participación significativa en su trabajo.
- Evaluar sus actividades, las del grupo y sus interrelaciones con los docentes.
- Evaluar las fuentes de información y/o experiencias que vayan teniendo.
- 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.
- Mantener un equilibrio entre sus objetivos y los del programa, sus necesidades, educacionales y las tareas que se originan en el grupo.
- Buscar la cooperación y compartir las fuentes de información.
- Desarrollar un alto sentido ético en su trabajo y favorecer el espíritu de trabajo de equipo.
- Establecer un pensamiento crítico, capaz de evaluar toda información que obtenga y de aplicarla a situaciones concretas.
- 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.

Es importante citar las obligaciones de los estudiantes, de acuerdo al artículo 8 del Capítulo Tercero. Derechos y Obligaciones de los Estudiantes (LOEI) pág. 51, son las siguientes:

- a. Asistir regularmente a clases y cumplir con las tareas y obligaciones derivadas del proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con la reglamentación correspondiente y de conformidad con la modalidad educativa, salvo los casos de situación de vulnerabilidad en los cuales se pueda reconocer horarios flexibles;
- b. Participar en la evaluación de manera permanente, a través de procesos internos y externos que validen la calidad de la educación y el inter aprendizaje;
- c. Procurar la excelencia educativa y mostrar integridad y honestidad académica en el cumplimiento de las tareas y obligaciones;
- d. Comprometerse con el cuidado y buen uso, mantenimiento y mejoramiento de las instalaciones físicas, bienes y servicios de las instituciones educativas, sin que ello implique egresos económicos;
- e. Tratar con dignidad, respeto y sin discriminación alguna a los miembros de la comunidad educativa;
- f. Participar en los procesos de elección del gobierno escolar, gobierno estudiantil, de los consejos de curso, consejo estudiantil, de las directivas de grado y de los demás órganos de participación de la comunidad educativa, bajo principios democráticos y en caso de ser electos, ejercer la dignidad de manera activa y responsable;
- g. Fundamentar debidamente sus opiniones y respetar las de los demás;
- h. Respetar y cumplir los códigos de convivencia armónica y promover la resolución pacífica de los conflictos;
- i. Hacer buen uso de becas y materiales que recibe;
- j. Respetar y cumplir la Constitución, las leyes, reglamentos y demás normas que regulen al Sistema Nacional de Educación en general y a las instituciones educativas en particular;
- k. Cuidar la privacidad e intimidad de los demás miembros de la comunidad educativa;
y,
- l. Denunciar ante las autoridades e instituciones competentes todo acto de violación de sus derechos y actos de corrupción, cometidos por y en contra de un miembro de la comunidad educativa.

Según la Revista Médica Vallejana, las funciones del estudiante son específicas y están relacionadas con el criterio de desempeño de destrezas como aprender a formularse preguntas y buscar sus respuestas, evaluar en forma escrita a su tutor, evaluar sus actividades, del grupo y sus interrelaciones con los docentes, evaluar las fuentes de información, mantener un equilibrio entre sus objetivos y los del programa, buscar cooperación y compartir las fuentes de información, desarrollar un alto sentido ético en sus trabajo y favorecer el espíritu de trabajo de equipo, establecer un pensamiento crítico, evaluar toda información que obtenga, ser crítico con el programa que trabaja,

Según el Reglamento General de la LOEI, los Derechos y Obligaciones de los Estudiantes se relacionan con la asistencia a clase, el cumplimiento de tareas, la participación en la evaluación permanente, demostrar honestidad académica en el cumplimiento de tareas y obligaciones, cuidado y buen uso de las instalaciones, respeto a los miembros de la comunidad educativa, participar en los procesos de elección de los organismo estudiantiles de manera activa y responsable, cumplir el código de convivencia, respetar y cumplir la Constitución, leyes, reglamentos y demás normas que regulen al Sistema Nacional de Educación, denunciar a las autoridades e instituciones competentes todo acto de violación de sus derechos y actos de corrupción.

1.2.3.5 Cómo enseñar y cómo aprender.

Enseñar y aprender es una estrategia que funciona en el proceso de enseñanza aprendizaje; tanto el profesor como el estudiante mutuamente enseñan y aprenden conocimientos y situaciones significativas, lo uno con lo otro se complementa, es indispensable que el docente tome en cuenta este aspecto importante en el proceso educativo.

Durante más de cuatro décadas, nuestros alumnos nos han enseñado y nosotros a ellos.

Mientras luchábamos para ser mejores profesores, hemos desarrollado (y tomado prestadas) un buen número de estrategias que creemos que han sido eficaces.

Hemos comprendido que aprender y enseñar son dos reactivos en la combustión de una misma llama, cada uno alimenta al otro. Hoffmann y McGuire (2009).

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

Muchos estudiantes no se dan cuenta de que el aprendizaje progresa a través de etapas y que la memorización es solo una de ellas, una de las primeras. No basta con recordar, hay que comprender, aplicar, analizar, evaluar e incluso crear nuevo conocimiento. Los estudiantes deben ser conscientes de la existencia de estas etapas con objeto de transformarse de meros memorizadores a aprendices autodirigidos. Cuando se presenta a los estudiantes algunas ideas sobre la meta cognición (pensar sobre su propio pensamiento) cambia sus actitudes sobre el aprendizaje y comienzan a aplicar estrategias de estudio más eficaces.

La enseñanza debe favorecer cuatro puntos:

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

Hay varias estrategias que mejoran el aprendizaje de los estudiantes:

- Tomar notas a mano, incluso si se proporcionan los apuntes de clase. Tomar notas es un compromiso activo, algo imprescindible para el aprendizaje; además, ayuda a la transferencia de información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. Si un alumno no puede asistir a una clase debería pedirle las notas a un compañero en lugar de descargarlas de internet; hablar de los apuntes de clase con otros compañeros facilita el aprendizaje, tanto para el estudiante que hace preguntas sobre las notas, como para el estudiante que se involucre en la enseñanza respondiendo dichas preguntas.
- Resolver problemas propuestos, incluso cuando también se ofrecen las soluciones a posteriori. Su resolución debe requerir, en primer lugar, estudiar el libro de texto. A continuación, trabajar el problema sin mirar otros ejemplos o las soluciones en un manual de soluciones. Por último, comparar el enfoque, no solo la respuesta, con la obtenida en el libro de texto. Los instructores deben reforzar en los alumnos la idea de que la importancia del problema es el trabajo que se pone en él y no la respuesta obtenida. Lo importante es el método, la manera de trabajar, y no el resultado final. El

alumno debe desarrollar su agilidad en la resolución de problemas y un pensamiento flexible.

- Aprovechar al máximo el aprendizaje en grupo, proponiendo la resolución de problemas y la realización de prácticas en grupo. El alumno debe aprender tanto a hacer las cosas por él mismo como en colaboración con otros. El profesor debe estar atento a la dinámica del grupo y tratar de evitar que los alumnos aprovechen las trampas que permite el trabajo colectivo. Los exámenes de los trabajos en grupo deben tener una componente individual en la que debe formar parte íntegra la demostración de los resultados que uno ha aprendido gracias al estudio en grupo. Provocar discusiones entre los miembros del grupo permite discernir qué papeles han tomado cada miembro del grupo en la actividad desarrollada. Hoffmann y McGuire (2009).

Las reformas educativas sobre el trabajo de aula con el papel secundario que han acabado teniendo en la mayoría de ellas los planteamientos pedagógicos, psicopedagógicos y didácticos. En la mayoría de los casos estas reformas, cuando han incorporado elementos pedagógicos, lo han hecho fundamentalmente al nivel del discurso, pero no de utilización de los recursos disponibles, que se han dedicado en porcentajes muy elevados a la realización de los cambios estructurales y, si se me permite la expresión, relativamente "periféricos" con relación a las aulas y los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas. Coll, C. (2009).

En la mayoría de estas reformas, los conocimientos pedagógicos, psicopedagógicos y didácticos han funcionado de hecho, sobre todo en un primer momento, como legitimadores de los cambios, y después a menudo como "chivos expiatorios" de las dificultades y problemas aparecidos en el proceso de implementación. LOGSE (1990).

Es necesario acabar con la paradoja que supone el hecho de que reformas y propuestas educativas que se llaman orientadas a la mejora de la calidad de la educación no contemplen como uno de los ámbitos prioritarios de cambio y transformación las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación en las que se implican conjuntamente profesores y alumnos. Esta afirmación, válida en mi opinión en términos generales, lo es todavía más, si cabe, cuando de lo que se trata es de ayudar al alumnado a atribuir sentido a los aprendizajes escolares. En este caso, las actuaciones dirigidas a revisar la manera de trabajar en el aula devienen claramente prioritarias. Pero otorgar prioridad a este ámbito comporta, como decía antes, una revalorización del conocimiento pedagógico, psicopedagógico y didáctico.

El saber específico de los profesionales de la educación -es decir, su conocimiento sobre cómo ayudar otras personas a aprender, su conocimiento pedagógico, psicopedagógico y didáctico- es un saber experto, especializado, basado en la investigación, la experiencia y la reflexión crítica, y por lo tanto totalmente equiparable a otros conocimientos profesionales en lo que concierne a la solidez de sus fundamentos y a la validez de sus planteamientos.

Ayudar a los alumnos a construir tramas de significados interconectados y funcionales sobre los contenidos escolares y a atribuir sentido al aprendizaje de estos contenidos es una tarea experta, propia de los profesionales de la educación, que no puede abordarse simplemente desde el sentido común, sino que requiere la adquisición de un conocimiento especializado; al igual exactamente que sucede en el caso de los profesionales de la medicina, de la economía o de la arquitectura, por citar sólo algunos ejemplos en los que la exigencia de un conocimiento experto no se pone en duda.

Tres dimensiones relativas al para qué (para qué se aprende lo que se aprende), al qué (qué saberes y competencias son efectivamente objeto de enseñanza y aprendizaje) y al cómo (el contexto del aprendizaje, la naturaleza de las actividades y las metodologías de enseñanza en un sentido amplio). Coll, C. (2009).

En relación con el **para qué**, querría destacar:

- La importancia de hacer explícitos de manera sistemática las finalidades y los objetivos de las actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación, los criterios de selección de los contenidos y los criterios de evaluación y valoración de los resultados de aprendizaje esperados.
- El esfuerzo por situar continuamente los aprendizajes escolares en el marco más amplio del proyecto de vida personal y profesional del alumnado.
- La conveniencia de subrayar la dimensión individual y social del aprendizaje, así como la dimensión de derecho, de deber y de compromiso, en todas las actividades que se desarrollan en los centros y en las aulas. Coll, C. (2009).

En relación con el **qué** querría destacar:

- El exceso de contenidos como un obstáculo casi insuperable para que los alumnos puedan atribuir sentido a los aprendizajes escolares.
- La recomendación de dar prioridad a los aprendizajes básicos y, dentro de estos, a los aprendizajes básicos imprescindibles (Coll, 2007).
- La recomendación de dar prioridad a la comprensión sobre la amplitud en el aprendizaje de los contenidos escolares.

Y finalmente, con respecto al **cómo**, quería destacar:

- La utilización de un amplio abanico de metodologías didácticas que permitan multiplicar y diversificar las fuentes, los tipos y los grados de ayuda al aprendizaje.
- El diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje "auténticas", que hagan hincapié en la relevancia y la funcionalidad de los contenidos y que tengan un anclaje, o al menos un referente, en la vida cotidiana del alumnado.
- La introducción de momentos y elementos de planificación, autorregulación y autoevaluación en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Coll, C. (2009).

Según los profesores Hoffmann y McGuire con 40 años de experiencia, manifiestan claramente que los alumnos y docentes enseñan y aprenden, han comprendido que aprender y enseñar son dos substancias para producir la llama del saber.

Los estudiantes deber ser conscientes que el aprendizaje progresa a través de etapas, hay que comprender, aplicar, analizar, evaluar e incluso crear un nuevo conocimiento, la memorización es solo una de ellas.

De acuerdo a los profesores Hoffmann y McGuire, la enseñanza favorece cuatros puntos, por supuesto cada uno de ellos es importante, la empatía, el aprendizaje activo, la interacción juicios de grupos e individuos y la potenciación del ego, todos ellos facilitan el aprendizaje.

De acuerdo con los profesores Hoffmann y McGuire, existen varias estrategias que mejoran el aprendizaje de los estudiantes, tomar notas a mano es un compromiso activo, resolver problemas propuestos y aprovechar al máximo el aprendizaje en grupo para discutir, el alumno debe aprender a hacer las cosas por él mismo y con colaboración de otros.

Según Coll, expresa sobre las reformas del trabajo de aula, los planteamientos pedagógicos, psicopedagógicos y didácticos incorporados como elementos pedagógicos, han quedado en el discurso, no se han aplicado en las aulas los procesos de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo con la LOGSE, la mayoría de las reformas han funcionado en un primer momento como justificadores de cambios; luego en el proceso de ejecución frente a dificultades y problemas se buscan culpables.

Según Coll, existen tres dimensiones relativas al para qué aprender, qué saberes y competencias son objeto de enseñanza y aprendizaje, y al cómo aprender y enseñar.

El **para qué**, las finalidades y los objetivos de las actividades de enseñanza, aprendizaje y de evaluación, el esfuerzo por situar los aprendizajes escolares en el marco más amplio del

proyecto de vida personal y profesional del alumnado, la convivencia individual y social del aprendizaje.

En relación con el **qué**, destaca el exceso de contenidos como un obstáculo para conseguir el aprender y enseñar, dar prioridad a los aprendizajes básicos y a su comprensión.

Al **cómo**, el empleo de un amplio abanico de metodologías didácticas que permitan multiplicar y diversidad las fuentes, diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje funcionales.

1.3 Cursos de formación.

Los cursos de formación son sistemas de estudio de una materia concreta para el 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.

Los cursos de formación tienen como objetivo dotar a los docentes de las competencias necesarias para que éstos desarrollen correctamente su actividad, impulsar y fomentar la excelencia de los servicios educativos que se ofrecen a los estudiantes, así como favorecer la adaptación de los docentes a los nuevos y cambiantes entornos tecnológicos de la educación.

La formación del personal docente no puede limitarse a un periodo inicial. Los múltiples enfoques pueden resumirse en: clases vespertinas en institutos pedagógicos, cursos de educación a distancia, cursos universitarios por correspondencia, departamentos extraclase, universidades libres, cursos de formación pedagógica por televisión; cursos de verano, supervisión y asesoramiento por profesores experimentados, estudios autodidácticos con ayuda de documentación apropiada. Revista de Educación 282 (2009).

Se tiende a abandonar el concepto pasivo de cursos de formación a favor del concepto más dinámico de actividades de formación. Se describió un programa de formación masiva de docentes en activo aplicado con objeto de incorporar a medio millón de docentes de los establecimientos de enseñanza primaria y secundaria.

Las instituciones y programas de formación docente han sido la mejor “escuela demostrativa” de la escuela transmisora, autoritaria, burocrática, que desdeña el aprendizaje. Construir una escuela diferente implica, por eso, un compromiso prioritario con la transformación del modelo tradicional de formación docente. Como mínimo, dicho compromiso es uno de coherencia: no es posible continuar pidiendo a los docentes que

realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su propia formación. Tanto en el nivel de contenidos como de enfoques, métodos, valores y actitudes, debe existir coherencia entre lo que los educadores aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo enseñen) en las aulas.

- a. *Los docentes como sujetos, no como beneficiarios.* El diseño de políticas, planes y programas de formación docente requiere la participación activa de los docentes y sus organizaciones, no únicamente como destinatarios sino como sujetos que aportan saber y experiencias esencia –les para el diagnóstico, la propuesta y la ejecución, y como sujetos que tienen la oportunidad de aprender y avanzar ellos mismos en ese proceso.
- b. *Visión estratégica y estrategia de largo plazo.* Formar recursos humanos es inversión y tarea de largo plazo, que exige esfuerzos sistemáticos y sostenidos. Esto implica una *visión estratégica* que supere la mentalidad cuantitativista (número de cursos, horas, créditos, etc.) y de corto plazo (modernamente encarnada en la cultura del *proyecto*), dentro de la cual la propia formación docente pase a ser pensada como una *estrategia*. Si se piensa la formación docente como un itinerario (sistema escolar, formación inicial y en servicio, práctica docente, autoformación, medios de comunicación, etc.), se desdibujan las opciones binarias (formación inicial/en servicio, conocimiento general/especializado, saber la materia/saber enseñar, teoría/práctica, contenidos/métodos, modalidades presenciales/modalidades a distancia, etc.) y emergen en su lugar dilemas en torno a la definición de prioridades, las combinaciones más adecuadas y las secuencias en el tiempo.
- c. *Articular formación inicial y en servicio.* Se ha dicho repetidamente que formación inicial y en servicio deben ser vistas como parte de un mismo proceso, superando la tradicional separación (e incluso moderna disyuntiva) entre una y otra. Dicha separación ha tendido a acentuarse en los últimos años: la formación inicial, cuestionada y virtualmente desahuciada, y la formación en servicio reivindicada como más “costo-efectiva”, espacio apto para la introducción de innovaciones, más acorde con la dinámica planteada por la descentralización y por las modernas reformas. Afortunadamente este nuevo sesgo, ahora inclinado hacia la formación en servicio, ha empezado a revisarse, incluso por las propias agencias de financiamiento.
- d. *Recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión.* La práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, como lo advierten los propios docentes.

Es importante señalar lo que cita la Ley Orgánica de Educación Intercultural en lo que tienen que ver con los cursos de formación del profesorado, tiene que acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación; de igual forma en la ley habla de la oferta de formación permanente para los profesionales de la educación. LOEI (2011).

De los procesos de formación permanente para los profesionales de la educación: El Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, con el objeto de mejorar las competencias de los profesionales de la educación, certifica, diseña y ejecuta procesos de formación en ejercicio, atendiendo a las necesidades detectadas a partir de los procesos de evaluación y a las que surgieren en función de los cambios curriculares, científicos y tecnológicos que afecten su quehacer.

Programas y cursos de formación permanente: es un conjunto o grupo de cursos relacionados entre sí que se orientan al logro de un objetivo de aprendizaje integral y puede vincular acciones de acompañamiento posterior para la implementación de lo aprendido.

El curso de formación es una unidad de aprendizaje relacionada con un tema o una tarea específica.

Tipos de formación permanente: La oferta de formación en ejercicio para los profesionales de la educación es complementaria o remedial. La formación permanente de carácter complementario se refiere a los procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico para que provean a los docentes de conocimientos y habilidades distintas de las aprendidas en su formación inicial.

La formación permanente de carácter remedial es obligatoria y se programa para ayudar a superar las limitaciones que tuviere el docente en aspectos específicos de su desempeño profesional.

Acceso a los procesos de formación permanente complementaria: Los docentes fiscales tienen derecho a recibir formación permanente complementaria de manera gratuita, la primera vez que la reciban. Los docentes de establecimientos fiscomisionales sin nombramiento fiscal y los de establecimientos particulares pueden acceder a los cursos de formación permanente complementaria, de conformidad con la normativa específica emitida por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

Certificación de los procesos de formación. Todos los procesos de formación deben exigir el cumplimiento de un requisito mínimo de asistencia y la obtención de una nota de aprobación que evalúe el desempeño de los participantes durante y al final del programa. Los participantes que satisficieren estos requisitos recibirán una certificación de cumplimiento.

Los cursos o programas de formación son diseñados para su aplicación inmediata en el sistema educativo; por lo tanto, sus participantes deben entregar evidencias de dicha aplicación.

Según la Revista de Educación, la formación del personal docente no puede limitarse a un periodo inicial, sino a múltiples enfoques como clases vespertinas, cursos a distancia, por correspondencia, extraclase, por televisión, cursos de verano, estudios autodidácticos, etc.

De acuerdo con la LOEI, los docentes tienen que acceder gratuitamente a los cursos de formación del profesorado, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades.

El Nivel Central de la Autoridad Nacional, certifica, diseña y ejecuta procesos de formación, atendiendo a las necesidades detectadas a partir de los procesos de evaluación y las que sugieren en función de los cambios curriculares, científicos y tecnológicos.

1.3.1 Definición e importancia en la capacitación docente.

La capacitación docente es la adquisición de conocimientos técnicos, teóricos y prácticos que van a contribuir al desarrollo del proceso educativo y mejorar el rendimiento escolar. Se puede señalar, entonces, que el concepto capacitación docente es mucho más abarcador.

La capacitación docente es un proceso continuo de enseñanza-aprendizaje, mediante el cual se desarrolla las habilidades y destrezas de los docentes, que les permitan un mejor desempeño en sus labores docentes habituales. Puede ser interna o externa, de acuerdo a un programa permanente, aprobado y que pueda brindar aportes a la institución.

Es de gran importancia la permanente capacitación para los que trabajamos en la docencia, 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, inter-disciplinarias, del trabajo en equipo, etc.

La capacitación hay que entenderla como algo que incluye la comprensión de los medios y los fines del trabajo propio, y un compromiso con los mismos. Desde este punto de vista, la proletarización ideológica implica una proletarización técnica.

La capacitación docente, es un proceso educativo a corto plazo, aplicado de manera sistemática y organizada, mediante el cual las personas aprenden conocimientos, actitudes y habilidades, en función de objetivos definidos. El entrenamiento implica la transmisión de conocimientos específicos relativos al trabajo, actitudes frente a aspectos de la organización, de la tarea y del ambiente, y desarrollo de habilidades. Cualquier tarea, ya sea compleja o sencilla, implica necesariamente estos tres aspectos. Chiavenato (2009).

A su vez, como partícipes activos del proceso de enseñanza – aprendizaje, permitir una mayor profesionalización y calidad educativa. Surge entonces un mayor compromiso, como profesionales de la educación, en una enseñanza de los saberes del currículo de modo significativo para lograr una adecuada comprensión y adquisición de los conocimientos científicos por parte de nuestros alumnos.

En el proceso de reconversión del rol profesional el perfeccionamiento cumple un papel muy importante, entendido como una instancia para la creación de condiciones para que el docente pueda comprender los problemas presentados en su práctica y elaborar respuestas adecuadas para cada una de las situaciones en las cuales le corresponde actuar, y asumir responsabilidades cualitativamente diferentes.”

De aquí que capacitarse permanentemente sobre nuestra tarea educativa, además de contribuir a la permanente formación de los docentes desde la reflexión y el análisis sistemático de la Educación, promueve la consolidación de equipos docentes eficientes y eficaces en su tarea de educadores, sin dejar de atender sus características particulares, lo que estaría en el orden de la propuesta curricular de cada Institución.

Se entiende que de esta forma, los docentes pueden cambiar las actitudes equivocadas, así como desarrollar mayor conciencia de sí y de los otros, además de promover las habilidades interpersonales. Generar un espacio de reflexión que pretende ser promotor de una educación integral, desde donde la educación podrá llenar rectamente su cometido fundamental: procurar en los alumnos la asimilación sistemática y crítica de la cultura y los conocimientos requeridos, junto a la dimensión comunitaria, propia de todos los procesos humanos.

Se entiende que no se trata de pasos a seguir o de una sumatoria de etapas lineales, sino que articula actividades, vínculos, interacciones, agrupamientos, recursos, uso del tiempo y

espacio, ritmos y secuencias de la presentación de los conocimientos aplicados en un proceso dinámico de toma de posición respecto de la enseñanza y la educación.

Según el autor Chiavenato, menciona que la capacitación docente, es un proceso educativo sistemático y organizado, donde los docentes aprenden conocimientos, actitudes y habilidades en función de los objetivos propuestos.

La capacitación permanente del docente sobre la tarea educativa, además de contribuir a la permanente formación desde la reflexión y el análisis, promueve la consolidación de equipos docentes eficientes y eficaces de su tarea educativa.

El proceso de capacitación requiere de un espacio de reflexión, cambio de actitud, conciencia de sí mismo y desarrollo de las habilidades interpersonales.

1.3.2 Ventajas e inconvenientes.

Como toda nueva herramienta en sus comienzos, son muchas las inquietudes e interrogantes que despierta la formación on line. Su efectividad, sus ventajas e inconvenientes y cómo aplicar este sistema de manera adecuada son algunas de estas dudas.

El mejor sistema es que la empresa no actúe directamente, sino que se asocie con universidades que puedan ofrecer este servicio", dice Trotter. Además, sostiene que no debe emplearse la formación por Internet en el nivel escolar. "Allí es donde es muy importante la socialización y la presencia personal como hecho formativo para los jóvenes - enfatiza Trotter-. Las ventajas aparecen en aquellas personas que ya están involucradas en el proceso productivo y no en los estudiantes, que lo primero que tienen que hacer es socializarse.

Según Trotter, en el nivel escolar, no debe emplearse la formación por Internet, ellos requieren de la presencia personal del docente, a esta edad no cuentan con la experiencia productiva.

1.3.3 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.

Adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la planificación y desarrollo de manera sistemática y rigurosa de acciones de formación con vistas a la adquisición de competencias profesionales de los destinatarios.

El diseño, la planificación de recursos para los cursos formativos

Objetivos Específicos:

- Identificar y distinguir los distintos niveles de gestión en la planificación de la formación.
- Conocer las diferentes fases que componen el proceso de planificación de la formación.
- Saber que es la planificación de la formación.
- Distinguir las características del aprendizaje adulto.
- Diferenciar los distintos estilos de aprendizaje.
- Aplicar el conocimiento de los estilos de aprendizaje en el diseño de la formación.
- Conocer los procesos de enseñanza / aprendizaje que se dan en la formación del adulto.
- Identificar las diferentes necesidades formativas.
- Diseñar un plan de detección de necesidades formativas.
- Saber en qué consiste una programación formativa.
- Programar una acción formativa.
- Distinguir los diferentes tipos de objetivos que existen.
- Formular objetivos.
- Seleccionar Contenidos de formación.
- Saber en qué es la metodología de la formación, los recursos didácticos y la evaluación.

El plan de formación comprenderá:

- ✓ Comprender de qué manera afectan los cambios sociales a la estructura y funcionamiento de las organizaciones.
- ✓ Identificar las fases y niveles de intervención en la planificación de la formación.
- ✓ La programación del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- ✓ Conocer las características del proceso de enseñanza-aprendizaje con personas adultas.
- ✓ Comprender la necesidad de realizar una programación didáctica.
- ✓ Conocer y saber aplicar técnicas de trabajo con grupos de aprendizaje.
- ✓ Diferenciar los elementos que forman parte de una programación didáctica.

1.3.4 Importancia en la formación del profesional de la docencia.

La formación del docente, es un reto de nuestros días producto de la volatilidad de los nuevos desafíos y desarrollo que se experimenta en el mundo científico tecnológico. La formación y la capacitación de nuevos saberes y la adaptación a la tecnología es una de forma estratégica que el docente debe asumir como herramienta praxiológica y útil para asumir los cambios y transformaciones que se experimenta en este sector educativo.

La tarea docente universitaria, es tan compleja que exige al profesor el dominio de unas estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica. Por ello, el proceso de aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y para disfrutar con ella (Ramsden, 1992).

De allí emerge la importancia de resaltar que la formación del docente es una habilidad que debe contener un carácter hermeneuta, humano entre otro, porque la comprensión del ser en su esencia es muy compleja y llena de incertidumbre, el mero hecho que cada ser posee una dimensión humana caracterizada por sus ejes axiológico lo hace dinámico e ininteligible.

En el marco de nuestro análisis holístico es importante resaltar que la dinámica general del cambio en nuestra sociedad crea desajustes, hace surgir nuevas demandas en la formación de competencias profesionales, psicológicas y especializadas para los docentes que buscan iniciarse o posicionarse en el mercado laboral educativo ecuatoriano.

Según Ramsden la tarea docente universitaria, es compleja y exige al profesor el dominio de estrategias pedagógicas y didácticas, a fin de convertir el proceso de aprender a enseñar en un laboratorio donde se disfruta.

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

En este sentido, es importante que los docentes que laboran en las instituciones educativas en todo los niveles, realicen una juiciosa reflexión acerca de sí sus capacidades pueden o no responder a las expectativas de las demandas de un sector heterogéneo y crítico que requiere de respuestas para describir y explicar la complejidad de esta nueva sociedad donde lo constante es el cambio.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1 Contexto.

La investigación se realizó en la Unidad Educativa José Antonio Eguiguren “La Salle”, ubicada al sur oriente del casco urbano, esta Institución Educativa viene sirviendo a la comunidad lojana, desde un centenar de años. La Unidad Educativa oferta los niveles inicial, educación general básica y bachillerato.

Para iniciar con la investigación, se presentó un saludo cordial a nombre de las autoridades de la Universidad, luego se entregó la solicitud con la firma de respaldo del Coordinador del Proyecto de la UTPL, al Dr. Miguel Ochoa, Rector del establecimiento, solicitando la respectiva autorización para realizar el trabajo de campo, misma que tuvo la acogida favorable de los directivos.

El diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa José Antonio Eguiguren “La Salle”, de la ciudad de Loja, provincia de Loja, periodo 2012 – 2013, se realizó con la finalidad de averiguar ¿cuáles son las falencias que tienen los docentes para el proceso enseñanza – aprendizaje en el bachillerato; ¿cuál es el interés y motivación de los profesores para capacitarse y mejorar la educación en el bachillerato, mismas que han servido para puntualizar los temas que tienen que ser estudiados, aportar con ideas claras y precisas de mejoramiento en el establecimiento investigado.

2.2 Participantes.

La institución educativa cuenta con profesores profesionales, de los cuales, un porcentaje significativo de ellos tienen nombramiento y otros contrato; el área administrativa está conformada por seis profesionales; además cuenta con personal de servicio, guardián y conserje. Los estudiantes tienen un nivel socioeconómico alto, medio y bajo, cabe recalcar que la institución investigada tiene el bachillerato en la sección matutina, la mayoría de estudiantes pertenecen al centro de la ciudad y a los alrededores de la urbe lojana.

2.3 Diseño y Métodos de Investigación.

Para llevar a efecto el trabajo de investigación se utilizó la estructura sinérgica o interrelacional a seguir en la investigación científica ejerciendo el control de la misma, a fin de encontrar resultados confiables, y dentro de esto se logró anotar los siguientes tipos de diseños de investigación para la recolección de la información.

2.3.1 Diseño de investigación.

Diseño bibliográfico

Constituyen los datos secundarios que fueron elaborados y se encuentran anexos en libros, revistas, folletos, libros pedagógicos y páginas web.

Diseño de campo

La recolección de la información se realizó mediante la aplicación de encuestas y observación directa e indirecta a los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa José Antonio Eguiguren “La Salle” de la ciudad de Loja.

Diseño descriptivo

Se describió en forma sistemática las características de la población, en este caso corresponden a los docentes del bachillerato unificado de un colegio particular.

2.3.2 Métodos de investigación.

En el desarrollo de la investigación se aplicaron diferentes métodos, técnicas y procedimientos que ayudaron a la demostración de los objetivos planteados.

Método científico

La aplicación de este método permitió seguir en forma esquemática el proceso de la investigación, con ello se analizó y determinó el problema, objetivos, variables, procedimientos estadísticos y la pertinencia de incluir una propuesta a la investigación.

Método empírico experimental

Mediante la aplicación de este método se logró llegar a la causa del fenómeno controlando situaciones, mediante la experimentación y la recolección de datos de las encuestas permitió establecer las conclusiones de los resultados investigados.

Método de observación

Al inicio de la investigación, se aplicó para obtener el diagnóstico que aparece en la información primaria que atribuye al docente encuestado, este método nos permitió lograr una observación directa abierta del fenómeno identificado.

Método inductivo

Este método nos llevó a realizar un proceso analítico mediante el cual se parte del estudio de casos, hechos o fenómenos para llegar al descubrimiento acerca del problema planteado, para elaborar la justificación y los antecedentes.

Método deductivo

Dentro del proceso de investigación este método nos permitió estudiar el problema desde sus generalidades para luego establecer las respectivas conclusiones, recomendaciones y llegar a identificar la propuesta de investigación para el establecimiento objeto de nuestro estudio.

2.4 Técnicas e instrumentos de investigación

2.4.1 Técnicas de Investigación.

Cualitativa

El desarrollo de la investigación concentra las técnicas de recolección de datos cualitativos obtenidos mediante la aplicación de las encuestas, formulada con preguntas abiertas y cerradas a los docentes de la Unidad Educativa Particular José Antonio Eguiguren “La Salle”. El cuestionario tiene como objetivo obtener datos relevantes con respecto a las categorías de análisis del bachillerato, información general del investigado, formación docente, cursos y capacitación, respecto a los cursos y proyectos que propicia la institución educativa, la práctica docente y las necesidades de formación de los docentes.

Cuantitativa

El proceso de recolección de los datos cualitativos obtenidos a través de la realización de encuestas a los docentes de la Institución Educativa, con el fin de determinar el porcentaje de docentes referente a diferentes categorías: género, edad, cargo, relación laboral, tiempo de desempeño en el bachillerato, títulos, cursos y la necesidad de formación docente para el nuevo bachillerato.

2.4.2 Instrumentos de Investigación.

El cuestionario de la encuesta es un instrumento de investigación que se empleó en la recopilación de la información directa de la fuente, que constituyen los directivos y docentes investigados. El cuestionario está diseñado con ítems de tipo objetivo, alternativas múltiples y argumentos que proporcionan los informantes, de tal forma que permitió obtener información objetiva, concreta y argumentativa.

La estructura del cuestionario de la encuesta permitió su aplicación rápida y la obtención segura de la información, misma que posibilitó la construcción y argumentación de la investigación.

El cuestionario que fue aplicado a los directivos y docentes fue tomado de los instrumentos previamente validados, contextualizados a entorno nacional por parte del equipo de planificación del presente proyecto y fundamentado en la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su respectivo Reglamento.

2.5 Recursos.

Los recursos que se utilizó en la investigación para lograr con los objetivos de la investigación son: talento humano, materiales y los económicos indispensables.

2.5.1 Talento Humano.

El aporte de directivos, docentes investigadores y asesores de la Universidad Técnica Particular de Loja, constituyen los talentos y asesores de calidad en la investigación.

Directivos, Profesores, estudiantes de la Unidad Educativa José Antonio Eguiguren “La Salle” de la ciudad de Loja, autores informantes que garantizan la veracidad de los cuestionamientos solicitados.

2.5.2 Materiales.

Son aquellas herramientas, bienes físicos que se requirió para trabajar adecuadamente durante el tiempo de desarrollo de la tesis.

Los equipos de computación, suministros de oficina, muebles y enseres, libros, folletos, revistas que sirvieron para realizar la investigación de manera organizada.

Los materiales que se emplearon en el procesamiento de la información, materiales informáticos utilizados en la tabulación y presentación de la información.

2.5.3 Económicos.

Los recursos financieros que se encuentran disponibles y que se empleó en la aplicación del plan. Los mismos que suman en la cantidad de \$ 2.000,00 (dos mil dólares americanos).

2.6 Procedimiento.

En el presente trabajo de investigación se siguieron los siguientes pasos:

Recopilación de fuentes y recursos bibliográficos necesarios e indispensables para obtener el conocimiento científico relacionado con las necesidades de formación, análisis de las necesidades de formación y los cursos de formación.

El desarrollo del marco teórico, se realizó en base a la información obtenida de las fuentes bibliográficas de libros, revistas e internet. Luego se realizó el análisis de las definiciones textuales de los diferentes autores, en relación a los temas investigados.

La aplicación de la encuesta a 31 docentes de la Unidad Educativa Particular, se realizó de manera personal y previa autorización, preparación y motivación imprescindible.

La tabulación de los resultados de las encuestas, se realizó de cada una de las preguntas formuladas en el cuestionario aplicado a los docentes de la Institución Educativa.

La elaboración de las tablas de la encuesta, se diseñó de acuerdo a la pregunta y respuesta, consta de indicador, frecuencia y porcentaje, al final de la tabla consta la fuente.

El análisis e interpretación de los resultados, se efectuó en base a los resultados obtenidos de la investigación y fundamentados en el marco teórico.

Para la elaboración de las conclusiones y recomendaciones, se consideran los resultados más importantes de la investigación.

Finalmente se procedió al diseño del Curso de capacitación sobre computación, dirigido a los docentes de la Unidad Educativa Particular “La Salle” de la ciudad de Loja.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Organización de resultados

La población esta determinada por los docentes de la Unidad Educativa Particular José Antonio Eguiguren “La Salle”, de la ciudad de Loja, de manera específica se investigó a 31 docentes, de primero, segundo y tercero año de Bachillerato en Ciencias.

Los resultados obtenidos de la aplicación de la encuesta a los docentes, fueron tabulados, procesados y organizados en tablas estadísticas en términos de medidas descriptivas de frecuencia y porcentajes.

Las técnicas e instrumentos de investigación que se aplicó en el establecimiento educativo, permitió recolectar los datos que a continuación se presenta.

3.1 Datos institucionales.

3.1.1 Tipo de Institución.

Tabla 1. Tipo de Institución

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Fiscal		
Fisco misional		
Municipal		
Particular	31	100 %
Total	31	100 %

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren “La Salle”.

En referencia a la primera pregunta todos los docentes encuestados que corresponde al 100%, manifiestan que la Institución Educativo es particular.

Por lo tanto, la institución educativa donde se realizó la investigación es de tipo particular - católico de prestigio provincial y nacional, regentado por la congregación de los hermanos de las escuelas cristianas; atiende a las familias de sectores sociales medios, en relación con la situación económica.

3.1.2 Tipo de bachillerato que ofrece ciencias.

Tabla 2. Bachillerato en Ciencias

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato en Ciencias	31	100%
Bachillerato Técnico		
Total	31	100%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

De acuerdo a la segunda pregunta, 31 docentes que corresponde al 100%, responden que el tipo de bachillerato que ofrece la Unidad Educativa "José Antonio Eguiguren", es el Bachillerato en Ciencias.

La Institución Educativa investigada ofrece a los estudiantes, un sólo bachillerato, de los dos que ofrece el Sistema Educativo Ecuatoriano.

La oferta educativa que ofrece la Institución Educativa investigativa, es específica, aspecto importante que permite atender a un gran número de estudiantes que optan por este bachillerato y logren una educación de calidad.

3.2 Información general del investigado.

3.2.1. Género

Tabla 3. Género

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	11	35,5%
Femenino	20	64,5%
No contesta		
Total	31	100%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

En relación a esta pregunta de información general, 20 docentes que pertenecen al 64,50% son de género femenino y 11 que corresponden al 35,50% masculino.

De acuerdo con la investigación, se afirma que en la institución investigada, las dos cuartas partes de docentes son mujeres (64,50%), los docentes hombres son en menor proporción.

En la educación en general, los docentes de género femenino constituyen una fortaleza en la institución educativa, aspecto positivo que permite lograr los objetivos institucionales.

3.2.2 Estado civil.

Tabla 4: Estado Civil

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	8	25,8%
Casado	18	58,06%
Viudo	2	6,45%
Divorciado	3	9,67%
No contesta	0	0
Total	31	99,98%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

En relación a la información general del docente, 18 docentes que corresponde al 58,06% aseveran que son casados, 8 docentes con el 25,80% solteros, el 9,67% divorciados; y, el 6,45% viudos.

Más de la mitad de los docentes (58,06%) son casados, un poco más de una cuarta parte (25,80%) son solteros, un menor porcentaje de docentes son divorciados y viudos.

Los docentes de estado civil casado, de alguna manera como esposos presentan experiencia como padres, lo que constituye un recurso importante en la formación integral de los estudiantes de bachillerato, aspecto que significa una fortaleza en la educación de los jóvenes.

3.2.3 Edad

Tabla 5: Edad

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
De 20 - 30 años	8	25,80%
De 31 - 40 años	6	19,35%
De 41 - 50 años	10	32,25
De 51 - 60 años	7	22,58
De 61 - 70 años	0	0
Más de 71 años	0	0
No Contesta	0	0
Total	31	99,98%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

En referencia a la edad de los docentes encuestados, 10 de ellos que corresponde al 32,25% tienen una edad de 41 a 50 años, 8 docentes que representa el 25,80% de 20 a 30 años, 7 con el 22,25% de 51 a 60 años; y, 6 docentes con el 19,35% de 31 a 40 años.

Cerca de la tercera parte (32,25%) de los docentes de la institución educativa investigada tienen una edad de 41 a 50 años, la cuarta parte (25,80%) de 20 a 30 años; y, en menor porcentaje tienen una edad de 51 a 60 años y de 31 a 40 años.

De los resultados obtenidos, se puede aseverar que la cuarta parte de docentes están en una edad de 20 a 30 años, iniciando su carrera profesional; una tercera parte tienen de 41 a 50 años, docentes con experiencia profesional; la mayor parte de los docentes (48,39%), se ubican en el rango de edad de 20 a 40 años, no existen docentes mayores de 60 años de edad, lo que significa una fortaleza para la institución educativa.

3.2.4 Cargo que desempeña.

Tabla 6. Cargo que desempeña

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Docente	25	80,64%
Técnico docente	4	12,90%
Docente con funciones administrativas	2	6,45%
No contesta	0	0
Total	31	99,99%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

En referencia al cargo que desempeñan los encuestados, 25 profesionales que corresponden al 80,64% desempeñan la función docente, 4 que representan el 12,90% tienen el cargo de técnico docente; y, 2 con el 6,45% docentes con funciones administrativas.

La mayoría (80,64) de los profesionales investigados desempeñan el cargo de docente, un pequeño porcentaje desempeñan las funciones de técnico docente y docente con funciones administrativas.

Por lo tanto, se puede aseverar que la distribución del personal docente en la institución educativa, es eficiente; puesto que la Institución Educativa tiene que atender las funciones administrativas, técnicas y académicas, aspectos que le permitirán el logro de los objetivos institucionales, siempre y cuando exista la participación y el apoyo de los estamentos educativos.

3.2.5 Tipo de relación Laboral

Tabla 7. Tipo de relación laboral

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Contratación indefinida	3	9,67 %
Nombramiento	16	51,61%
Contratación ocasional	10	32,25%
Reemplazo	2	6,45%
No contesta	0	0
Total	31	99,98%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

De acuerdo con la investigación, la relación laboral de 16 docentes que corresponden al 51,61% tienen nombramiento, 10 docentes que equivale al 32,25% contratación ocasional, el 9,67% contratación indefinida y el 6,45% reemplazo.

Más de la mitad de los docentes que laboran en la Institución Educativa investigada tienen nombramiento, cerca de la mitad de los docentes (48,39%) su relación laboral es contratación ocasional, contratación indefinida y reemplazo.

En relación con los resultados, se puede manifestar que cerca de la mitad de los docentes que laboran en la Unidad Educativa José Antonio Eguiguren "La Salle", no tienen estabilidad laboral, situación que perjudica en el desarrollo de las labores docentes y en el logro de los objetivos institucionales.

3.2.6 Tiempo de dedicación.

Tabla 8: Tiempo de dedicación

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Tiempo completo	16	51,61%
Medio Tiempo	10	32,25%
Por horas	5	16,12%
No contesta		
Total	31	99,98%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

En referencia a la pregunta, 16 docentes que equivalen al 51,61% trabajan a tiempo completo en la Institución Educativa, 10 que representa el 32,25% a medio tiempo; y, el 16,12% por horas de trabajo.

Por lo tanto, más de la mitad de los docentes (51,61%) trabajan a tiempo completo, una tercera parte de docentes (32,25%) laboran a medio tiempo; y, una mínima parte laboran por horas.

Cerca de la mitad de los docentes trabajan a medio tiempo y por horas, aspecto administrativo que presenta ventajas y desventajas en el proceso educativo. Por una parte significa ganancia económica para la Institución Educativa; este personal no es estable y en cualquier momento puede ausentarse, situación que afecta en la educación de los jóvenes.

3.2.7 Las materias que imparte tiene relación con su formación profesional.

Tabla 9: Las materias que imparte tienen relación con su formación

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Si	25	80,64%
No	4	12,90%
No contesta	2	6,45%
Total	31	99,99%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

En referencia a la pregunta, 25 docentes que corresponde al 80,64% afirman que las materias que imparten tienen relación con su formación, 4 docentes que representan al 12,90% manifiestan que no se relacionan las materias que imparten con su formación; y, el 6,45% no contestan.

Menos de las tres cuartas partes de los docentes (80,64%) afirman que las materias que imparten tienen relación con su formación y un menor porcentaje aseveran que no se relacionan.

La mayoría de docentes que imparten las materias en el bachillerato, se relacionan con su formación profesional, la Institución Educativa cuenta con talentos humanos que son utilizados de manera eficaz y eficiente; formación profesional indispensable en la guía del proceso de aprender y enseñar y que fortalece en la consecución de los objetivos del bachillerato y de la institución.

3.2.8 Años de bachillerato en los que imparte asignaturas.

Tabla 10. Años de bachillerato en los que imparte asignaturas

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Primero, Segundo y Tercer año	10	32,25 %
Primero y Segundo	8	25,80%
Segundo y Tercero	6	19,35%
Primero	2	6,45%
Segundo	4	12,90%
Tercero	1	3,22%
Total	31	99,97%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

En referencia a la pregunta, 10 docentes que corresponde al 32,25% responden que han impartido asignaturas en uno, dos y tres años, 8 docentes que representan al 25,80% imparten entre uno y dos años, 6 docentes que significa el 19,35% de dos a tres años, el 12,90% tres años; y, el 6,45% un año que imparten asignaturas al bachillerato.

Cerca de la tercera parte de los docentes (32,25%) han impartido de uno a tres años, una cuarta parte de dos a tres años de experiencia en el bachillerato, un mínimo porcentaje de uno y tres años que han impartido asignaturas en el bachillerato.

La mayoría de los docentes de la Institución Educativa investigada tienen experiencia de uno a tres años en impartir asignaturas en el bachillerato, lo que significa poca experiencia como docentes en el bachillerato, aspecto que influye en el logro de los objetivos del bachillerato.

3.3 Formación docente

3.3.1 Señale el nivel más alto de formación académica que posee.

Tabla 11: Señalar el nivel más alto de formación académica.

Indicador	Genero			
	Femenino		Masculino	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato	0	0	0	0
Nivel técnico o tecnológico superior	0	0	0	0
Lic., Ing. Eco, Arq., etc. (3er nivel)	18	58.06%	8	25,80%
Especialista (4to nivel)			1	3,22%
Maestría (4° nivel)	2	6,45%	2	6,45%
PHD (4° nivel)	0	0	0	0
Otro Nivel fvbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbb				
No contesta				
Total	20	64,61%	11	35,47%
			31	100%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

En referencia a la pregunta, 18 docentes de género femenino que representan el 58,06% presentan un nivel académico de tercer nivel, con títulos de Lic. Ing. Eco. Arq, 8 docentes de género masculino que corresponde al 25,80% ostenta título de tercer nivel; 2 docentes de género femenino y masculino tienen título de cuarto nivel.

El nivel más alto de formación académica de docentes de la Institución Educativa investigada, es el de cuarto nivel y corresponde a los profesionales de género masculino; más de la mitad de los docentes presentan título de tercer nivel y corresponde a las docentes mujeres.

Por lo tanto, se puede afirmar que los docentes de género masculino presentan el nivel más alto de formación académica, los títulos que ostentan corresponden a especialista y maestría de cuarto nivel, titulación que representa una fortaleza en la planificación, ejecución y evaluación del proceso de aprender y enseñar.

3.2.1 Su titulación tiene relación con el Ámbito Educativo.

Tabla 12: Su titulación tiene relación en el Ámbito Educativo

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Licenciado en educación (diferentes menciones)	24	77,41%
Doctor en Educación	5	16,12%
Psicólogo educativo	1	3,22%
Psicopedagogo	0	0
Otra Ámbito	0	0
No contesta	1	3,22%
Total	31	99,97%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren “La Salle”.

De acuerdo con los resultados, 24 docentes que representan el 77,41% poseen título de licenciado en educación en las diferentes menciones, 5 docentes que corresponde al 16,12%, posee el título de Doctor en Educación.

Todos los títulos que poseen los docentes de la Unidad Educativa Particular, tanto los de licenciado, doctor y psicólogo se relacionan con el Ámbito Educativo.

Los títulos que ostenta el personal docente de bachillerato de la Unidad Educativa José Antonio Eguiguren “La Salle” son títulos académicos; es decir que los docente recibieron una formación profesional, aspecto significativo para la formación integral de los estudiantes.

3.2.2 Su titulación tiene relación con otras profesiones.

Tabla 13: Su titulación tiene relación con otras profesiones

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Ingeniero	0	0
Arquitecto	0	0
Contador	0	0
Abogado	0	0
Economista	0	0
Médico	0	0
Veterinario	0	0
Otras profesiones	0	0
No contesta	0	0
Total		100,0

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren “La Salle”.

El 100% de los docentes que laboran en la Institución Educativa, sus títulos no tienen ninguna relación con los títulos de ingeniero, arquitecto, contador, abogado, economista, médico y de veterinario.

De acuerdo con los resultados, se confirma que todos los docentes de la Unidad Educativa Particular investigada, poseen títulos docentes y ninguno de estos títulos se relaciona con los de ingeniero, arquitecto, contador, abogado, economista y de veterinario.

Por lo tanto, todos los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular, se dedican únicamente a la labor docente, lo que significa que brindan mayor tiempo a la práctica docente.

3.3.3 Si posee titulación de posgrado, este relacionado con:

Tabla 14: Si posee titulación de posgrado, este relacionado con

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Ámbito Educativo	5	16,12%
Otros ámbitos	0	0%
No contesta	26	83,88%
Total	31	99,98%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren “La Salle”.

Cinco docentes encuestados de la Unidad Educativa Particular José Antonio Eguiguren “La Salle” que representa el 16,12% manifiestan que su título de posgrado está relacionado con el Ámbito Educativo.

Un bajo porcentaje de docentes presentan títulos de posgrado y se relacionan con el Ámbito educativo, aspecto que favorece en la atención del aprendizaje de los estudiantes del bachillerato; la Institución Educativa debe buscar alternativas, a fin de incrementar el porcentaje de docente con este tipo de título, que beneficiar al docente y a la Institución Educativa.

3.3.4 Les resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel.

Tabla 15: El programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Si	26	83,87%
No	2	6,45%
No contesta	3	9,67%
Total	31	99,99%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

En referencia a la pregunta, 26 docentes que representa el 83,87%, afirman que están de acuerdo en seguir un programa para obtener la titulación de cuarto nivel, 2 docentes que corresponde al 6,45% manifiestan que no; y, el 9,67% no contestan.

Más de las tres cuartas partes de los docentes encuestados (83,87%), están interesados en seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel; es decir que desean seguir superándose en la docencia.

El interés por la obtención del título de cuarto nivel, es un aspecto positivo para el mejoramiento profesional de la mayoría de los docentes y con ello lograr la calidad de la educación en la institución educativa.

3.3.4.1 En que le gustaría formarse.

Tabla 16: En que le gustaría capacitarse

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Maestría	24	77,41%
PhD	4	12,90%
No contesta	3	9,67%
Total	31	99,98%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

En referencia a la pregunta, veinte y cuatro docentes investigados que corresponde al 77,41% responden que les gustaría capacitarse en maestría, 4 docentes que representan el 12,90% manifiestan por el PhD.

Más de las tres cuartas partes de los docentes encuestados de la Unidad Educativa Particular José Antonio Eguiguren “La Salle”, les gustaría capacitarse en una maestría, posgrado que ayude en la formación profesional de los docentes.

De acuerdo con los resultados la mayoría de los docentes investigados valoran a la maestría como un posgrado auspiciado por las universidades de nuestro país; aspecto que significa tiempo, dedicación e inversión económica en los docentes y que no compensa con la remuneración que reciben los docentes en las Instituciones Educativas Particulares.

3.4 Cursos y capacitación.

3.4.1 En cuanto a los últimos cursos realizados.

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

Tabla 17: Cursos a los que ha asistido en los dos últimos años

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5	16	51,61
De 6 a 10	10	32,25
De 11 a 15	4	12,90
De 16 a 20	1	3,22
De 21 a 25		
De 26 a 30 ...		
Más de 51		
Total	31	100,0

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren “La Salle”.

En referencia al número de cursos que ha asistido en los dos últimos años, 16 docentes que representan el 51,61%, afirman que han realizado de 1 a 5 cursos, 10 docentes que corresponden al 32,25% de 6 a 10 cursos, 4 docentes con el 12,90% de 11 a 15 cursos; y un docente con el 3,22% de 16 a 20 cursos.

Más de la mitad de los docentes (51,61%) aseveran que en los dos últimos años, han realizado de 1 a 5 cursos, cerca de un tercio de los docentes (32,25%) han realizado de 6 a 10 cursos; y, una minoría de docentes han realizado de 11 a 20 cursos.

Por lo tanto, más de la mitad de los docentes realizan de 2 a 3 cursos por año, una tercera parte de 4 a 10 cursos anuales, lo que significa escasa capacitación de los docentes de la Institución Educativa investigada, aspecto que imposibilita el conocimiento y la aplicación de reformas, metodologías, recursos y evaluación en el campo educativo.

2.1.1.1 Totalización en horaS.

Tabla 18: Totalización en horas

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
0-25 horas	8	25,80
26-50 horas	16	51,61
51-75 horas	4	12,90
76- 100 horas		
Más de 76 horas		
No contesta	3	6,45%
Total		100,0 %

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

En referencia a la pregunta, 16 docentes que corresponden al 51,61% responden que el total de horas de cursos que han recibido, es de 26 a 50 horas, 8 docentes que representa el 25,80% afirman de 0 a 25 horas; y, 4 docentes con el 12,90% de 51 a 75 horas.

Más de la mitad de docentes (51,61%) han recibido de 26 a 50 horas de curso, una cuarta parte (25,80%) de 0 a 25 horas; y, el resto de docentes de 51 a 75 horas.

Una minoría de docentes (12,90%) han recibido de 51 a 75 horas de cursos, la mayoría han asistido de 26 a 50 horas de cursos, lo que significa una escasa capacitación de los docentes de la Institución Investigada; lo que amerita una inmediata solución a esta situación.

2.1.1.2 Hace qué tiempo lo realizó.

Tabla 19: Hace qué tiempo lo realizó

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5 meses		
De 6 a 10 meses	10	32,25
De 11 a 15 meses	4	12,90
De 16 a 20 meses		
De 21 a 24 meses		
Más de 25 meses	16	51,61
No contesta	1	3,22
Total		100 %

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

En relación a la pregunta, hace qué tiempo lo realizó el último curso, 16 docentes que corresponde al 51,61% confirman hace más de 25 meses, 10 docentes que representa el 32,25% aseveran de 6 a 10 meses; y, 4 que significa el 12,09% de 11 a 15 meses.

Más de la mitad de los docentes (51,61%) afirman que el último curso que realizaron es hace más de 25 meses, cerca de un tercio de docentes de 6 a 10 meses. Es decir que la mayoría de docentes realizaron el último curso hace más de dos años.

Se puede afirmar que la mayoría de los docentes realizaron el último curso, hace más de dos años, tiempo considerado largo, puesto que la capacitación de los docentes es permanente, situación que representa despreocupación y que; por lo tanto, merece una urgente solución.

3.4.1.4 Lo hizo con el auspicio de

Tabla 20: Lo hizo con el auspicio de:

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Gobierno	25	80,64
De la institución donde labora		
Beca		
Por cuenta propia		
Otro auspicio		
No contesta	6	19,35
Total		100,0

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren “La Salle”.

Veinticinco docentes que corresponde al 80,74% contestan que el último curso, lo hizo con el auspicio del gobierno; y, el 19,35% no responden la pregunta.

La mayoría de los docentes (80,75%) responden que el último curso que realizaron fue auspiciado por el gobierno; en nuestro caso con el Ministerio de Educación, SiProfe.

Por lo tanto, la mayoría de los docentes realizaron el último curso con auspicio del Ministerio de Educación, puesto que estos cursos son completamente gratuitos y los docentes deben aprovechar este sistema de capacitación.

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

Tabla 21: Ha impartido cursos de capacitación

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Si	1	3,22%
No	30	96,77%
No contesta	0	0
Total	31	99,99%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren “La Salle”.

30 docentes que corresponde al 96,77% afirman que no han impartido cursos en los últimos dos años y solamente el 3,22% de los docentes, lo han hecho.

La mayoría de los docentes de la Institución Educativa investigada, no han impartido cursos en los últimos dos años y solo un docente, lo ha hecho.

Se puede concluir que existe poco interés en directivos y docentes de la Unidad Educativa, por la capacitación como facilitadores, a fin de promover la capacitación en las instituciones educativas. La ausencia de facilitadores en la institución educativa, dificulta la capacitación del personal docente de la Institución Educativa, aspecto que necesita de la atención inmediata de las autoridades educativas.

3.4.3 Para, usted es importante seguir capacitándose en temas educativos.

Tabla 22: Sería importante seguir capacitándose en temas educativos

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Si	28	90,32%
No	1	3,22%
No contesta	2	6,45%
Total	31	99,99%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

En referencia a la pregunta, 28 docentes que corresponde al 90,32% aseveran que sería importante seguir capacitándose en temas educativos, el 3,22% responden que no; y, el 6,45% no responden.

La mayoría de los docentes encuestados (90,32%) responden que es importante seguir capacitándose en temas educativos que servirán de mucho en el proceso de aprender y enseñar en el bachillerato.

Se puede afirmar que la capacitación permanente del personal docente, en el campo educativo constituye una fortaleza para lograr los objetivos en el bachillerato y con ello los institucionales.

3.4.4 *Cómo le gustaría recibir la capacitación.*

Tabla N° 23: Cómo le gustaría recibir la capacitación

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Presencial	18	58,06%
Semipresencial	4	12,90%
A distancia	5	16,12%
Virtual-Internet		
Presencial y Semipresencial		
Semipresencial y Distancia		
Distancia y Virtual	4	12,90 %
Total	31	99,98%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

Cómo le gustaría recibir la capacitación, 18 docentes que corresponde al 58,06% manifiestan que les gustaría recibir la capacitación de manera presencial, 5 docentes que representa el 16,12% a distancia, el 12,90% de los docentes responden a distancia y distancia virtual.

Más de la mitad de los docentes (58,06%) aseveran que les gustaría recibir la capacitación en la modalidad presencial y un mínimo porcentaje (16,12%) a distancia y semipresencial.

Por lo tanto, se puede afirmar que la capacitación, en cualquiera de las modalidades presencial, semipresencial, a distancia y virtual es importante para el desarrollo profesional de los docentes; pero los docentes prefieren que se lo haga de manera presencial.

3.4.4.1 *Si prefiere cursos presenciales o semipresenciales, en que horarios le gustaría recibir la capacitación.*

Tabla 24: Horarios que le gustaría recibir la capacitación

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
De lunes a viernes	24	77,41%
Fines de semana	4	12,90%
No contesta	3	9,67%
Total	31	99,98%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

En relación a la pregunta, 24 docentes investigados que representan el 77,41% responden que los horarios que les gustaría recibir la capacitación son, de lunes a viernes, el 12,90% responden los fines de semana y el 9,67% no contesta.

Más de las tres cuartas partes de los docentes (77,41%) deciden por el horario de lunes a viernes y un mínimo porcentaje los fines de semana.

Por lo tanto, el horario seleccionado para la capacitación por la mayoría de los docentes de la Unidad Educativa Particular, corresponde a todos los días laborables de la semana, aspecto positivo para cumplir responsablemente con el proceso de capacitación.

3.4.5 En qué temáticas le gustaría capacitarse.

Tabla 25: En qué temáticas le gustaría capacitarse

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Pedagogía educativa	2	6,45%
Teorías del aprendizaje	3	9,67%
Valores y Educación	2	6,45%
Gerencia/Gestión educativa	5	16,12%
Psicopedagogía	0	0%
Métodos y recursos didácticos	0	0%
Diseño y recursos didácticos	4	12,90%
Evaluación del aprendizaje	0	0%
Políticas educativas para la administración	0	0%
Temas relacionados con las materias a su cargo	6	19,35%
Formación en temas de mi especialidad	3	9,67%
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	6	19,35%
Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	0	0%
TOTAL	31	99,96%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

En qué temáticas le gustaría capacitarse, 6 docentes encuestados de la Unidad Educativa José Antonio Eguiguren "La Salle", afirman que les gustaría capacitarse en temas relacionados con las materias a su cargo y en Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, 5 docentes que representa el 16,12% responden por la temática de Gerencia/Gestión Educativa, el 12,90% en Diseño y recursos didácticos, el 9,67% por Teorías del Aprendizaje, Formación en temas de mi especialidad; y, el 6,45% en Pedagogía; y, Valores y Educación.

Cerca de una cuarta parte de los docentes investigados (19,35%) deciden capacitarse en temas relacionados con las materias a su cargo y nuevas tecnologías aplicadas a la educación y en un menor porcentaje se ubica la Gerencia/Gestión Educativa y Diseño y recursos didácticos.

Las dos temáticas seleccionadas por los docentes para capacitarse son importantes, la primera se relaciona con el cargo que desempeñan los docentes y la segunda primordial

como herramienta de trabajo docente y que en la actualidad es una necesidad en la educación.

3.4.6 Cuáles son los obstáculos que se presentan para que usted no se capacite.

Tabla 26: Cuáles son los obstáculos que se presentan para que usted no se capacite

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Falta de tiempo	5	16,13%
Altos costos de los cursos o capacitaciones	5	16,13%
Falta de información	5	16,13%
Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución	4	12,90%
Falta de temas acordes con su preferencia	10	32,26%
No es de su interés la capacitación profesional	2	6,41%
Total	31	100,00%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

Cuáles son los obstáculos que se presentan para que usted no se capacite, 10 docentes encuestados que corresponde al 32,26% aseveran que son, por la falta de temas acordes con su preferencia, 5 docentes que representa el 16,13% aseveran que es, por la falta de tiempo, altos costos de los cursos o capacitaciones y por la falta de información, 4 docentes que representan el 12,90% afirman que es por falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución; y, el 6,41% afirman que, no es de su interés la capacitación profesional.

La tercera parte de docentes investigados (32,26%) manifiestan que son obstáculos para la capacitación, la falta de temas acordes con su preferencia, un menor porcentaje, la falta de tiempo, los altos costos de los cursos, por la falta de información; y un mínimo porcentaje porque no le interesa la capacitación.

Se puede aseverar que los temas de los cursos/capacitación constituyen un elemento importante para que los docentes se capaciten y que sean gratuitos, en diferentes horarios, a fin de que no afecten la economía de los participantes.

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

Tabla 27: Los motivos por los que imparten los cursos y capacitaciones

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Aparición de nuevas tecnologías	15	48,38%
Falta de cualificación profesional		
Necesidades de capacitación continua y permanente	10	32,25%
Actualización de leyes y reglamentos	6	19,35%
Requerimientos personales		
TOTAL	31	99,98%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

En relación a esta pregunta, 15 docentes que corresponde al 48,38% manifiestan que los motivos por los que se imparten los cursos, son la aparición de las nuevas tecnologías, 10 docentes que representan el 32,25% responden las necesidades de capacitación continua y permanente; y, 6 docentes con el 19,35% la actualización de leyes y reglamentos.

Cerca de la mitad de los estudiantes (48,38%) afirman que los motivos, por los que se imparten los cursos son, por la aparición de las nuevas tecnologías y a las necesidades de capacitación continua y permanente.

Por lo que se puede afirmar que los motivos por los que se imparten los cursos son por la aparición de las nuevas tecnología y las necesidades de capacitación continua y permanente; motivos significativos de la mayoría de docentes encuestados que ameritan una pronta atención por parte de las autoridades.

3.4.8 Cuáles son los motivos por los que usted asiste a cursos / capacitaciones.

Tabla 28: Motivos por los que usted asiste a cursos y capacitaciones

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
La relación del curso con la actividad docente	6	19,35%
El prestigio del ponente	0	0%
Obligatoriedad de asistencia	0	0%
Favorece mi ascenso profesional	4	12,90%
La facilidad de horarios	8	25,80%
Lugar donde se realiza el evento	3	9,67%
Me gusta capacitarme	10	32,25%
TOTAL	31	99,97%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

Diez docentes que corresponde al 32,25% responden que el motivo por lo que asisten a cursos/capitaciones, es porque les gusta capacitarse, 8 docentes que representa el 25,80% por la facilidad de los horarios, 6 docentes con el 19,35% por la relación del curso con la actividad docente, el 12,90% por favorecer el ascenso profesional.

Cerca de un tercio de docentes investigados de la Unidad Educativa José Antonio Eguiguren "La Salle" manifiestan que el motivo por lo que asisten a los cursos, es porque les gusta, en menor porcentaje responden por la facilidad de los horarios, relación del curso con la actividad docente y en menor porcentaje por el ascenso profesional.

Por lo tanto, se puede afirmar que la mayoría de docentes se capacitan, porque les gusta, la facilidad de los horarios y la relación del curso con la actividad docente, aspectos importantes que se debería tomar muy en cuenta, en la planificación de la capacitación docente.

3.4.9 *Qué aspectos considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso /capacitación.*

Tabla 29: Los aspectos que considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso o capacitación

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Aspectos teóricos	9	29,03 %
Aspectos técnicos/prácticos	11	35,48%
Ambos	10	32,25%
No contesta	1	3,22%
Total	31	99,98%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren “La Salle”.

En referencia a los aspectos que considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso o capacitación, 11 docentes que corresponden al 35,48% afirman los aspectos técnicos/prácticos, 9 docentes que representan el 29,03% los aspectos teóricos; y, 10 docentes que corresponde al (32,25%) considera ambos.

Más de la mitad de docentes investigados (67,73%) consideran que los aspectos teóricos y técnicos/prácticos son los de mayor importancia en el desarrollo de un curso o capacitación; es decir que la teoría y la práctica son aspectos importantes en la capacitación docente.

Se puede afirmar que tanto los aspectos teóricos, técnicos y prácticos son importantes en un curso de capacitación, puesto que cada uno de ellos, se complementan para llegar al aprendizaje.

3.5 *Respecto de su institución educativa.*

3.5.1 *La institución en la que labora ha propiciado cursos en los últimos años.*

Tabla 30: La institución en la que labora ha propiciado cursos en los últimos años

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Si	2	6,45%
No	22	70,96 %
No contesta	7	22,58%
Total	31	99,99%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren “La Salle”.

En referencia a la pregunta, 22 docentes encuestados de la Unidad Educativa José Antonio Eguiguren “La Salle” que corresponde al 70,96% manifiestan que la Institución Educativa en la que labora, no ha propiciado cursos en los últimos años, 7 docentes que representa el 22,58% no contestan; y, el 6,45% responde que sí.

Cerca de las tres cuartas partes de los docentes de la institución investigada (70,96%), afirman que la Institución Educativa, no ha propiciado cursos en los últimos años, aspecto negativo que influye en el logro de los objetivos institucionales.

Se puede aseverar que la Institución Educativa en los últimos años, no ha propiciado cursos de capacitación al personal docente; por lo tanto, la gestión directiva no promueve la capacitación a nivel de Institución Educativa, aspecto que debilita el prestigio de la Institución Educativa.

3.5.2 Conoce si la institución está propiciando cursos/seminarios.

Tabla 31: Conoce si la institución está propiciando cursos/seminarios

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Si	3	9,67%
No	12	38,70%
No contesta	16	51,61%
Total	31	99,98%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

En la pregunta conoce si la institución está propiciando cursos/seminarios, 16 docentes que corresponde al 51,61% no contestan, 12 docentes que representa el 38,70% responden que no; y, el 9,67% afirman que sí.

Más de la mitad de los docentes no responde a esta pregunta (51,61%), más de la tercera parte (38,70%) afirman que no conoce, si la institución está propiciando cursos/seminarios y un mínimo porcentaje responde que sí.

Se puede afirmar que la Institución Educativa no está propiciando cursos/seminarios a nivel Institucional, lo que significa poca gestión directiva, situación que se constituye en una debilidad a nivel de la Institución Educativa.

3.5.2.1 Los cursos se realizan en función de: Áreas de conocimiento.

Tabla 32: Los cursos se realizan en función de Áreas de conocimiento

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Áreas de conocimiento		
Necesidades de actualización curricular	4	12,90 %
Leyes y reglamentos	3	9,67%
Asignaturas que usted imparte	12	38,70%
Reforma curricular	6	19,35%
Planificación y programación curricular	6	19,35%
Total:	31	99,97%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

Del total de los docentes investigados, 12 que corresponden al 38,70% confirman que los cursos realizan en función de las asignaturas que el docente imparte, 6 docentes que representa el 19,35%, en función de la Reforma Curricular y de la planificación y programación, el 12,90% en las necesidades de actualización curricular.

Más de una cuarta parte de los docentes (38,70%) manifiestan que los cursos que realiza la institución educativa, lo hacen en función de las asignaturas que el docente imparte, en menor porcentaje en función de la Reforma Curricular, planificación y programación.

Los resultados obtenidos manifiestan que la Institución Educativa realiza cursos en función de las asignaturas que el docente imparte, reforma curricular, planificación y programación; y, necesidades de actualización curricular, aspectos importantes que necesitan de una capacitación permanente.

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

Tabla 33: Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	5	16,12%
Casi siempre	4	12,90%
A veces	6	19,35%
Rara vez	10	32,25%
Nunca	2	6,45%
No contesta	4	12,90%
Total	31	99,97%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente, 10 docentes que representan al 32,25% responde que rara vez, 6 docentes que corresponden al 19,35% a veces, el 16,12% siempre, el 12,90% casi siempre; y, el 6,46% nunca.

La tercera parte de los docentes (32,25%) aseveran que los directivos de su institución rara vez fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente y en menor porcentaje afirman que a veces, siempre, casi siempre y nunca.

Los directivos de la institución rara vez fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente, aspecto que debilita la práctica docente y que de manera inmediata debe incrementarse la capacitación.

3.6 En lo relacionado a su práctica docente

3.6.1 En las siguientes preguntas marque con una x el casillero correspondiente, señale en el recuadro del 1 al 5, en donde 1 es la menor calificación y 5 la máxima (Bloque 6 del cuestionario).

Tabla 34: Análisis de la formación

Análisis de la formación	Media Obtenida						Total
	1	2	3	4	5	No contesta	
Tarea educativa	1,61%	3,83%	14,92%	33,48%	37,88%	10,77%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

En referencia a la tarea educativa que está relacionada con la planificación, ejecución y evaluación, es decir con la práctica docente, el 37,88% califican de 5, el 33,48% califican 4, el 14,92% calificación de 3; y, 3,83% de 2.

Más de la tercera parte (37,88%) califican de 5 a la tarea educativa que corresponde a la calificación máxima o sobresaliente y (33,48%) la calificación de 4, que representa una elevada calificación o muy buena, 14,92% mediana o Buena.

Por lo tanto, se puede aseverar que la mayoría de los docentes investigados (71,36%) califican su tarea educativa de 4 y 5 que corresponde a muy buena y sobresaliente, resultado importante dentro de la práctica docente de los profesionales que laboraran en la Unidad Educativa José Antonio Eguiguren "La Salle". La tarea educativa enmarca aspectos importantes como diseño de planes de mejora de la práctica docente, aplica técnicas para la acción tutorial, entre otras.

Tabla 35: Análisis de la formación

Análisis de la formación	Media Obtenida						Total
	1	2	3	4	5	No contesta	
Aspectos de Profesionalización	4,17%	7,26%	17,30%	38,10%	26,02%	10,67%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato del colegio José A. Eguiguren "La Salle".

Los resultados de las preguntas relacionadas con los aspectos de profesionalización de los docentes de la institución educativa investigada, el 38,10% califican de 4, el 26,02% de 5, el 17,30% de 3; y, el 7,26% de 2.

Más de la tercera parte de los docentes (38,10%) califican a los aspectos de profesionalización de 4, que corresponde a una elevada calificación o muy buena, más de una cuarta parte (26,02%) de 5, que es la máxima calificación; el mismo porcentaje califican de 3, 2 y 1.

Se puede afirmar que más de la cuarta parte de docentes califican los aspectos de profesionalización de 1, 2 y 3 que corresponde a la calificación mínima, baja y mediana, resultado que invita a mejorar los aspectos de investigación en el aula, estrategias para la motivación, proyectos educativos, manejo de las TICs, atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales y planificación macro y micro.

Tabla 36: Análisis de la formación

Análisis de la formación	Media Obtenida						Total
	1	2	3	4	5	No contesta	
La organización y la formación – planificación	1,14%	5,07%	15,32%	35,48%	30,10%	9,68%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

La organización y la formación del docente, en referencia a este aspecto que enmarca siete ítems importantes, el 35,48% califica 4, el 30,10% de 5, el 15,32% de 3, el 5,07% de 2; y, el 1,14% de 1.

Más de la tercera parte de los docentes (35,48%) dan una calificación de 4, que corresponde a muy buena, el 30,10% una calificación de 5 que es el máximo puntaje y que representa a sobresaliente, el 20,36% obtiene la calificación de 1, 2 y 3.

Se puede aseverar que más de la mitad de los docentes (65,58%) califican a la organización y la formación del docente de 5 y 4; es decir de sobresaliente y muy buena, aspecto importante para la institución educativa y que constituye una fortaleza para el logro de los objetivos educativos.

CAPÍTULO IV: CURSO DE FORMACIÓN/CAPACITACIÓN DOCENTE

4. Curso de formación/capacitación docente

4.1 Tema.

Curso de capacitación sobre las TICS aplicadas a la educación, a los docentes de Bachillerato de la Unidad Educativa Particular José Antonio Eguiguren “La Salle”.

4.2 Antecedentes.

En referencia a los resultados de la investigación, cerca de la mitad de los docentes que laboran en la Unidad Educativa Particular José Antonio Eguiguren “La Salle” de la ciudad de Loja, no tienen estabilidad laboral, situación que perjudica en el desarrollo de las labores docentes, más de las tres cuartas partes de los docentes encuestados (83,87%) están interesados en seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuatro nivel que corresponde a una maestría, más de la mitad de los docentes (51,61%) realizan de 2 a 3 cursos por año, de 26 a 50 horas, la cuarta parte de los docentes investigados (19,35%) deciden capacitarse en temas relacionados con las materias a su cargo, la aparición de las nuevas tecnologías de la información y las necesidades de capacitación continua y permanente, son los motivos significativos de la mayoría de docentes encuestados que deciden capacitarse en las nuevas tecnologías de la información aplicadas a la educación; y, cerca de las tres cuartas partes de los encuestados (70,96) afirman que la institución educativa, no ha propiciado cursos en los últimos años, los directivos de la institución rara vez fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente, aspecto que debe incrementarse mediante la gestión directiva.

La capacitación del personal docente de la Unidad Educativa Particular José Antonio Eguiguren “La Salle” en las nuevas tecnologías de la información aplicadas a la educación, la planificación y el involucramiento de los docentes del bachillerato, es una alternativa de lograr que la institución educativa asuma con éxito el uso de las nuevas tecnologías en la docencia

4.3 Objetivos.

- Promover la integración de las TIC's como apoyo a los proceso educativo que se llevan a cabo en el bachillerato de la Unidad Educativa Particular José Antonio Eguiguren “La Salle” de la ciudad de Loja.
- Capacitar al personal docente del bachillerato de la Unidad Educativa, un conocimiento teórico y práctico de las herramientas tecnológicas básicas (Herramientas de Ofimática) pero con un fuerte enfoque en informática educativa.

4.4 Beneficios esperados.

- El montaje de una red de intercambio sobre este tema. De manera que los profesores estén en constante actualización en todo lo referente a la informática educativa.
- Concienciación en el personal docente de bachillerato de la Institución Educativa sobre la importancia de la TICs, sus ventajas y los riesgos de esta nueva herramienta de trabajo docente.
- Profesores conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea con el empleo de las nuevas tecnologías y diferentes formas de razonamiento que se pueden constituir en una gran oportunidad para generar desarrollo en la comunidad.
- Los TIC's como recursos didácticos motivadores en el proceso de enseñanza aprendizaje, que nos permite acceder a la información, a nuevos contenidos educativos, al conocimiento con sus innumerables medios y recursos que aportan a la enseñanza.
- Desarrollo de habilidades y competencias tecnológicas que permitan dotar al profesor de ventajas competitivas que le permitan estar preparado para ingresar a la denominada sociedad de la información.

4.5 Modalidades y acciones de formación.

La formación de los docentes requiere actuaciones, estrategias y modalidades muy diversas y flexibles, que vayan acorde a la nueva estructura de la Institución Educativa y a las necesidades del profesorado. La modalidad del curso será presencial y estará enfocado a los siguientes grupos:

- Docentes a tiempo completo
- Docentes invitados
- Docentes tutores
- Docentes noveles (nuevo ingreso)
- Personal Administrativo con carga docente

4.6 Contenidos de la capacitación docente.

Es importante considerar el enfoque de esta capacitación, buscamos incorporar la informática como un recurso al servicio de la formación de los profesores y alumnos. Es

importante recalcar que no estamos hablando de un profesor de computación, sino de un profesor que incluye nuevos elementos tecnológicos en sus proyectos de aula.

Para lograr una capacitación acorde con las exigencias de las nuevas tecnologías de información y comunicación, se ha estructurado un plan de avance contenido en un total de **60 horas**.

4.6.1 Modelo de capacitación a docentes

4.6.1.1 Orientada a la Informática Educativa.

La capacitación que se proporciona a los docentes en Informática Educativa reúne en general las siguientes características:

1. Enseñanza Sistemática: para lo cual se realizará en el marco de un plan integral que contemple diversas temáticas, incluyendo los aspectos informáticos, pedagógicos y sistémicos.
2. La actualización de los conocimientos de los docentes será integral y enmarcada en los siguientes aspectos:
 - Analizar y entender el fenómeno de la incorporación de las nuevas tecnologías en las actividades educativas.
 - Estudiar las distintas técnicas específicas para el uso educativo de la informática.
 - Asimilar los conocimientos necesarios para abarcar todos los usos y posibilidades que la informática brinda en las distintas áreas de enseñanza.
3. La enseñanza se aplicará en forma modular: a fin de que permita alcanzar los objetivos y se vaya integrando la formación tecnológica y la aplicación de la informática educativa en el aula.
4. Se trabajará con temas actuales y acorde a nuestra realidad nacional, orientando la capacitación a la aplicación de las nuevas tecnologías en la formación de proyectos de aula que cubran las necesidades de las diferentes áreas docentes.
5. Se busca un efecto de preparación y motivación para formar a los docentes con capacidades idóneas en la aplicación de la Informática en el bachillerato.

Perfil del Docente Postulante a la Capacitación

Se debe observar en general que el docente que postule a la capacitación tecnológica debe presentar un mínimo de las siguientes características:

- a. Contar con buen nivel pedagógico y tener interés de aprender y progresar.
- b. Poseer necesidad de innovar en la enseñanza escolar haciendo uso de las herramientas tecnológicas.
- c. Deseos de liderar en el bachillerato proyectos relacionados con las nuevas tecnologías.

Metodología

La metodología está orientada al desarrollo de **Proyectos de Aprendizaje**, donde los docentes de bachillerato sientan la necesidad de compartir, nutrirse y desarrollar conocimiento, habilidades, estrategias... tanto del ámbito educativo como de otros.

La metodología, por tanto, se basa en:

- Un **entrenamiento** modulado de las habilidades, capacidades y actitudes a desarrollar.
- La **utilización y manejo** de las herramientas tecnológicas y recursos educativos.
- La **aplicación** de los programas de Productividad Personal para desarrollar experiencias y conocimientos de común interés.
- La **promoción** del aprendizaje colaborativo basado en Proyectos de Aula.

El contenido de la capacitación se ha estructurado en un Plan de Capacitación orientada a la aplicación de la Informática como medio de enseñanza en la educación del bachillerato.

El Plan incluye los siguientes Módulos:

MODULO I. Introducción al Sistema Operativo

Una descripción general del uso de los principales comandos del sistema operativo en uso (elegido por los gestores del programa). Administración de archivos y carpetas. Búsqueda de información. Configuración del ambiente de trabajo.

MODULO II. Manejo de Procesadores de Textos

Trabajar con el procesamiento de textos para conseguir una mejor presentación de los documentos. Estilos de texto, ilustrar los documentos, manejo y organización con tablas y formas de impresión.

MODULO III. Uso de las Hojas de Cálculo

- Crear y administrar sus planillas a través de las hojas de cálculo electrónicas.
- Ordenación de listas, formatos de planillas, uso de fórmulas y funciones.
- Gráficos estadísticos.

MODULO IV. Presentaciones Multimedia

Presentar proyectos publicados con presentaciones ilustradas que incluyan efectos especiales. Aprovechar la tecnología multimedia para el uso de sonido y video. Uso de presentaciones navegables.

MODULO V. Investigación en Internet y Uso del Correo Electrónico

El universo de información en nuestras manos. Técnicas de investigación. Recuperar información de importancia para el desarrollo de proyectos. Sitios de Interés. Uso del correo electrónico para mantener comunicación. Ingresar a comunidades de encuentro para enriquecer el conocimiento con experiencias educativas de otros países.

MODULO VI. Uso de la Informática como método de enseñanza en el Aula

El propósito principal es la creación y aplicación pedagógica de materiales didácticos que se incluyen en la enseñanza con alumnos de sus respectivos establecimientos, para ello, primero se ha de discutir en torno al diseño y principios didácticos de elaboración de estos materiales, luego se han de preparar y desarrollar para, finalmente, aplicarlos en el aula.

Cada módulo incluye **Talleres de Aprendizaje**, en donde los participantes aplican las herramientas tecnológicas en proyectos según el área de enseñanza, en el que se desempeña cada uno de ellos.

En este sentido se han desarrollado contenidos específicos que incluyen conjuntos de actividades cuyo propósito es apoyar a los profesores en desarrollar habilidades y profundizar su comprensión sobre cómo diseñar, incorporar, facilitar, promover y difundir la práctica docente innovadora que integre tecnología y currículum.

4.6.2 Contenidos específicos de la capacitación.

MODULO I. Introducción al Sistema Operativo

Duración: 10 Horas

Temas de Avance:

1. Fundamentos de Informática
2. Exploración de Software y Hardware
3. Definición de Sistemas Operativos
4. Recorrido de componentes principales
5. Organización de Archivos y Carpetas
6. Principales configuraciones

Principales Actividades:

- Reconocimiento físico del equipo.
- Desarrollo de destrezas en el uso de los dispositivos del computador.
- Ejercicios temáticos de organización de discos y archivos.
- Proponer políticas de seguridad para la preservación de equipos y software.

Metodología de Trabajo:

- Presentación teórica y práctica de los conceptos principales del avance.
- Uso del Material de Apoyo como guía en la capacitación.
- Ejercicios prácticos con situaciones reales.
- Trabajos de motivación para desarrollar principios organizativos.
- Evaluación Final para determinar el nivel de aprovechamiento del curso.

Resultados Esperados:

Al finalizar el curso los participantes tendrán el conocimiento necesario para organizar sus archivos y discos, ingresar a los programas, conocer las principales funciones de los principales dispositivos como también el cuidado preventivo.

MODULO II. Manejo de Procesadores de Textos

Duración: 10 Horas

Temas de Avance:

1. Introducción al Programas y sus componentes principales
2. Administración de Archivos
3. Aplicación de formatos en texto, párrafo y página
4. Edición de Texto y Correcciones ortográficas
5. Configuración de Página y Opciones de Impresión
6. Insertar Componentes en el documento
7. Organizar la información con Numeración y Viñetas
8. Ilustración de Documentos
9. Aplicar Bordes y Sombreados
10. Manejo de Tablas de texto
11. Organizar textos en Columnas periodísticas
12. Creación de Documentos Especiales

Principales Actividades:

- Presentación de ejemplos en casos reales.
- Desarrollar destrezas para el uso correcto del Teclado.
- Ejercicios prácticos en la creación de documentos profesionales.
- Creación de documentos para guías didácticas.
- Crear proyectos educativos.
- Uso del procesador de texto como herramienta en la enseñanza de las lenguas.

Metodología de Trabajo:

- Presentación teórica y práctica de los conceptos principales del avance.
- Uso del Material de Apoyo como guía en la capacitación.
- Ejercicios prácticos con situaciones reales.
- Talleres de Aplicación.

- Desarrollar modelos educativos para la creación de Proyectos haciendo uso de las herramientas informáticas para textos.
- Evaluación Final para determinar el nivel de aprovechamiento del curso.

Resultados Esperados:

Los participantes que finalizan el curso tendrán un amplio conocimiento de las formas y alcances del diseño y manejo de textos. Serán capaces de redactar cartas, trabajar las ilustraciones de documentos, crear textos organizados en diversos formatos, planear guías de trabajo y diseñar documentos especiales para ser incluido en los métodos de enseñanza dentro del aula.

MODULO III. Uso de las Hojas de Cálculo

Duración: 10 Horas

Temas de Avance:

1. Introducción al ambiente de hojas electrónicas.
2. Trabajar con Archivos.
3. Crear un libro de trabajo basado en una plantilla
4. Trabajo con Datos y Celdas
5. Administración de hojas de trabajo
6. Técnicas de formateo y Edición de contenidos
7. Fórmulas y Funciones.
8. Representación gráfica de los datos
9. Configuración de página e impresión

Principales Actividades:

- Presentación de ejemplos en casos reales.
- Análisis y manejo de la información.
- Ejercicios prácticos en la creación de listas de datos.
- Elaboración de proyectos que implican datos estadísticos.
- Aplicación de las hojas de cálculo en el aula.

Metodología de Trabajo:

- Presentación teórica y práctica de los conceptos principales del avance.
- Uso del Material de Apoyo como guía en la capacitación.
- Ejercicios prácticos con situaciones reales.
- Talleres de Aplicación.
- Manejo colaborativo de la información.
- Evaluación Final para determinar el nivel de aprovechamiento del curso.

Resultados Esperados:

En este curso los alumnos tendrán la capacidad diseñar y desarrollar listas de datos.

Administrar la información y evaluar a través de datos estadísticos.

MODULO IV. Presentaciones Multimedia

Duración: 10 Horas

Temas de Avance:

1. Introducción a las Presentaciones
2. Trabajar con datos en Presentaciones
3. Vistas de la Diapositiva
4. Administrar contenidos en Diapositivas
5. Aplicar y Modificar Formatos
6. Manejo de Objetos de texto t gráficos
7. Trabajar con Tablas de datos
8. Gráficos en Diapositivas
9. Ilustración de Diapositivas
10. Insertar Diagramas y elementos de galería
11. Aplicación de Efectos Especiales

12. Preparar Documentación

Principales Actividades:

- Presentación de ejemplos en casos reales.
- Análisis y manejo de la información.
- Creación de presentaciones para exposición.
- Desarrollo de contenidos didácticos.
- Aplicación de las presentaciones para la enseñanza en el aula.

Metodología de Trabajo:

- Presentación teórica y práctica de los conceptos principales del avance.
- Uso del Material de Apoyo como guía en la capacitación.
- Ejercicios prácticos con situaciones reales.
- Talleres de Aplicación.
- Desarrollo de métodos de enseñanza visual.
- Evaluación Final para determinar el nivel de aprovechamiento del curso.

Resultados Esperados:

Al finalizar el curso los participantes contarán con el conocimiento del uso de técnicas de diseño multimedia que les permitirá desarrollar contenidos de apoyo en la enseñanza.

MODULO V. Investigación en Internet y Uso del Correo Electrónico

Duración: 10 horas

Temas de Avance:

1. ¿Qué es Internet y cómo funciona?
2. Servicios de Internet
3. Aspectos técnicos (Fundamentos, Instalación y Configuración)
4. Conociendo las interfaces
5. Página de Inicio

6. World Wide Web y el Navegador
7. Manejo de búsquedas
8. Correo Electrónico
9. Mensajería instantánea
10. La empresa y el Comercio Electrónico
11. Internet vs. Intranet
12. Evolución de Internet

Principales Actividades:

- Técnicas de búsquedas seguras
- Resguardo de la información a través de diferentes dispositivos
- Administración de la mensajería en correo electrónico
- Participación en comunidades de interés a través de Foros Educativos
- Desarrollo de proyectos a través de WebQuest

Metodología de Trabajo:

- Presentación teórica y práctica de los conceptos principales del avance.
- Uso del Material de Apoyo como guía en la capacitación.
- Manejo de la información según el área de enseñanza.
- Investigación y fomento a la comunicación.
- Diseño de modelos de enseñanza con recursos de Internet
- Evaluación Final para determinar el nivel de aprovechamiento del curso.

Resultados Esperados:

Con el uso de Internet y las redes de comunicaciones los participantes del curso contarán con información disponible para ser aplicada en métodos de enseñanza de las diversas materias. El uso de Internet y las comunicaciones les proporciona un universo de posibilidades de intercambio de experiencias.

MODULO VII. Uso de la Informática como método de enseñanza en el Aula

Duración: 10 Horas

Temas de Avance:

1. Introducción al Modelo de Informática educativa
2. Uso de Métodos en trabajo Colaborativo
3. Integración de las herramientas informáticas en el aula.
4. Diseño de Proyectos Educativos.
5. Software de enseñanza.
6. Investigación y desarrollo de Técnicas de estudio.

Principales Actividades:

- Trabajos Grupales
- Actividades de motivación al trabajo colaborativo
- Análisis de Proyectos Educativos
- Talleres de investigación
- Uso de las herramientas informáticas en el Aula
- Diseño de proyectos colaborativos

Metodología de Trabajo:

- Presentación teórica y práctica de los conceptos principales del avance.
- Uso del Material de Apoyo como guía en la capacitación.
- Aplicación de proyectos en casos reales

Resultados Esperados:

Con el uso de la Informática Educativa los participantes serán capaces de trabajar con Proyectos colaborativos y diseñar métodos de enseñanza haciendo uso de la informática como herramienta de enseñanza.

Al finalizar la capacitación el docente estará preparado para:

- Lograr planificar y tener la capacidad de conducir y evaluar aprendizajes que incluyen la utilización didáctica de la computadora.

- Poseer idoneidad para instrumentar proyectos de Informática Educativa, actuando como interlocutor entre los alumnos, los docentes de aula y las diferentes áreas temáticas.
- Disponer de competencias para encarar su permanente perfeccionamiento en Informática Educativa y una visión de constante renovación.
- Aplicar modelos pedagógicos en el uso de tecnología utilizando la Informática como recurso transversal en la enseñanza.

CONCLUSIONES

1. La Unidad Educativa José Antonio Eguiguren “La Salle” es de tipo particular – católico, la oferta educativa, es específica, lo que le permite atender a un gran número de estudiantes y lograr una educación de calidad.
2. La mayoría de docentes es de género femenino (64,50%), constituye una fortaleza, los casados (58,06%) es un recurso importante en la formación integral de los estudiantes de bachillerato.
3. Cerca de la mitad de los docentes (48,39%), se ubican en el rango de edad de 20 a 40 años, no existen docentes mayores de 60 años de edad, lo que significa una fortaleza para la institución educativa.
4. La distribución del personal docente en la institución educativa (80,64%), es eficiente; puesto que se atiende lo administrativo, técnico y académico de la institución educativa.
5. Cerca de la mitad de los docentes que laboran en la Unidad Educativa José Antonio Eguiguren “La Salle”, no tienen estabilidad laboral, situación que perjudica en el desarrollo de las labores docentes.
6. La mayoría de docentes que imparten las materias (80,64%) se relacionan con su formación y tienen una experiencia de uno a tres años en impartir asignaturas en el bachillerato, lo que significa una fortaleza en la educación.
7. Los docentes de género masculino presentan el nivel más alto de formación académica, los títulos corresponden a especialista y maestría de cuarto nivel y se relacionan con el ámbito educativo. Todos los títulos de los docentes son académicos y no se relacionan con otras profesiones, lo que significa una fortaleza para la institución educativa.
8. Más de las tres cuartas partes de los docentes encuestados (83,87%) están interesados en seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel y corresponde a una maestría.
9. Más de la mitad de los docentes (51,61%) realizan de 2 a 3 cursos por año y de 26 a 50 horas, una tercera parte de 8 a diez cursos anuales de 0 a 25 horas, lo que significa escasa capacitación de los docentes de la institución educativa investigada.

10. Más de la mitad de docentes (51,61%) realizaron el último curso hace más de dos años, una tercera parte medio año y un año. La mayoría (80,75%) los realizó el último curso con auspicio del gobierno.
11. La mayoría de los docentes de la institución educativa investigada (90,32%), no han impartido cursos en los últimos dos años y responden que es importante seguir capacitándose en temas educativos, modalidad presencial (58,06%), semipresencial, a distancia y virtual, el 77,41% deciden por el horario de lunes a viernes y un mínimo porcentaje los fines de semana.
12. Un poco menos de la cuarta parte de los docentes investigados (19,35%) deciden capacitarse en temas relacionados con las materias a su cargo, en nuevas tecnologías aplicadas a la educación y en un menor porcentaje se ubican en la Gerencia/Gestión Educativa y por el Diseño y recursos didácticos.
13. La tercera parte de docentes investigados (32,26%) manifiestan que son obstáculos para la capacitación, la falta de temas acordes con su preferencia, un menor porcentaje, la falta de tiempo, los altos costos de los cursos y por la falta de información.
14. La aparición de las nuevas tecnologías y las necesidades de capacitación continua y permanente (48,38%); son los motivos significativos de la mayoría de docentes encuestados, resultado interesante y motivador.
15. Cerca de un tercio de docentes investigados de la Unidad Educativa José Antonio Eguiguren “La Salle” manifiestan que el motivo por lo que asisten a los cursos, es porque les gusta y consideran los aspectos técnicos/prácticos son los de mayor importancia en el desarrollo de un curso o capacitación.
16. Cerca de las tres cuartas partes de los docentes de la institución investigada (70,96%) afirman que la institución educativa, no ha propiciado cursos en los últimos años y el (38,70%) manifiestan que los cursos que realiza la institución educativa, lo hacen en función de las asignaturas que el docente imparte.
17. Los directivos de la institución rara vez fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente (67,75%), aspecto que debe incrementarse mediante la gestión directiva.
18. Cerca de las tres cuartas partes de los docentes (71,36%) califican su tarea educativa de 4 y 5 que corresponde a muy buena y sobresaliente, el (38,10%)

califican a los aspectos de profesionalización de 4, que corresponde a una elevada calificación o muy buena, más de una cuarta parte (26,02%) de 5, que es la máxima calificación; el mismo porcentaje califican de 3, 2 y 1.

19. Más de la mitad de los docentes (65,58%) califican a la organización y la formación del docente de 5 y 4; es decir de sobresaliente y muy buena, aspecto importante para la institución educativa y que constituye una fortaleza para el logro de los objetivos educativos.

RECOMENDACIONES

1. El colegio investigado para atender a más estudiantes debe incrementar la oferta educativa y lograr mayores ingresos económicos.
2. Emplear el talento humano, de acuerdo con las características de los docentes, de género femenino y casados con experiencia en la formación integral de los estudiantes de bachillerato.
3. Incorporar en la malla institucional asignaturas como educación vial, pintura y danza con los profesionales de 20 a 40 años de edad.
4. Capacitar al personal docente en el campo administrativo, técnico y académico a fin de que este apto de cumplir las diferentes funciones.
5. Promover los concursos de merecimientos con el personal que no tiene estabilidad laboral para fomentar la estabilidad laboral.
6. Fomentar los círculos de estudio con los docentes que imparten las asignaturas del bachillerato.
7. Motivar con una ayuda económica a los docentes, a fin de que eleven su formación académica con un título de cuarto nivel.
8. Promover a nivel institucional con los docentes interesados en la titulación de cuarto nivel.
9. Ofrecer cursos de capacitación al personal docente a nivel de Universidad para incrementar la capacitación docente.
10. Establecer convenios con la Universidad – Institución para incrementar de manera permanente la capacitación del personal docente.
11. Formar facilitadores de la institución educativa para la capacitación del personal docente a nivel institucional.
12. Elaborar un proyecto de capacitación sobre las nuevas tecnologías aplicadas a la educación para el personal docente de las diferentes instituciones educativas.
13. Incrementar los cursos de capacitación con temáticas diferentes de la práctica docente en la modalidad on-line.

14. Capacitación al personal docente sobre las nuevas tecnologías para emplear como recursos en el aula.
15. Programar la observación de clases demostrativas con el talento humano que tiene mayor experiencia profesional.
16. Establecer convenios con otras instituciones educativas, a fin de compartir experiencias de prácticas docente con los docentes.
17. Fomentar anualmente la participación del personal docente en cursos que promuevan su formación docente a nivel internacional.
18. Socializar las buenas prácticas relacionadas con las tareas educativas para elevar el nivel de calidad de la institución educativa.
19. Elaborar un proyecto de capacitación sobre el clima organizacional de la estructura institucional con la participación del personal docente.

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Álvarez M. y Santos, M. (1996). *Dirección de centros docentes, gestión de proyectos*, editorial escuela española, Madrid.
- ✓ Arauz Mario Mgs, (2010). *Reforma Curricular Consensuada fortalecida y actualizada*, (RCCCFA). Quito – Ecuador.
- ✓ Barona y otros (2013). *La profesionalización de la enseñanza en México y en Quebec*. Fondo Editorial, Morelos – México.
- ✓ Boydell Tom y Malcolm Leary (1996). *Identifying Training Needs (Training Essentials) Item Condition*. Reino Unido.
- ✓ Cabrera D.L. (2000). Apuntes de la asignatura y Pérez Campanero, M.P. (2000) *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativas*. Madrid.
- ✓ Claramonte Ángel, Montaña Teresa, (2000). *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. España.
- ✓ Clinical Pharmacist Practitioners (CPPs) (2009). *Are approved by both the Boards of Pharmacy and Medicine*.
- ✓ Chavarría Olarte Marcela, (2004). *Educación en mundo globalizado*, México.
- ✓ Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En R. A. Marchesi, J.C. Tedesco & C. Coll (coord.), *Reformas educativas y calidad de la educación*. Madrid: OEI-Santillana.
- ✓ Corraza, Sandra, (2007). *Clase de gestión constitucional diploma postgrado en gestión de las instituciones educativas*, Argentina
- ✓ Daft, R. (2005). *Teoría y diseño organizacional*. México: Thomson.
- ✓ Facultad de Ciencias Económicas (2011). *Licenciatura en Administración Sociológica de las Organizaciones, Análisis organizacional*.
- ✓ Font, J. (coord.) (2001). *Ciudadanos y decisiones públicas*. Barcelona. Ariel.
- ✓ García Hoz Víctor (2009). *Tratado de educación personalizada. El concepto de persona*, Ediciones Rialp, Madrid – España.
- ✓ García Joaquín (1998). *La profesionalización de los profesionales*, Revista de Educación 285, Salamanca - España.
- ✓ García, A. (2009). *La formación de profesores de ciencia a través de su interacción en Comunidades de Desarrollo Profesional*. 4º Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencia.
- ✓ Goffman, Ervin (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Editorial Amorrortu Buenos Aires Argentina.
- ✓ Hodge, B., Anthony, W. y Gales, L. (2003). *Teoría de la organización un enfoque estratégico*. España: Pearson Prentice Hall.

- ✓ López C. Jordi. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Barcelona – España.
- ✓ Mendoza Rogelio, *Construccionismo social y estudios organizacionales*.
- ✓ Pérez S. Martina (2005). Rol docente y pedagogía activa en la formación universitaria: *la enseñanza centrada en el alumno*. Adaptación del programa al EEES”. Rev. Humanismo y Trabajo Social, ISSN.
- ✓ Pozo, M.T. y Salmerón, H. (1999). *Tendencias conceptuales metodológicas en la evaluación de las necesidades*. IX Congreso Nacional de Modelos Educativos. Málaga, 21- 23 de octubre.
- ✓ Prieto R. Raquel (2001). *Hacia Escuelas Eficaces para Todos* Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- ✓ Revier, R., Berkowitz, S., Carter, C.C. y Ferguson, C.G. (1996). *Needsassessment. A creative and practical guide for social scientists*. Washington: Taylor and Francia.
- ✓ Salanova, Grau y Peiró (2001). *Nuevas Tecnologías y formación continua en la empresa*. Estudio psicosocial. Universitat Jaume.
- ✓ Sarramona, J.; VÁZQUEZ, G.; ÚCAR, J. (1991). *“Evaluación de la educación no formal”*. X Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Oviedo: Universitat d’Oviedo.
- ✓ Sóle Isabel y Colt César, (2010). *Los profesores y la concepción constructivista*.
- ✓ Slater Roberth (2000). *Rompiendo paradigmas. Lecciones de liderazgo y estrategias de transformación*. McGraw-Hill.
- ✓ Tardif Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Narcea, Madrid – España.
- ✓ Tedesco, Juan Carlos, (2000). *Instituto Internacional de Planificación de la Educación*, Filial da Unesco, Buenos Aires, Argentina.
- ✓ Hall, D. T. (1986). *“Dilemmas in linking succession planning to individual executive learning”*. *Human Resource Management*, 25, 235-265.
- ✓ Harvey, R. J. (1991). *“Job analysis”*. M. D. Dunnette y L. M. Hough (Eds.), Vol. 2.
- ✓ Hayton, G. (1990). *“Skills audit and training needs analysis”*. Trabajo presentado en el DIR/DEET Seminar on Industrial Relations award restructuring and skills audit’s. Canbetrra. Mayo, 1989.
- ✓ Latham, G. P. (1988). *“Human resource training and development”*. *Annual Review of Psychology*, 39, 545-582.
- ✓ Mager, R. F. y Pipe P. (1970). *“Analyzing performance problems”*. Belmont, California, Fearon Publishers.
- ✓ Mcgehee, W. y Thayer, P. W. (1961). *“Training in business and industry”*. Willey, New York.
- ✓ Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE (2006). *La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria: un estudio sobre el liderazgo educacional*. España.

- ✓ Mitchell, E. J. y Hyde, A. C. (1979). *“Training demand assesment: Three cases studies in planning training programs”*. Public Personnel Management.
- ✓ Mitchell, G. (1987). *“The trainer`s handbook”*. AMA, New York.
- ✓ Olmedo G. María del Carmen (2003). *Organización de la formación*. INNOVA, Málaga – España.
- ✓ Peiró, J. M. (1997a). “Seminario Valor estratégico de la formación”, impartido en el marco del curso de doctorado: *La formación en la empresa*. Curso 96/97. Universitat Jaume I. Castellón.
- ✓ Peiró, J. M. (1997b). Ponencia *“El valor estratégico de la formación continua*.
- ✓ Pérez G., Angel (1996). *“Practical training and the professional socialization of future teachers in Andalusia”*, en *Prospects*, vol. XXVI, nº3.
- ✓ Pérez Carlos (2009). La Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura, *Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres*. Zaragoza – España.
- ✓ Pérez S. Martina (1998). *La formación práctica del maestro*. Madrid – España.
- ✓ Tejedor F. J. (1990). *Perspectiva metodológica del Diagnóstico y Evaluación de necesidades en el ámbito educativo*, RIE. Revista de Investigación Educativa.
- ✓ Yyes Lenoir y Morales Alejandro (2011). *Profesionalización de Profesores*. Revista de Educación 285, Madrid - España.

ANEXOS

Tabla 37: Persona en el contexto formativo

La persona en el contexto formativo	1	2	3	4	5	No Contesta	Total
1. Describe las funciones del tutor			32,25%	32,25%	35,48%		99,98%
2. Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula				58,06%	32,25%	9,67%	99,98%
3. Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal	19,35%	12,90%	32,25%	25,80%	6,45%	3,22%	99,97%
4. Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente	6,45%	9,67%	25,80%	32,25%	22,58%	3,22%	99,97%
5. Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos			25,80%	51,61%	12,90%	9,67%	99,98%
6. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante	9,67%	6,45%	32,25%	32,25%	12,90%		99,98%
7. Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)	3,22%	12,90%	25,80%	25,80%	3,22%	29,03%	99,97%
8. Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje el aula como grupo)	6,45%	12,90%	25,80%	32,25%	12,90%	9,67%	99,97%
9. Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a la información oportuna para orientar a mis estudiantes		9,67%	12,90%	25,80%	19,35%	32,25%	99,97%
10. Percibe con facilidad problemas de los estudiantes	9,67%	12,90%	9,67%	51,61%	19,35%		99,97%
11. La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país			12,90%	58,06%	19,35%	9,67%	99,98%
12. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos		3,22%	9,67%	51,61%	12,90%	22,58%	99,97%
13. Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida				48,38%	51,61%		99,99%
14. Cuando se presenta problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlos/ os y ayudarles en su solución	3,22%	6,45%	12,90%	48,38%	29,03%		99,98%
15. La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes			19,35%	48,38%	32,25%		99,98%
16. Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes	6,45%	9,67%	22,58%	32,25%	25,80%	3,22%	99,97%
17. El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa	9,67%	12,90%	9,67%	22,58%	29,03%	16,12%	99,97%
18. Como docente evalúo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi / s asignatura/s	16,12%	19,35%	25,80%	12,90%	16,12%	9,67%	99,96%
19. Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico- motora, trastornos de desarrollo)				48,38%	51,61%		99,99%
20. Cuando tengo estudiantes con	16,12%	16,12%	9,67%	12,90%	9,67%	35,48%	99,96%

necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva							
21 Realizo la planificación macro y micro curricular(bloque curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula)				48,38%	51,61%		99,99%
PROMEDIO	4,17%	7,26%	17,30%	38,10%	26,02%	10,67%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato del colegio José A. Eguiguren "La Salle".

Tabla 38: En relación a su práctica pedagógica

La organización y la formación	1	2	3	4	5	No Contesta	Total
1. Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato	6,45%	6,45%	16,12%	32,25%	25,80%	12,90%	99,97%
2. Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar)			25,80%	41,93%	25,80%	6,45%	99,98%
3. Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes)	6,45%	6,45%	19,35%	19,35%	32,25%	16,12%	99,97%
4. Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato	3,22 %	9,67%	6,45%	32,25%	32,25%	16,12%	99,96%
5. Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo)	3,22 %	12,90 %	9,67%	32,25%	32,25%	9,67%	99,96%
6. Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa				58,06%	32,25%	9,67%	99,98%
7. Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa			19,35%	32,25%	38,70%	9,67%	99,96%
PROMEDIO:	1,14%	5,07%	15,32	35,48	30,10	9,68	100%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".

Tabla 39: Análisis de la tarea educativa

Tarea educativa	1	2	3	4	5	No Contesta	Total
1. Considero que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje		9,67%	19,35%	38,70%	32,25%		99,9%
2. Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula			25,80%	45,16%	19,35%	6,45%	99,98%
3. Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos	19,35%	12,90%	32,25%	25,80%	6,45%	9,67%	99,98%
4. Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositiva, pizarra, videos)			25,80%	45,16%	19,35%	32,25%	99,98%
5. Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas					96,77%	3,22%	99,99%
6. aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario)			32,25%	58,06%	9,67%		99,98%
7. Analiza la estructura organizativa institucional (departamentos, áreas gestión administrativa)			12,90%	45,16%	32,25%	9,67%	99,98%
8. Diseña planes de mejora de la práctica docente		9,67%	12,90%	32,25%	32,25%	12,90%	99,97%
9. Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de		9,67%	12,90%	25,80%	32,25%	19,35%	99,97%

laboratorio y talleres							
10 Diseña instrumentos para la auto evaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor)					100%		100%
11 Utiliza adecuadamente la técnica expositiva				48,38%	51,61%		99,99%
12 Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura				32,25%	48,38%	19,35%	99,98%
13 Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcen los objetivos de aprendizaje			32,25%	32,25%	25,80%	9,67%	99,98%
14 El uso de problemas reales por medio de razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente	6,45%	19,35%	32,25%	25,80%	16,12%		99,97%
15 Diseña estrategias que fortalecen la comunicación y desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes				64,61%	32,25%	3,22%	99,97%
16. Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación				16,12%	51,61%	32,25%	99,98%
PROMEDIO	1,61%	3,83%	14,92%	33,48%	37,88%	10,77%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de bachillerato U.E.P. José A. Eguiguren "La Salle".