



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 del colegio “Gabriel Sánchez Luna” de la parroquia Cojitambo, cantón Azogues, de la provincia del Cañar, periodo 2012 - 2013

TRABAJO DE FÍN DE MAESTRÍA

AUTORA: Lligüicota Lazo, Marianita de Jesús., Hna.

DIRECTOR: Chinín Campoverde, Víctor Eduardo, Mgs.

CENTRO UNIVERSITARIO-CUENCA
2015

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE TITULACIÓN

Magíster.

Víctor Eduardo Chinín Campoverde

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de fin de maestría, denominado: “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio “Gabriel Sánchez Luna” de la parroquia Cojitambo, cantón Azogues, de la provincia del Cañar, periodo 2012 - 2013”; realizado por Lligüicota Lazo, Marianita de Jesús., Hna., ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, marzo del 2015

F: _____

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo, **Marianita de Jesús Lligüicota Lazo**, declaro ser autora del presente trabajo de fin de maestría: **“Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del colegio “Gabriel Sánchez Luna” de la parroquia Cojitambo, cantón Azogues, de la provincia del Cañar, periodo 2012 - 2013”**, de la Titulación **Magister en Gerencia y Liderazgo Educativo**, siendo **Mgs. Víctor Eduardo Chinín Campoverde**, director del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, concepto, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 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 o trabajos de titulación que se realicen con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”

Hna. Marianita de Jesús Lligüicota Lazo
C.I: 0300943172

DEDICATORIA

Quiero en primer lugar dedicar a Dios, bendiciendo y alabando su santo nombre por su infinito amor, de quien recibo toda bondad y misericordia, dador de vida y dueño de todo bien, de donde brota la Sabiduría y conocimiento, por constituir en mi guía, roca y fortaleza para avanzar en mis metas. A ti que guías, iluminas y acompañas mi existencia en todo momento. Que cada una de mis acciones desde las más pequeñas hasta las que realizo con el mayor esfuerzo sea una alabanza y acción de gracias a ti Señor.

Dedico este trabajo y al mismo tiempo un agradecimiento desde lo más profundo de mi corazón a mis queridos y entrañables hermanos, hermanas (Lucita), sobrinas, sobrinos, y en particular a mi hermano Arturo, esposa e hijo (Martita) por su apoyo absoluto; su cariño y confianza que depositaron en mí y sus anhelos de que sea mejor, han sido motivación e impulso para vencer múltiples obstáculos que se me han presentado en algunas ocasiones por mi condición de vida. Para prepararme en este nivel.

A mi familia espiritual la Congregación de Religiosas Oblatas de los Corazones Santísimos de Jesús y María, mi querida familia en Cristo, y a las hermanas quienes generosamente me han apoyado.

A mis apreciados/as amigos/as; maestros/as de la U.T.P.L por estar conmigo y animarme a través de diferentes medios de comunicación con sus palabras y reflexiones oportunas que me apoyaron para que siga adelante, en sus escritos he leído mensajes que me han motivado a vencer los obstáculos.

Sigue adelante siempre, siendo lo que eres; el maestro y escultor de mí mismo; ya que sin el esfuerzo de la búsqueda es imposible la alegría del encuentro.

Marianita de Jesús Lligüicota Lazo

AGRADECIMIENTO

Hago extensiva mi eterna gratitud a la “Universidad Técnica Particular de Loja”, representada en sus autoridades y maestros/as, por la gran labor Educativa desempeñada a favor de la juventud y todas las personas en la formación académica nacional e internacional; por ser los gestores y promotores de la formación de seres integrales con valores espirituales y morales, con capacidad creativa y crítica para desenvolverse con eficacia, eficiencia y competencia en cualquier campo profesional. La semilla del saber que depositaron en mi vida con calidad y calidez germinará para el bien de la niñez, juventud, padres, madres de familia, docentes y todos los entes educativos de nuestra patria. Dejo constancia de mi agradecimiento Mgs. Víctor Eduardo Chinín Campoverde, Director de Tesis por su asesoramiento académico profesional y los valiosos y amplios conocimientos compartidos generosamente con esta persona. Al Señor Rector y Personal Docente del Colegio Dr. Gabriel Sánchez Luna, por su dedicada colaboración para el desarrollo exitoso de mi investigación. Gracias de corazón a todos y que Dios les conceda abundantes bendiciones.

LA AUTORA

ÍNDICE DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE TITULACIÓN	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
ÍNDICE DE TABLAS	x
RESUMEN.....	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN.....	3
1. MARCO TEÓRICO	6
1.1. Necesidades de formación	7
1.1.1. Concepto.....	8
1.1.2. Tipos de necesidades formativas.....	11
1.1.3. Evaluación de necesidades formativas.....	15
1.1.4. Necesidades formativas del docente.....	19
1.1.5. Modelos de análisis de necesidades (Modelo de Rosett, de Kaufman, de D'Hainaut, de Cox y Deductivo).....	21
1.1.5.1. Modelo de Rosse.....	22
1.1.5.2. Modelo de Kaufman.....	22
1.1.5.3. Modelo de Cox	22
1.1.5.4. Modelo D'Hainau.....	23
1.2 Análisis de las necesidades de formación	25
1.2.1 Análisis organizacional.	25
1.2.1.1. La educación como realidad y su proyección.	25
1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.....	27
1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.....	28
1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos).....	28
1.2.1.5..... El bachillerato ecuatoriano (características, demandas de organización, regulación).	30

1.2.1.6. Reformas Educativas (LOEI) – Reglamento del LOEI – Plan Decenal.....	32
1.2.2. Análisis de la persona.....	33
1.2.2.1. Formación profesional.....	33
1.2.2.1.1. Formación inicial.....	34
1.2.2.1.2. Formación profesional docente.	35
1.2.2.1.3. Formación técnica.	37
1.2.2.2. Formación continua.....	39
1.2.2.3. La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje.....	41
1.2.2.4. Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación.	42
1.2.2.5. Características de un buen docente.....	46
1.2.2.6. Profesionalización de la enseñanza.....	47
1.2.2.7. La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo educativo.	49
1.2.2.7.1. El docente.....	49
1.2.2.7.2. El desarrollo profesional del Docente.	50
1.2.2.7.3. La formación permanente del profesorado.	51
1.2.2.8. Las tecnologías de la información y la comunicación – TIC-, en los procesos formativos.....	54
1.2.2.8.1. La formación en TIC.....	54
1.2.2.8.2. La formación vía TIC.....	54
1.2.3. Análisis de la tarea educativa.....	56
1.2.3.1. La función del gestor educativo.	56
1.2.3.2. La función del docente.	60
1.2.3.3. La función del entorno familiar.	64
1.2.3.3.1. Los padres tienen una gran influencia sobre el desarrollo cognitivo.	66
1.2.3.4. La función del estudiante.....	66
1.2.3.4.1. El Enciclopedismo.	66
1.2.3.4.2. Verbalismo y Pasividad.....	67
1.2.3.5. Cómo enseñar y cómo aprender.	68
1.3. Cursos de formación.....	70
1.3.1. Definición e importancia en la capacitación docente.....	70
1.3.2. Ventajas e inconvenientes.	71
1.3.3. Diseño, planificación y recursos formativos.....	73
1.3.4. Importancia en la formación del profesional de la docencia.	74
2. METODOLOGÍA.....	77

2.1. Contexto.....	77
2.2. Participantes.....	78
2.3. Recursos.....	78
2.3.1. Talento humano.....	78
2.3.2. Recursos materiales.....	78
2.3.3. Económicos.....	78
2.4. Diseño y métodos de investigación.....	79
2.4.1. Diseño de la investigación.....	79
2.4.1.1. Tipo de investigación.....	79
2.4.1.1.1. <i>Transeccional/transversal</i>	79
2.4.1.1.2. <i>Descriptivo</i>	79
2.4.2. <i>Métodos de investigación</i>	80
2.4.2.1.- <i>Método analítico – sintético</i>	80
2.4.2.2.- <i>Método inductivo y el deductivo</i>	80
2.4.2.3.- <i>Método hermenéutico</i>	80
2.4.2.4.- <i>Método estadístico</i>	80
2.5. Técnicas e instrumentos de investigación.....	80
2.5.1. <i>Técnicas de investigación</i>	80
2.5.1.1.- <i>La encuesta</i>	81
2.5.1.2.- <i>Lectura</i>	81
2.5.2. <i>Instrumentos de investigación</i>	81
2.6. Procedimiento.....	81
3. DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	83
3.1. Información sobre el centro educativo en el que se realizó la investigación.....	84
3.2. Información específica sobre los docentes del Colegio Gabriel Sánchez Luna.....	87
3.2.1. Asignaturas impartidas, y años de servicio docente.....	87
3.2.2. Formación de los docentes del colegio “Gabriel Sánchez Luna”.....	88
3.3. La práctica pedagógica de los docentes del Colegio Gabriel Sánchez Luna.....	91
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	97
Conclusiones.....	98
Recomendaciones.....	99
4. CURSO DE FORMACIÓN CAPACITACIÓN DOCENTE.....	100
4.1. Tema.....	101
4.2. Modalidad de estudios.....	101

4.3. Objetivos	101
4.3.1. Objetivo General.....	101
4.3.2. Objetivos Específicos.....	101
4.4. Dirigido a:.....	102
4.4.1. Nivel formativo de los destinatarios.	102
4.4.1.1. Nivel Uno.....	102
4.4.1.2. Nivel Dos.....	102
4.4.1.3.- Nivel Tres.....	102
4.4.2. Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.	102
4.4.2.1. Descripción.	102
4.4.2.2. Contenidos del curso.....	103
4.5. Metodología.....	106
4.6. Evaluación	107
4.6.1. Escala de Evaluación.	109
4.6.2. Tareas.....	109
4.7. Duración del curso.....	110
4.8. Costos del curso	110
4.10. Bibliografía.....	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS.....	117
ANEXO 1, RESPUESTA AL OFICIO ENVIADO POR LA UTPL	118
ANEXO 2, CUESTIONARIO “NECESIDADES DE FORMACIÓN”, DOCENTES DE BACHILLERATO	119
ANEXO 3, FOTOGRAFÍAS DEL COLEGIO “DR. GABRIEL SANCHEZ LUNA”	123
ANEXO 4, PETICIÓN DE AUTORIZACIÓN AL RECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	125

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA	PÁG.
TABLA 1. RECURSOS ECONÓMICOS	91
TABLA 2. TIPO DE CENTRO EDUCATIVO	97
TABLA 3. TIPO DE BACHILLERATO QUE OFRECE	97
TABLA 4. BACHILLERATO TÉCNICO	98
TABLA 5. GÉNERO	98
TABLA 6. ESTADO CIVIL	99
TABLA 7. EDAD	99
TABLA 8. CARGO QUE DESEMPEÑA	99
TABLA 9. TIPO DE RELACIÓN LABORAL	100
TABLA 10. TIPO DE RELACIÓN LABORAL	100
TABLA 11. DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES	101
TABLA 12. FORMACIÓN DOCENTE	102
TABLA 13. TITULACIÓN	102
TABLA 14. TITULACIÓN DE POSTGRADO	103
TABLA 15. CURSOS Y CAPACITACIONES	103
TABLA 16. ULTIMO CURSO DE CAPACITACIÓN	104
TABLA 17. CURSOS DE CAPACITACIÓN	104
TABLA 18. RESPECTO A SU INSTITUCIÓN EDUCATIVA	105
TABLA 19. RELACIONADO CON LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	106

RESUMEN

La educación integra al individuo a su relación contextual mediante la comprensión, sentido y orientación de su saber; contribuye a analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato, consolidando un sistema que resalta las capacidades y habilidades del individuo, modificando sus conductas a partir de lo que hace o desarrolla lo que implica en sí mismo un compromiso, por lo que se realiza la investigación denominada: “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio “Gabriel Sánchez Luna” de la parroquia Cojitambo, cantón Azogues, de la provincia del Cañar, periodo 2012–2013”, fundamentar teóricamente, diagnosticar y evaluar la necesidades de formación docente y el diseñar un curso de formación ya que es un agente activo, participativo e innovador, dando respuesta a los diferentes modelos educativos que ofrecen de manera diversa la visión y prácticas educativas a partir del ambiente laboral y académico, mejorando la calidad del aprendizaje de los estudiantes y las necesidades existentes de formación docente, preparando profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de los estudiantes.

PALABRAS CLAVES: Necesidades, formación de docentes, educativas, académico, enseñanza

ABSTRACT

The education integrates the individual to his contextual relation by means of the comprehension, sense and orientation of his to know; it helps to analyze the needs of formation of the teachers of baccalaureate, consolidating a system that highlights the capacities and skills of the individual, modifying his conducts from what it does or develops what implies in yes the same commitment, by what the investigation called is realized: " Needs of formation of the teachers of baccalaureate of the College "Gabriel Sanchez Luna" of the parish Cojitambo, canton Azogues with quicksilver, of the province of the Cañar plantation, period 2012 - 2013", To base theoretically, to diagnose and to evaluate the necesidades of educational formation and to design a training course since he is an active, participative and innovative agent, giving response to the different educational models who offer in a diverse way the vision and educational practices from the labor and academic environment, improving the quality of the learning of the students and the existing needs of educational formation, preparing professionals capable of teaching, generating and transmitting the knowledge and values necessary for the integral formation of the students.

KEYWORDS: Needs, teachers' formation, educational, academician, education

INTRODUCCIÓN

En las instituciones educativas de nuestro país, en el nivel medio y superior y sobre todo en la institución educativa investigada, no es de extrañarse que los docentes sean profesionistas que provienen de diferentes áreas de preparación, que incursionan en la docencia por convicción personal, o como un medio laboral viable para desarrollarse en el campo productivo. Lo anterior, se evidencia porque a pesar de la buena preparación profesional que posean los docentes, el nivel de aprovechamiento en el aprendizaje por parte de los alumnos es limitado, provocando bajas calificaciones, desaliento, fastidio e incluso deserción de los mismos de su institución educativa. El propiciar el aprendizaje organizacional, es decir, aquel que permita que la escuela alcance un alto desempeño y una mejora continua a través del desarrollo del personal. El objetivo es garantizar un ambiente y condiciones apropiadas para el aprendizaje colectivo y el uso adecuado de la información de los procesos de seguimiento y evaluación a fin de mejorar el currículo y la educación, el dominar las nuevas formas de pedagogía y aprender a inducir, asesorar, acompañar y evaluar la nueva práctica de los docentes y el centrar el liderazgo en la gestión del aprendizaje, generando una visión académica compartida y colectiva a través de una planificación estratégica que forme una cultura y comunidad de aprendizaje.

Por ello, es necesario que surja una transformación por parte de las unidades académicas y los docentes, que inicia precisamente por reflexionar en la trascendencia que tenemos para la formación del estudiante, no tan sólo en su desarrollo profesional, sino en su formación como un ser humano, con valores y principios tan necesarios en nuestra época.

El propósito del presente trabajo es hacer una reflexión sobre los conocimientos que debe poseer el docente, y por tanto, sus necesidades de capacitación y formación de la práctica docente, así como sus repercusiones, para un correcto desarrollo educativo del alumno. De esta manera, se entenderá mejor la importancia de una atención personalizada que incrementará la confianza y comunicación, de los factores principales del proceso, además de que proporcionará información sistemática que permita reflexionar sobre nuestra función y poder mejorarla.

Para la presente investigación fue realizada a 12 docentes pertenecientes al bachillerato en ciencias, a los cuales se aplicó un cuestionario, instrumento que sirvió para la recolección de datos, ya que se trata de un estudio transeccional/transversal al escogerse en un momento único al realizarse una exploración inicial para luego ser descritos los datos recolectados. Se basó en un enfoque cuantitativo porque los datos fueron tabulados y presentados en tablas estadísticas, utilizándose también métodos cualitativos puesto que

se buscó determinar, conocer, interpretar y explicar los diferentes criterios, estableciendo los diferentes puntos de reflexión positivos o negativos para determinar las reales necesidades de formación que presentan los docentes.

Se trata de fomentar teóricamente, lo relacionado con las necesidades de formación del docente de bachillerato, siendo de importancia la formación como actividad, es decir, las acciones que se dirigen a la adquisición de saberes para saber hacer. Lo indicado, se considera un acto consciente tendiente a transformar el propio proceso del profesor a partir de sus habilidades, al conocimiento, al proceso de la adquisición de conceptos de autorrealización. Esta formación con carácter de profesionalización representa en forma fundamental una contribución a la mejora de la calidad de aprendizaje. Se tiene que considerar que las necesidades de formación docente se catalogan como de tres tipos: las necesidades de los receptores o usuarios, es decir, las que experimenta el alumnado respecto a los servicios que están siendo prestados; las necesidades de los responsables de la planificación, gestión y desarrollo de los programas, que son las que afectan al profesorado, en el ámbito de la educación; y las necesidades referidas a los recursos y equipamientos, que son las que afectan a centros, transportes, materiales, adscripciones de personal, recursos económicos, tiempos, espacios, y otros.

Para diagnosticar y evaluar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato, en esta investigación se aplicó un cuestionario para obtener conocimientos sobre una situación que afecta a una persona o grupo en relación con un nivel deseable formativo y de acción. Las funciones asociadas a ese conocimiento pueden, sin embargo, resultar muy variadas. Se puede decir que la finalidad de dotarnos de conocimientos y comprensión sobre el estado formativo, constituye un elemento intrínseco o esencial en el proceso de evaluación de las necesidades formativas, mientras que las funciones para las que puede ser empleada la información obtenida gracias al proceso evaluador, son extremadamente variables.

Diseñar un curso de formación para los docentes de bachillerato de la institución investigada es de suma importancia para lograr mejorar las condiciones laborales. Una buena docencia, requiere de buenos maestros, los que a su vez necesitan de una buena formación y una buena gestión.

Con lo mencionado, la intención es mostrar, que las responsabilidades son compartidas, y la tarea de dar solución también. Si bien es cierto que uno de los puntos de partida es mejorar la formación docente, no se puede desconocer que esto parte de la responsabilidad individual, tanto de alumnos y alumnas, como formadores al hacerse cargo de lo que a cada

uno le toca en este proceso. Más específicamente, se profundiza en una de las modalidades que surgen del aprendizaje profesional entre pares y que dice relación con la formación de profesores líderes.

En la actualidad, nos encontramos ante el nacimiento y la consolidación de la sociedad de la información y del conocimiento. Esta nueva realidad, que está penetrando de forma progresiva en nuestras aulas, demanda nuevos desafíos en el profesorado. En este marco, el profesorado necesita de nuevos conocimientos y habilidades, de un cambio de actitud y una asunción de los valores educativos inclusivos para desempeñarse en un nuevo rol, lo cual requiere procesos de capacitación, pero también de una práctica educativa reflexiva y en equipo.

Por tanto, si se pretende promover el desarrollo de la profesionalización docente con el fin de mejorar el desempeño y el consecuente impacto en la calidad de los aprendizajes, uno de los caminos a seguir es la implantación de políticas formativas que permitan compartir el aprendizaje de los docentes. Desde esta perspectiva, se concibe al profesor como un agente dinámico que parte de su propia práctica para enriquecerla con el intercambio.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Necesidades de formación

Según Pérez (1988, pág. 22) la formación del profesorado 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. Ello acarreará que el papel del profesor se vea sometido a una serie de replanteamientos que le exigen una puesta al día continua y la asunción de nuevas tareas en los centros educativos. Vivimos en la sociedad del conocimiento, y en ella, la moneda más preciada es el aprendizaje.

La preocupación por la figura del profesor ha sido constante en los últimos años desde enfoques diversos, ello viene motivado por ser uno de los profesionales al que se le demanda una serie de tareas y funciones diferenciadas, lo que lleva consigo un perfil profesional, académico y pedagógico complejo. Así pues, no es de extrañar la proliferación de los estudios y trabajos de investigación sobre el mismo. La situación actual de Reforma, tiende a representar un aumento apreciable en esta preocupación. 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 sociopolíticas. (Pérez, 1988, p. 9)

De esta manera, la formación del profesorado debe responder a varios principios, como lo es ser continua, pues el desarrollo profesional docente se da en base a un aprendizaje constante y que nunca termina. Existe la necesidad de actualización, innovación, cambio y desarrollo curricular, aplicar los conocimientos de formación en bienestar de un desarrollo organizativo de la escuela, conectar el conocimiento didáctico con los contenidos académicos, aplicar e integrar la teoría y la práctica como un elemento fundamental en el aprendizaje. Se necesita que el profesor se cuestione sus creencias y prácticas institucionales, es decir, que se dé la crítica reflexiva. Se precisa conocer cuáles tendrían que ser las orientaciones para una formación del profesorado que pudiera responder al reto de enseñar con tendencia a la transformación, se tendría que considerar varias orientaciones que permitan en su conjunto, al docente ofrecer un aprendizaje de calidad. Una orientación sería la académica, donde el maestro debe comprender la estructura de la materia que enseña, es decir, no solo ser una enciclopedia llena de datos, sino que tiene que tener que dar sentido a esos datos y desarrollar prácticas escolares basadas en principios democráticos de justicia e igualdad.

1.1.1. Concepto.

Chagoyán (2003) indica que se puede entender el concepto formación como una actividad, es decir, acciones que se dirigen a la adquisición de saberes para saber hacer. Esto en la educación cobra un sentido social porque estos saberes se transmiten para beneficiar a los sujetos. También la formación ofrece un desarrollo y modificación en los sujetos, que permite madurar y dar más posibilidades al aprendizaje. La formación es institucional porque la institución es la estructura que organiza y desarrolla las actividades de formación.

El autor continúa señalando que la formación no es un entrenamiento, es un acto consciente tendiente a transformar el propio proceso del profesor a partir de las habilidades que éste posee. Se han planteado diversas teorías de la formación, unas tendientes a la acción formativa, es decir, a la intencionalidad e impacto producido. Otras, se refieren a los contenidos o conocimiento, al proceso, a la adquisición de conceptos de autorrealización personal y que responden a un orden práctico de lo que la sociedad demanda.

Así la formación del profesorado no es otra cosa más que “la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza” (Rodríguez, 1995). Esta formación con carácter de profesionalización representa en forma fundamental una contribución a la mejora de la calidad del aprendizaje. Enseñar podría hacerlo cualquiera, pero no igual que un profesor, que tiene finalidades concretas, que son el que los sujetos se eduquen (Chagoyán, 2003).

Cuando los términos empleados para referirse a un determinado constructo provienen del lenguaje común, se hace más necesaria que nunca una delimitación conceptual previa. Este caso, habitual en las Ciencias de la Educación, afecta también al concepto de necesidad formativa, que adolece de cierta ambigüedad.

Según Ortiz (2014, pág. 45) indica que el término necesidad hace referencia a la existencia de un desajuste entre dos situaciones, una de ellas actual y la otra potencial, futura o simplemente deseable. Así lo consideran Kaufman (1982) y Witkin et al. (1996), para quienes la necesidad es una discrepancia entre los resultados actuales y los que son deseables o convenientes. También Alvira (1991) juzga como usual esa acepción de la necesidad que la equipara a una discrepancia entre lo que es y lo que debe ser. En la misma orientación conceptual se sitúan la mayoría de las definiciones al uso, como lo muestra, por ejemplo, la de Blair y Lange (1990).

Sin embargo, esta acepción superficial no evita los inconvenientes de la polisemia o polimorfía, como prefiere denominarla Zabalza (1995), recogiendo la opinión de Burton y Merrill (1977). En el propio lenguaje común se somete ya este término a variaciones

notables de significado. Más aún cuando se aplica a campos como la educación, el trabajo social, la economía, etc.

Se puede decir que existen diferentes niveles de formación por las cuales transita el maestro. Se identifica en primer lugar, una fase de pre-entrenamiento, que son todas las experiencias relacionadas con la enseñanza que ha vivido el estudiante a profesor, y que se podría decir que son sus más cercanos referentes hacia la enseñanza. Una fase de formación inicial, donde desde en una institución se adquieren conocimientos pedagógicos, especializados y prácticas de la enseñanza. Otra fase llamada de iniciación, son los primeros años del docente que aprende por imitación o imposición de aquellos más experimentados. Una última fase, de formación permanente, dándose aquí son las acciones de formación que el sistema implementa y la iniciativa del docente de actualización.

Según Reyes (2003) todas esas acepciones pueden ser agrupadas en función de diversos criterios. Se Puede, por tanto, establecer varias perspectivas en la conceptualización de las necesidades.

En esta línea, Stufflebeam (1984) concibe cuatro tendencias o enfoques en la concepción de las necesidades educativas:

- Perspectiva basada en la discrepancia: la necesidad como diferencia entre los resultados observados y los resultados deseados, en la línea conceptual manifestada como mayoritaria
- Perspectiva democrática: la necesidad identificada con el cambio que desea la mayoría de las personas implicadas en los procesos o en el sistema de referencia.
- Perspectiva analítica: la necesidad equivale a la orientación o dirección que puede tomarse en función de los datos disponibles, es decir, la que se establece basándose en el análisis de las informaciones y evidencias existentes.
- Perspectiva diagnóstica: la necesidad como elemento o factor cuya ausencia o déficit ocasiona perjuicio o deterioro de los procesos o del sistema de referencia (Stufflebeam, 1984).

Suárez (1990, pág. 115), por el contrario, diferencia tres perspectivas o acepciones distintas en el concepto de necesidad:

- La necesidad como discrepancia
- La necesidad como preferencia o deseo
- La necesidad como deficiencia.

A su vez el autor anterior se prefiere una clasificación más amplia que dé mejor cuenta de la abundancia de vocablos y acepciones. De esta forma, a partir de los términos recogidos anteriormente, se puede 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). Constata 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*. Se puede 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.

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.

La clasificación que se propone añade a la de Suárez (1990) matices que 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.

Cuando al término necesidad se une el calificativo formativa y se acota el campo a la profesión docente, no se afina mucho en la esencia de la necesidad, aunque sí se limita el contenido de la misma, haciendo alusión a cuestiones instructivas, educativas, de preparación o de desarrollo en el ejercicio profesional de la enseñanza. Pero, también en este campo ya delimitado tiene validez, a nuestro juicio, la distinción de las cinco acepciones anteriores. 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 (Suárez, 1990).

Esa vinculación de la necesidad formativa a una situación de práctica educativa 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.

Evidentemente, el concepto de necesidad se vincula también al de problema, entendido éste en un sentido amplio que lo identifica con una situación que requiere algún tipo de acción de resolución o de mejora. Por tanto, a los efectos que nos ocupan, parece conveniente tener en cuenta que las necesidades formativas se vinculan a situaciones de la práctica docente, que son interpretadas como mejorables. De ahí la vinculación de la formación docente al cambio y la innovación. De hecho, la existencia de una dimensión de aprendizaje en los procesos de cambio es ampliamente reconocida por Estebaranz (1995), García Vidal (1995), Coronel (1996) y Marcelo (1997). Estas implicaciones formativas del cambio se producen tanto en el ámbito individual, como en el grupal y en el institucional u organizativo (Reyes, 2003, p. 13).

1.1.2. Tipos de necesidades formativas.

Según Reyes (2003), 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). Quizás sea éste el modelo más empleado de tipificación de las necesidades humanas, a pesar de las críticas recibidas por la teoría.

Otras muchas teorías, relacionadas también con la motivación, parten de la consideración inicial de distintos tipos de necesidades Alderfer (1969), contempla la existencia de tres tipos (de existencia, de relación y de desarrollo). Por su parte, Herzberh y Mausner (1967),

reconocen dos clases, denominadas respectivamente higiénicas y motivadoras. McClelland (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. Se revisan algunas de ellas, atendiendo al interés que pueden tener para los procesos de identificación a los que se dirigirán las propuestas posteriores. De hecho, las distintas tendencias conceptuales que se ha 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, pág. 9) 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.

También Hewton (1988, pág. 9), se basa en el sector afectado como criterio para clasificar las necesidades originadas en los proyectos formativos:

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

D'Hainaut (1979, pág. 11), establece cinco dimensiones para la clasificación de las necesidades formativas:

1. *Necesidades de las personas frente a necesidades de los sistemas.* Las primeras, son de índole individual, mientras que las segundas, afectan a la existencia o al funcionamiento correcto de un sistema de referencia. A menudo existe conflicto entre las necesidades individuales y las necesidades de los sistemas de pertenencia. En estos casos, se pueden establecer diversas formas de poder que soslayan la conflictividad mediante imposición, negociación, consenso, etc.

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

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

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

5. *Necesidades según el sector en que se manifiestan.* D'Hainault (1979) establece seis contextos vitales en los que se desenvuelven las personas: privado o familiar, social, político, cultural, profesional y de ocio. En cualquiera de ellos puede surgir una necesidad.

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

Bardshaw (1972) en Zabalza (1995, pág.15) distingue cinco tipos de necesidades de formación: normativas, sentidas, expresadas o demandadas, comparativas y prospectivas. Cada uno de estos tipos puede ser objeto de interpretaciones distintas, de manera que la misma distinción de Bradshaw resulta solamente un apoyo en el orden práctico.

La necesidad normativa, hace referencia a la diferencia entre la situación actual y la determinada por algún tipo de norma, patrón o estándar, pudiendo venir dada ésta por acuerdos, normas legislativas, propuestas de expertos o por cualquier otra vía de tipificación. El concepto de necesidad se asemeja aquí al de exigencia, aunque no siempre se pueda identificar con ésta.

Las necesidades sentidas constituyen desajustes percibidos por los mismos interesados. La percepción de carencias formativas propias manifiesta estados de disconformidad con la respuesta del docente a las situaciones y demandas de la práctica. Esta circunstancia permite, al menos inicialmente, un mejor desarrollo de las actuaciones tendentes a satisfacer las carencias formativa (Montero Alcaide, 1992). Al definir el concepto de necesidad formativa, prácticamente lo reduce a este tipo de necesidad sentida, ya que la identifica con los “problemas, carencias, deficiencias y deseos que los profesores perciben en el desarrollo de su ejercicio”.

Las necesidades demandadas vienen dadas por las exigencias expresadas en programas o proyectos educativos como consecuencia de la orientación específica de éstos.

Las necesidades comparativas son las que emergen del balance o cotejo entre dos o más realidades educativas distintas (centros, lugares, momentos, etapas...).

Por fin, las necesidades prospectivas son consideradas como tales en función de la previsión de una existencia futura de la carencia formativa en cuestión. Podría decirse que las prospectivas constituyen un tipo especial de necesidades comparativas, definidas en función de un momento futuro que exigirá una formación específica como consecuencia de cambios previsibles.

La clasificación de las necesidades de Bradshaw no contiene clases excluyentes. Por tanto, una misma necesidad formativa podrá estar contemplada en dos o más de estas categorías.

Muy similar a la clasificación de Bradshaw (1972) es la de Moroney (1977), si bien reduce a cuatro los tipos de necesidades existentes:

- *Necesidad normativa*, con una acepción equivalente a la que Bradshaw llamó de la misma manera.
- *Necesidad percibida*, relacionada con la percepción de las personas sobre sus propias carencias.
- *Necesidad expresada*, manifestada en un programa o servicio concreto.
- *Necesidad relativa*, equiparable a la necesidad comparativa de la tipología de Bradshaw.

La tipología de Colen (1995, pág. 11) 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.

1.1.3. Evaluación de necesidades formativas.

Indica Reyes (2003, pág. 15) que cuando de evaluaciones se trata, es fácil confundir finalidad y función, con los riesgos consiguientes. 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. Las funciones asociadas a ese conocimiento pueden, sin embargo, resultar muy variadas.

Se puede decir que la finalidad de dotarnos de conocimientos y comprensión sobre el estado formativo constituye un elemento intrínseco o esencial en el proceso de evaluación de necesidades formativas, mientras que las funciones para las que puede ser empleada la información obtenida gracias al proceso evaluador son extremadamente variables. Sin embargo, no difieren de las funciones que pueden asociarse a cualquier otro proceso evaluador.

Por otra parte, a menudo las funciones se confunden con las motivaciones o causas que originan una evaluación concreta, o, cuando menos, éstas influyen e incluso determinan a aquéllas. En todo caso, la determinación o concreción de finalidades, funciones, criterios, fuentes e instrumentos de la evaluación de necesidades formativas vienen impregnadas siempre de aspectos ideológicos y éticos que a menudo funcionan como entidades implícitas difíciles de descubrir.

Una aproximación a las diversas funciones posibles nos permitirá comprender mejor los argumentos anteriores.

Las numerosas funciones que de Ketele y Roegiers (1995, pág.179) asocian, en general, a los procesos de obtención de información son aplicables también a la evaluación de las demandas formativas.

Estos autores distinguen tres grupos de funciones, referidas respectivamente a las personas, al conocimiento o a un sistema.

Las funciones que están referidas a las personas, suelen estar relacionadas con la evaluación de su rendimiento. Las referidas al sistema, se corresponden con funciones de gestión y organización. Las que se relacionan con el conocimiento, son funciones de experimentación asociadas a inducción, formulación de hipótesis o deducción.

Se realiza una aplicación de cada una de estas posibles funciones al caso concreto de la evaluación de necesidades formativas.

La función predictiva tiende a mostrar las posibilidades de éxito de una acción. El análisis de necesidades formativas adquiere esta función cuando la diagnosis se orienta a determinar si el estado formativo actual es adecuado para la implementación de cambios en las funciones o tareas. No se orienta necesariamente a la mejora del estado de la propia formación, sino a la valoración de su adecuación.

En el campo que nos ocupa, la función reguladora parece más apropiada para valorar, más que las necesidades, la adecuación de un proceso formativo o su eficacia para solventar los desajustes previamente detectados. Una evaluación reguladora puede ser aplicada tanto al desarrollo de programas como al diseño de éstos, de forma que podría llevarse a cabo en fases tempranas.

En nuestro ámbito, la función formativa se identifica en gran medida con la función de regulación. Es, como ésta, aplicable a procesos formativos más que a las tareas de identificación de necesidades. Sin embargo, como elemento de retroalimentación, requiere su aplicación en las fases intermedias de la implementación, al objeto de facilitar la reorientación del proceso.

La función de certificación permite adoptar decisiones dicotómicas. En relación con la detección de necesidades formativas, el proceso se orientaría a esta función si el conocimiento aportado sirviera solamente para acreditar el nivel formativo como adecuado o inadecuado. No parece propio, por tanto, asociarlo a los procesos que nos ocupan, a no ser que adoptemos la acepción de necesidad formativa que la aproxima a requerimiento, requisito, condición o imposición.

De Ketele y Roegiers (1995, pág. 179) advierten matices importantes que diferencian la función predictiva de la función preventiva. La primera, presenta cualidades más próximas a la mera descripción de situaciones venideras, mientras que la función preventiva anticipa la respuesta a esas situaciones futuras. La identificación de necesidades no tiene, en sí

misma, una función preventiva, pero nadie dudaría en adscribirla a un proceso de prevención, como fase inicial del mismo.

Próxima a las funciones predictivas y preventivas podríamos situar también la función prospectiva, si bien en este caso existen, como antes, matices diferenciadores. La prospección, en el campo de las necesidades formativas, debe servir, más que para evaluar la adecuación de un estado formativo actual a las exigencias de las situaciones futuras, para advertir de las necesidades que surgirán en el futuro como consecuencia de cambios previsibles en los escenarios profesionales. La prospección denota, además, un plazo largo, una verdadera visión de futuro. Esta función asocia la valoración de las necesidades de formación a la investigación exploratoria y a la investigación especulativa sobre el dominio en cuestión.

Según Reyes (2003, Pág. 75) indican que la función de control de la calidad permite establecer el grado de ajuste de la formación a los objetivos previamente establecidos. Puede ser entendida como una evaluación de regulación con carácter continuo que permitirá la realización de ajustes concretos, más que la reorientación global del proceso. Una valoración de las necesidades formativas que presenta el profesorado cuando accede a la docencia podría servir como mecanismo de control de la calidad de los procesos formativos iniciales o de los cauces y criterios de selección del profesorado, por ejemplo. En la actualidad, han sido introducidos conceptos asociados a la calidad total en el campo educativo e incluso se pretende la aplicación de normas y estándares de calidad procedentes de dominios ajenos al mundo de la educación. Esta tendencia, de corte claramente neoliberal, podría incidir de manera directa en el auge de la función de control de calidad.

El control de la rentabilidad constituye una función de gestión, sólo aplicable a través de otras funciones (descriptiva, control de calidad, certificativa...) y comparando costes y beneficios.

Inicialmente, la función de estudio de viabilidad no parece propia del análisis de necesidades, aunque sí de fases posteriores de los procesos de formación. Sin embargo, los estudios de necesidades formativas requieren de una planificación previa en la que debería constatar la viabilidad del propio estudio en función de determinadas variables del contexto.

La función de planificación es inherente al análisis de necesidades cuando éste es seguido de propuestas formativas orientadas a mejorar la situación formativa. El conocimiento de las

demandas o carencias permite planificar la intervención con una notable disminución de riesgos asociados a la aceptación y viabilidad de las acciones propuestas.

La función descriptiva hace referencia a la posibilidad de emplear la evaluación de necesidades para representar la situación formativa actual. Está considerada como una función básica y central en los procesos de recogida de información.

La función heurística, que De Ketele y Roegiers (1995, pág. 6) denominan también «de acción invocada» se relaciona con la propuesta de hipótesis en un proceso inductivo-hipotético-deductivo. A partir de las necesidades formativas detectadas, se pueden formular líneas de acción determinadas, de forma que la fase de detección (inductiva) permite establecer heurísticos o focos para la intervención posterior. Por tanto, en el caso del análisis de necesidades formativas, ésta función heurística constituye una finalidad básica.

La función de verificación o «de acción invocada» podría constituir, en el ámbito de las demandas formativas, el complemento de la anterior, ya que permite conocer los resultados de la aplicación de los heurísticos o comprobar las hipótesis formativas invocadas por el análisis de necesidades. También aparece una función de verificación en la misma detección de necesidades, cuando se utilizan determinados instrumentos de recogida de información con la finalidad de asegurar la veracidad de los datos recogidos previamente con otros instrumentos (triangulación técnica) o de otras fuentes.

La función de desarrollo se manifiesta en la aplicación de instrumentos, la selección de poblaciones o la incoación de procesos orientados a la mejora. El conocimiento de las demandas formativas, en cuanto fase esencial de un proceso más amplio de desarrollo profesional y organizativo, se asocia a funciones de este tipo. No obstante, también se aplica esta cualidad a los casos en que se diseña y aplica una nueva herramienta de detección de las necesidades, entre otros aspectos.

De los párrafos anteriores, se deduce la desigual aplicación de las distintas funciones a los estudios de necesidades formativas. Parece claro que funciones como la descriptiva, la heurística, la prospectiva y la predictiva son, antes que otras, inherentes a los procesos de detección de necesidades. De Ketele y Roegiers (1995, pág. 6) identifican precisamente estas cuatro funciones como propias del campo que ellos denominan exploración de un dominio, constituido por investigaciones exploratorias, descriptivas y especulativas.

Este campo, es uno de los cinco que los citados autores diferencian basándose en los tipos de investigación y en las funciones asignadas a los procesos de obtención de información.

Los otros, hacen referencia a la investigación experimental, la evaluación de proyectos y sistemas, la evaluación del rendimiento de las personas y la evaluación de emancipación.

Otros autores consideran funciones a la evaluación que sólo coinciden parcialmente con las estudiadas. García Ramos (1989) reconoce las siguientes: diagnóstica, de pronóstico, orientadora, de control y de estímulo. El paralelismo con algunas de las que proponen De Ketele y Roegiers (1995) es notable.

Blanco (1996) asume las funciones de García Ramos (1989), si bien concede también al proceso evaluador las funciones de concreción, informativa, interpretativa, de juicio y de decisión.

Monedero (1998) descubre dos funciones que también pueden resultar básicas: la comprobación de determinados criterios y la acreditación social, ligada a la legitimación del saber.

Las funciones constituyen un aspecto no excesivamente tratado en las obras genéricas sobre la evaluación. Cuando aparece algún epígrafe al respecto, suele ser poco extenso, aunque sí existen obras específicas sobre este asunto, sobre todo de tendencias críticas. En todo caso, muchas de las funciones posibles de los procesos de detección de necesidades tienen que ver con aspectos éticos que serán tratados más adelante (Reyes, 2003).

Desde el punto de vista personal, resulta importante descubrir posibles funciones y finalidades no explícitas en los procesos de asesoramiento y de evaluación de necesidades de formación y de desarrollo profesional e institucional.

En un proceso de asesoramiento colaborativo, las finalidades de la evaluación de las necesidades que no se puede separar del diagnóstico general de la situación deben identificarse normalmente con la exploratoria, la de descripción, la de planificación, la heurística, la de orientación y desarrollo y la de estimulación hacia el cambio.

1.1.4. Necesidades formativas del docente.

El sistema educativo constituye un ecosistema que afecta a la forma en que los profesores construyen su identidad profesional y ejercen sus funciones. En este sentido los profesores siempre se han considerado buenos docentes si han sido buenos investigadores. Se destacan algunas condiciones que se requieren por parte de los profesores para una formación docente específica en este sentido.

En primer lugar, se destacan los roles, funciones, dimensiones y características. El docente no debe ser solo un “conocedor de la ciencia, un experto en técnicas y un investigador, sino

que su rol ha de ser guía y supervisor de la formación científica del estudiante” (Lázaro, 2002). Es en este sentido, se contempla su función, ya que entre las tareas docentes tiene como funciones programar las asignaturas, preparar los temas, dar clase, atender a los alumnos en horas consulta, evaluarlos, coordinarse con otros profesores, y ejercer como tutor.

Mateo (1990) resume las funciones del docente 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.

En este sentido, en el nivel educativo de la Educación Superior los profesores deben elaborar y diseñar su “propio currículum” en lo que se refiere a la investigación y al estudio. A su vez una cuestión importante en el nivel de enseñanza superior es que el currículum debe estar ajustado a los avances de la ciencia. Todo esto nos lleva a pensar en la función docente del profesor con unas condiciones específicas de formación (Mayor y González, 2000).

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.

En segundo lugar, se destaca el perfil del profesor. El docente debe implicarse en la docencia, siendo que su perfil de profesor debe responder a estas características desde el punto de vista de los alumnos: flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, con un amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales, capaz de trabajar en equipo y de investigar incluso sobre su propia forma de enseñar. Este puede ser un perfil de los profesores noveles de enseñanza y que incide más en el análisis y la reflexión sobre la práctica antes que en modelos que se basan en la repetición de los contenidos y basados, por tanto, en la adquisición de conocimientos, más que en su construcción.

Los docentes, por tanto, presentan necesidades formativas, al igual que en otras profesiones. Pero ¿qué entendemos por necesidades de formación de los profesores? Se

debe analizar para su comprensión el concepto de “necesidad”, el cual se presenta en cuatro dimensiones:

- En la de discrepancia, la cual entiende la necesidad como la diferencia entre los resultados deseados y los observados
- En la democrática, la cual entiende como el cambio deseado por la mayoría
- En la analítica, considerando la necesidad como la dirección en la que puede producirse una mejora sobre la base de la información
- En la diagnóstica, como aquella cuya ausencia o deficiencia es perjudicial

Desde una perspectiva más general. la necesidad se define como la carencia de algo que se considera inevitable o deseable. La evaluación de necesidades en este sentido, es un proceso de recogida y análisis de información cuyo resultado es la identificación de carencias en individuos, grupos o instituciones encaminada hacia el cambio y la mejora.

Las “necesidades” de formación que se les plantean a los docentes en la enseñanza surgen de la necesidad asimismo de capacitar a los alumnos, futuros profesionales, que se forman en sus aulas, los cuales deben ser competentes en su trabajo para resolver las cuestiones que se le presentan cada día a nivel profesional y que reclaman, por tanto una institución que se encuentre abierta a las continuas expectativas, necesidades y problemas de la propia sociedad en donde se encuentran ubicados tanto el alumno como el profesor y la propia institución. Es evidente que la educación del siglo XXI no puede encerrarse en una torre de marfil, sino que, por el contrario, debe ser solidaria con la sociedad, detectar sus necesidades y darles respuesta (Hernández, Murillo, Mayor y Sánchez (2004).

Dada la complejidad y los riesgos que tiene el mundo actual, se necesita que la enseñanza universitaria facilite a los estudiantes los medios que les permitan integrarse en la sociedad de forma creativa y libre. Para ello, tan importante como los conocimientos, son las actitudes y las habilidades que se logre desarrollar a través de los procesos de enseñanza, con el fin de que nuestros alumnos aprendan a conocer, a hacer, a ser y a convivir.

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

Según la revista electrónica Edutec-e Gómez (2006, pág. 36), los programas de desarrollo profesional, no siempre son fundamentales. Estos motivos constituyen necesidades formativas. Si se asume la definición de necesidades formativas de Mario De Miguel, éstas son el conjunto de actividades formales e informales – que son percibidas, o sentidas como

fundamentales para promover el desarrollo profesional del docente. Una perspectiva general de los modelos para la identificación de necesidades, podría resumirse como sigue:

1.1.5.1. Modelo de Rosse.

Gira en torno al análisis de necesidades de formación.

Elementos fundamentales: Situaciones desencadenantes, tipo de información buscada, óptimos, reales, sentimientos, sus causas, posibles soluciones, fuentes de información, herramientas de obtención de datos.

1.1.5.2. Modelo de Kaufman.

Elementos fundamentales: Participantes en la planificación: ejecutores, receptores y sociedad.

Discrepancia entre lo que es y lo que debiera ser, en torno a: entradas, procesos, salidas, resultados finales, priorización de necesidades.

Etapas en la evaluación de necesidades de Kaufman:

1. Tomar decisiones de planificar.
2. Identificar los síntomas de los problemas.
3. Determinar el campo de la planificación.
4. Identificar los medios para evaluar las necesidades y elegir los mejores.
5. Determinar las condiciones existentes.
6. Determinar las condiciones que se requieren.
7. Conciliar discrepancias de los participantes.
8. Asignar prioridades entre discrepancias.
9. Seleccionar las necesidades y aplicar el programa.
10. Asegurar un proceso constante en la evaluación de necesidades.

1.1.5.3. Modelo de Cox

Elementos fundamentales: Institución, profesional encargado de resolver el problema.

Los problemas percibidos:

- Por el profesional
- Por los implicados.

Características de los implicados.

Formulación y priorización de metas.

Estrategias a utilizar:

- Tácticas para lograr las estrategias
- Evaluación
- Modificación, finalización o transferencia de la acción (Gómez L. C., 2006)

1.1.5.4. Modelo D'Hainau.

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

1. Necesidades de las personas frente a necesidades de los sistemas. Las primeras, son de índole individual, mientras que las segundas, afectan a la existencia o al funcionamiento correcto de un sistema de referencia. A menudo existe conflicto entre las necesidades individuales y las necesidades de los sistemas de pertenencia. En estos casos, se pueden establecer diversas formas de poder que soslayan la conflictividad mediante imposición, negociación, consenso, etc.

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

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

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

5. Necesidades según el sector en que se manifiestan. D' Hainault (1979) establece seis contextos vitales en los que se desenvuelven las personas: privado o familiar, social, político, cultural, profesional y de ocio. En cualquiera de ellos puede surgir una necesidad.

La clasificación de D'Hainaut es multidimensional, de forma que una determinada necesidad puede ser catalogada simultáneamente en función de cada una de las dimensiones (Reyes, 2003).

Se puede concluir indicando que el análisis de necesidades, como técnica, es un recurso necesario para evaluar el funcionamiento de cualquier centro educativo, si se centra en este ámbito. Las necesidades que detecta esta técnica pueden ser de diversa naturaleza: individual, grupal, instituciones, sociedades. Es muy apropiado tener en cuenta los resultados del análisis para la toma de decisiones, conocimiento de las demandas, planificación, diagnóstico, evaluación, etc.

En el campo de la educación, puede utilizarse para detectar necesidades en los equipos de profesores y directivos, y la formación de éstos. Como se ve, puede ser aplicada en diversos ámbitos y las necesidades de las que se menciona pueden ser relativas a los alumnos, profesorado, metodología, recursos, organización, etc. Las aplicaciones en el campo educativo pueden venir de la mano del conocimiento, de las percepciones de necesidad detectadas por los agentes intervinientes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, organización-gestión, etc., para: evaluar el funcionamiento del centro educativo, encontrar pautas para la mejora de la calidad educativa y de gestión del centro educativo, encontrar las causas a las que se achaca el mal funcionamiento del centro en determinados aspectos, especificar las características del centro (necesidades, posibilidades, etc.), determinar la hora de llevar a cabo una planificación, proyecto, y así poder tenerlas en cuenta en la toma de decisiones, tener información que utilizar en la rendición de cuentas, hacer patentes las debilidades y problemas emergentes en el funcionamiento o desarrollo de la práctica docente, la gestión, etc. En el caso concreto del análisis de necesidades que ha sido aplicado a profesorado no universitario, se destaca como puntos negativos los siguientes: la subjetividad de las percepciones de los sujetos entrevistados, En uno de los cuestionarios se ha encontrado el caso de un profesor de 55 años que no detecta ningún tipo de necesidad en su formación. Sin embargo, se ha dado también el caso de personas, que con no menos experiencia, detectaban en su formación, carencias de diversa índole.

En función de los valores y principios que rijan su profesionalidad e ideales pedagógicos, la jerarquización de las necesidades variará de una persona a otra, y en consecuencia, el establecimiento de las líneas de mejora será diferente según las características de la persona. Es de poca utilidad si los resultados del análisis no sirven para establecer unas vías de mejora. Bien sea esto por falta de interés, de recursos o capacidades, bien por discrepancias en lo referente a opiniones sobre el análisis, o bien, por el carácter tardío de las líneas de mejora.

1.2 Análisis de las necesidades de formación

1.2.1 Análisis organizacional.

Schein (1972, pág. 5) manifiesta que “la organización constituye un sistema socio técnico integrado, deliberadamente constituido para la realización de un proyecto concreto, tendiente a la satisfacción de necesidades de sus miembros y de una población o audiencia externa, que le otorga sentido. Está inserta en un contexto socio económico y político con el cual guarda relaciones de intercambio y de mutua determinación”.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2000), organización es “el conjunto de personas con los medios adecuados que funcionan para alcanzar un fin determinado”.

El elemento central de esta definición está dado por el logro del objetivo que se debe alcanzar, y para ello, se requiere de la capacidad y herramientas adecuadas para lograrlo (conocimiento, estrategias, conceptos y teorías adecuadas para tal fin, etc.), para lo cual se necesita de la interacción entre un grupo de personas con un interés común.

Además, se utiliza la organización como una herramienta eficaz para conseguir lo que la persona se propone buscar, mediante la interacción con otras personas.

De lo anterior, puede deducirse que el análisis organizacional es un estudio sucinto sobre la organización de un grupo de personas y la forma en la que realizan una tarea definida, en el sentido de búsqueda de la aplicabilidad a los hechos y situaciones concretas. Pero, por otra parte, su carácter de instrumento determina un proceso de actuación regulado, que busca cierta eficiencia y que desecha la mera actividad sin ninguna finalidad.

1.2.1.1. La educación como realidad y su proyección.

El Ecuador vive un período de amplias realizaciones y cambios, pero, lo que es más importante, de crecientes preocupaciones respecto de la enseñanza que se brinda. La marcha educativa padeció siempre de fallas, esto se produjo al no haber compactado la proyección educativa con la realidad socio económico que se vive.

Según Fernández Serrano (2013, pág. 1), “en un medio social en el cual nuestros estudiantes están siendo constantemente bombardeados por ilustraciones y/o expresiones visuales que buscan sorprender, el aula queda opaca o deslucida ante el espectáculo visual que encuentran ellos en el mundo de Internet.

En consecuencia, nuestro rol como docente debe estar inspirado en la "provocación", para generar la estimulación de nuestros estudiantes frente al contenido que queremos compartir. ¿Pero cómo conseguir aquello? Resulta difícil dar respuestas generales ante tales diversos contextos, pero si podemos decir que la integración adecuada de tecnologías en el aula puede facilitar estados de motivación más altos en los estudiantes, en la medida en que las tecnologías sean aplicadas con metodologías acordes, y en consenso con los intereses de los propios estudiantes” (Serrano, 2013).

Vásquez (2013, pág. 16) indica que, “la educación hoy en día tiene muchos retos, y el reto más importante es vincular la calidad con la igualdad y la equidad. De nada nos sirve tener una matrícula muy amplia pero la educación no se mejora. Además, desde el punto de vista de las políticas educativas hay que mejorarlas porque no están acordes con la realidad y las necesidades, ni están acordes con la sociedad en la que estamos viviendo actualmente. El maestro enseña lo que el sistema educativo quiere que enseñe, cuando debería haber una educación más amplia, donde le podamos enseñar a los egresados diversidad de estrategias, concepciones y formas de ver la educación para una aplicación del diseño curricular más consciente”

La proyección de la educación ecuatoriana está regida por lo siguiente:

El diseño que se presenta de la Actualización y Fortalecimiento Curricular va acompañado de una sólida preparación de las docentes y los docentes, tanto en la proyección científica-cultural, como pedagógica; además se apoyará en un seguimiento continuo por parte de las autoridades de las diferentes instituciones educativas y supervisores provinciales de educación.

El Ministerio de Educación, de igual forma, realizará procesos de monitoreo y evaluación periódica (2010) para garantizar que las concepciones educativas se concreten en el cumplimiento del perfil de salida del estudiantado al concluir la Educación General Básica, consolidando un sistema que desarrolle ciudadanos y ciudadanas con alta formación humana, científica y cultural.

Según Falconi Puig (2012), el Plan para el Buen Vivir 2009-2013 es un instrumento para articular las políticas públicas con la gestión e inversión públicas. Elaborado por la

Senplades, tiene 12 estrategias y 12 objetivos nacionales, y plantea nuevos retos para un Estado plurinacional e intercultural, encaminado al Buen Vivir. Mas, entre los principales problemas se destacan: ser Ecuador país rico en recursos naturales, impedido de salir del subdesarrollo económico por la inestabilidad política, la incapacidad de muchos de sus gobernantes y la falta de visión de sus líderes, públicos y privados, que no han facilitado educación ni capital, menos desarrollo científico y tecnológico.

Los agregados económicos son irrelevantes internacionalmente y aún en América Latina. La mayoría de las empresas privadas cuentan con administraciones empíricas y son familiares, de pequeña dimensión internacional. La tecnología es importada, obsoleta y adaptada. Las exportaciones son básicamente primarias y el país no es atractivo a la inversión extranjera. Estos aspectos son fruto de un diagnóstico crudo y real, como se analiza con el ánimo de sentar bases para un país con crecimiento y desarrollo dinámico, industrializado, multipolar, independiente y justo. Son los problemas principales: la pobreza, escasos ahorros internos e inversión, crecimiento económico insuficiente, producción en pocas empresas, tecnología obsoleta, servicios deficientes o caros, infraestructura de mala calidad, concentración de la exportación en pocos productos y exportadores, escasa competitividad, monto y condiciones de la deuda externa.

Para Puig (2012), se sentirán graves efectos iniciales del cambio climático; los países entrarán en procesos de reducción de problemas ambientales; los mares se verán llenos de icebergs que desplazarán especies. La acuicultura será la fuente principal de productos acuáticos para consumo humano; el agua dulce será el bien máspreciado y habrá riesgos de conflictos por su posesión. La acuicultura se verá comprometida por el cambio climático pero la biotecnología y la educación rural podrán elevar la productividad; la actividad petrolera continuará pero cada vez se dará mayor importancia a los combustibles alternativos.

Se puede deducir que se trata de un plan orientado a futuro en vista de las circunstancias que se avecinan en procura de una cultura más amigable con el medioambiente pero con un alto nivel de competitividad para explotar adecuadamente los recursos naturales de nuestro país, y de esta manera, estar preparados desde las aulas de la escuela para enfrentar los retos que nos traerá el futuro.

1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.

Según Martínez (2010, pág. 2) indica que el alcance en el tiempo se puede definir los objetivos en generales o de largo plazo, el táctico o de mediano plazo, y el operacional o de corto plazo.

Metas a Largo Plazo: están basadas en las especificaciones de los objetivos, son notablemente más especulativos para los años distantes que para el futuro inmediato. Los objetivos de largo plazo son llamados también los objetivos estratégicos. Estos objetivos se hacen en un período de 5 años y mínimo de 3 años. Los objetivos estratégicos sirven para definir el futuro del negocio o empresa.

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

Corto plazo: Son los objetivos que se van a realizar en un período menor a un año. También son llamados los objetivos individuales o los objetivos operacionales ya que son los objetivos que cada funcionario quisiera alcanzar con su actividad dentro de la empresa. Así, para que los objetivos a corto plazo puedan contribuir al logro de los objetivos, a plazos intermedios y largo, es necesario establecer un plan para cumplir con cada objetivo y para combinarlos dentro de un plan maestro que deberá ser revisado en términos de lógica, consistencia y practicabilidad. (Martinez, 2010)

Según lo descrito, se puede entender fácilmente que las mejoras en el campo educativo deben cumplir con metas a corto, mediano y largo plazo ya que se trata de un mejoramiento paulatino a través del tiempo.

1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.

A decir de Simancas (2011), los recursos institucionales para la actividad educativa son implementos que utilizan las facultades para poder desarrollar los diferentes programas, desde lo más básico como es el borrador, el marcador, hasta los laboratorios; estos son recursos institucionales. 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 (Castro, 2011).

Se entiende por recursos institucionales necesarios para la actividad educativa, los implementos que deben existir dentro del plantel, para ejercer la actividad educativa a cabalidad, de acuerdo los objetivos planteados por la institución, para de esa manera garantizar una educación de calidad, para lo cual se debe contar con los materiales y el personal necesario para ejercer las labores docentes.

1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos).

Según Aguilar (2006, pág. 184), existen varios tipos de líderes en el campo educativo entre ellos tenemos:

Liderazgo generativo punitivo: el líder es preocupado en la producción, posesivo e inflexible, exigente y conservador, genera presión al grupo y toma una decisión sin anunciarla.

Liderazgo generativo nutritivo: el líder se caracteriza por hacer el bien al grupo, lo nutre, da libertad y es generoso. Se siente tranquilo mientras comprueba los progresos del grupo.

Liderazgo racional: el líder se caracteriza por hacer que el grupo marche en ausencia del líder, capta las necesidades del grupo. Recibe ideas y sugerencias, respeta y confía en el grupo. Es considerado, servicial y amistoso.

Liderazgo emotivo libre: el líder hace lo que siente, es natural, espontáneo, expresa emociones auténticas, aspira a ser líder racional, pero con cierto grado de inseguridad sobre su éxito.

Liderazgo emotivo dócil: el líder hace lo que le dicen, presenta un alto grado de sumisión, tiene vergüenza y sentimientos de culpa.

Liderazgo emotivo indócil: El líder hace lo contrario a lo que le dicen, presenta cargas de resentimiento, celos, rencor y grados de rebeldía. El grupo funciona por su presión y sólo cuando está presente el líder (Aguilar, 2006, pág. 184).

A decir de Pradas (2011), en el ámbito educativo han surgido nuevos tipos de liderazgo que son:

Liderazgo caliching: toda su capacidad se centra fundamentalmente en el crecimiento profesional de sus colaboradores, con lo cual consigue implicarse en sus proyectos de futuro de forma cualificada y como colaboradores.

Liderazgo afiliativo: este tipo de líderes se preocupan sobre todo de crear un buen clima social en la organización de forma que la gente se implique afectivamente en los proyectos. Para él es muy importante que sus colaboradores se sientan a gusto en el trabajo porque las relaciones son fluidas y, por consiguiente, los conflictos se asumen con ánimo constructivo.

Liderazgo autorizado: adquiere prestigio y consigue que la gente le siga porque les proporciona visión a largo plazo que les da seguridad (Pradas, 2011).

Como se puede apreciar los diferentes tipos de líderes pueden influenciar mucho en el ámbito del desempeño académico pues con su actitud influncian al resto del grupo positiva o negativamente, por lo cual es necesario identificar a los tipos de líderes existentes dentro

de las aulas para poder tomar las riendas de la forma adecuada sobre el encaminamiento de los educandos dentro del proceso educativo.

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

Según el Ministerio de Educación (2010), el bachillerato es el segundo nivel del sistema educativo ecuatoriano, ubicado a continuación de la educación básica, y antes de la educación superior.

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

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

Según el Art. 4 del Decreto N° 1786, los propósitos generales del bachillerato independientemente del tipo que sea, son los siguientes:

- 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;
- Formar jóvenes capaces de conocer conceptualmente el mundo en el que viven, utilizando todas sus capacidades e instrumentos del conocimiento;
- Formar jóvenes con identidad, valores y capacidades para actuar en beneficio de su propio desarrollo humano y de los demás;
- Formar jóvenes capaces de utilizar y aplicar eficientemente sus saberes científicos y técnicos con la construcción de nuevas alternativas de solución a las necesidades colectivas;
- Formar jóvenes con valores y actitudes para el trabajo colectivo, en base del reconocimiento de sus potencialidades y la de los demás; y,
- Formar jóvenes capaces de emprender acciones individuales y colectivas para la estructuración y logro de un proyecto de vida.

El bachillerato en el sistema educativo ecuatoriano está actualmente dividido en tres tipos, identificados en el artículo 6 del mismo Decreto N° 1786, transcrito a continuación:

Bachillerato en Ciencias: dedicado a una educación con enfoque de conceptualizaciones y abstracciones. Enfrenta aprendizajes primordialmente de índole humanístico y científico 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.

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.

Bachillerato en Artes: dedicado a una educación para el cultivo y desarrollo de todas las expresiones artísticas consustanciales 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 artísticas (Ministerio de Educación, 2010).

Al finalizar los estudios de segundo nivel se debe cumplir con una exigencia previa a la obtención del título de bachiller.

Debido a la especificidad de los contenidos y competencias pre-laborales desarrollado durante el Bachillerato Técnico, se establece que los requisitos de graduación sean un poco diferentes a los requisitos del Bachillerato en Ciencias.

Podemos pensar en dos tipos de proyectos: los de aplicación práctica que partiendo del debido soporte teórico y con el desarrollo de las fases de planificación, organización, cálculo, planos, etc. construya un producto concreto, y los proyectos de emprendimiento que podrían evitar gastos a quienes no tengan recursos suficientes para el proyecto práctico. Este segundo caso, se encaminaría a elaborar un "Plan de negocios o emprendimiento" que pueda ser aplicado luego de la graduación.

En ambos casos el proyecto deberá tener una duración de 80 horas debidamente documentadas y con los productos evaluados de acuerdo a rúbricas claras de evaluación.

Al parecer la intención del Gobierno es lograr que los egresados de los diferentes establecimientos de segunda enseñanza no fracasen en el ingreso a las universidades, y

sobre todo, no escojan erróneamente sus carreras, para garantizar profesionales de calidad con verdadera vocación en sus profesiones para lograr equiparar el alto índice de demanda de campos ocupacionales de profesionales de tercer nivel, ya que muchos de los profesionales no se sienten a gusto o no sienten la vocación de las profesiones que ejercen precisamente por una mala orientación en el segundo nivel.

1.2.1.6. Reformas Educativas (LOEI) – Reglamento del LOEI – Plan Decenal

De acuerdo al Ministerio de Educación del Ecuador (2010), se inicia la adecuación de la infraestructura escolar para facilitar el cumplimiento de la labor educativa fuera de clase.

El Ministerio de Educación dispuso, mediante Acuerdo Ministerial N° 181-12, que la Subsecretaría de Administración Escolar diseñe un proyecto de inversión plurianual para atender las necesidades de espacios adecuados, de tal manera que en los próximos años lectivos, los docentes puedan cumplir toda su jornada dentro de los establecimientos educativos. Durante este proceso, las autoridades de los establecimientos educativos con doble o triple jornada, y donde no existan aulas, oficinas, salas comunales u otros espacios que puedan ser destinados para que los docentes cumplan en ellos con sus horas de labor educativa fuera de clase, podrán solicitar a su Dirección Provincial de Educación (y, en lo venidero, a su Dirección Distrital) la autorización correspondiente para que sus docentes cumplan con las actividades de gestión individual fuera del establecimiento educativo.

Las actividades de gestión individual (que no podrán exceder el 65% del total de horas destinadas a labor educativa fuera de clase) son las siguientes: planificar actividades educativas, revisar tareas estudiantiles, evaluarlas y redactar informes de retroalimentación, diseñar materiales pedagógicos, conducir investigaciones relacionadas a su labor, y asistir a cursos de formación permanente, entre otras.

Las actividades de gestión participativa, que ocuparán al menos el 35% del total de las horas de labor educativa fuera de clase, deberán desarrollarse dentro del establecimiento educativo. Estas incluirán, entre otras, mantener reuniones con otros docentes, atender a los representantes legales de los estudiantes, y realizar actividades de refuerzo y apoyo educativo para estudiantes que lo necesiten.

El Acuerdo Ministerial 181-12 responsabiliza a directores y rectores de la aprobación y verificación del cumplimiento de los planes semanales de trabajo en el que se detallarán las actividades de la gestión individual que los docentes a su cargo realizarán fuera del establecimiento, así como de los informes de actividades cumplidas. El Plan Decenal de Educación 2006-2015 (PDE) es un instrumento de gestión estratégica, diseñado para

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

El Plan Decenal de Educación es una política de Estado con gran legitimidad social, ya que fue aprobada por cerca del 70 % de los votantes ecuatorianos en Plebiscito nacional y luego ratificada con la aprobación de la Constitución del Ecuador en el año 2008. Se trata de una política de Estado por cuanto ha trascendido la gestión de dos gobiernos. El Plan Decenal de Educación es el resultado de un proceso de acuerdos que en el país vienen gestándose desde el Primer Acuerdo Nacional "Educación Siglo XXI", en abril de 1992. Es también un instrumento estratégico de gestión y una guía que da perspectiva a la educación para que, sin importar qué ministro o ministra ocupe el cargo, las políticas sean profundizadas. Si bien el Plan Decenal es el producto concreto de una construcción ciudadana que requiere de la vigilancia de la sociedad civil para y durante su ejecución, la generación de propuestas por parte de los ciudadanos que apoyen y fortalezcan la concreción del PDE ha sido hasta ahora muy limitada. El objetivo es, entonces, potenciar las capacidades existentes, y propiciar así la generación de propuestas mediante el diálogo y la concertación entre la sociedad civil y el Estado. (Educación, Ministerio de Educación, 2006)

Con la implementación del Plan Decenal el gobierno planea fortalecer la formación escolar reforzando los conocimientos de los estudiantes, mejorando la calidad de los establecimientos y estableciendo nuevas exigencias que deben cumplir los educadores para garantizar una educación de calidad con miras hacia el futuro de la sociedad.

1.2.2. Análisis de la persona.

1.2.2.1. Formación profesional.

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

Desde hace un par de décadas la formación docente inicial y el desarrollo profesional continuo han sido ubicadas como elementos centrales de los diagnósticos educativos, foco de intervención privilegiado de las políticas de reforma y de las estrategias destinadas a la elevación de la calidad. La mayoría de los programas de mejora de los sistemas educativos en América Latina, al igual que las reformas europeas realizadas en los años 90, han

incluido iniciativas específicas destinadas a fortalecer las competencias y la profesionalidad de los futuros docentes y de aquellos que se encuentran en actividad.

1.2.2.1.1. Formación inicial.

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.

Uno de los puntos de partida, 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.

Entre los factores que influyen en el desempeño de los profesores, se encuentran: por un lado, los conocimientos y habilidades adquiridas durante el periodo de formación inicial, incluyendo aquí la labor desarrollada por los formadores, y por otro, los incentivos, como aspecto que influye en la motivación, estrechamente relacionada con el quehacer del profesor, y finalmente la carrera docente, es decir la posibilidad de ir creciendo y desarrollándose profesionalmente (Ibañez, 2011, pág. 2).

En síntesis, una buena docencia, requiere de buenos maestros, los que a su vez, necesitan de una buena formación y una buena gestión.

Con lo mencionado, la intención es mostrar, que las responsabilidades son compartidas, y la tarea de darles solución también. Si bien es cierto que uno de los puntos de partida es mejorar la formación de pre- grado de los futuros profesores y profesoras, no podemos desconocer que esto parte de la responsabilidad individual, tanto de alumnos y alumnas, como formadores en el hacerse cargo de lo que a cada uno le toca en este proceso.

La formación docente inicial, tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos (Ley de Educación Nacional, artículo 71).

1.2.2.1.2. Formación profesional docente.

Según lo planteado por Montecinos (2003, pág. 58), en los contextos educativos actuales, marcados por la implementación de reformas a gran escala, la oferta de programas de desarrollo profesional de alta calidad para los docentes en servicio es un imperativo. Ya es un lugar común sostener que el docente es factor esencial de la calidad educativa y existe la necesidad de ofrecerles una formación profesional inicial y continua que les permita estar a la altura de los desafíos que les plantea la reforma.

Para avanzar en el mejoramiento de la calidad de la educación que reciben los estudiantes no basta con estas consignas. Se requieren evidencias empíricas de prácticas efectivas para apoyar el aprendizaje docente (Lieberman y Miller, 2001).

La profesión docente ha experimentado transformaciones a lo largo de la historia. Tedesco y Fanfani (2002) analizan esta evolución y su relación con cambios del sentido y función que las sociedades latinoamericanas le han asignado a los sistemas escolares. Desde un primer momento, el trabajo docente se estructuró en función a tres elementos: la vocación o apostolado, el de oficio aprendido y la profesión. Cada elemento ha sido privilegiado de manera distinta por distintos actores en distintos momentos. Inicialmente, ser profesor era un apostolado, similar al sacerdocio, al cual uno se entregaba sin esperar grandes recompensas monetarias. Esta representación, sin embargo, pierde vigencia con las reformas educacionales de los años 60 y 70 las que, en busca de la modernización, enfatizan la adquisición de competencias técnico-pedagógicas. Actualmente, ha cobrado mayor vigencia la representación del profesor como un profesional que opera con cierta autonomía. Esta representación, sin embargo, está tensionada por una serie de procesos sociales y concepciones de profesionalismo variadas.

Hoy por hoy el autor manifiesta que hay diversas tendencias que propician que la profesión docente esté pasando desde una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo (Lieberman y Miller, 2000; Marcelo, 2002; Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). Esta nueva visión involucra cambiar la cultura organizacional tradicional en la cual un profesor trabaja de manera aislada, refugiado en su clase (Marcelo, 2002). Una mayor heterogeneidad en el alumnado, la diversificación de las demandas a los establecimientos educacionales, la necesidad de articular una educación continua a lo largo de la vida y la complejización del conocimiento y del mercado laboral que exigen la capacidad de trabajar en equipo, son algunos de los factores que propician esta transformación. La reforma educacional en marcha, recoge esta nueva visión de la profesión docente, así como de la gestión del conocimiento profesional que ésta implica. Actualmente, los profesores están siendo

convocados a trabajar en equipo para proponer actividades curriculares que acrecienten el marco curricular nacional y distinguan a su escuela y liceo de sus pares. Se le pide a los profesores que diseñen, implementen y evalúen proyectos de mejoramiento para sus unidades educativas y que se involucren en un aprendizaje colectivo con sus pares.

Cuando los docentes tienen acceso a educación continua de calidad, van ampliando y complejizando la base de conocimientos para tomar decisiones fundadas respecto de lo que adoptarán y adaptarán de estas políticas.

A continuación, se describirá una concepción de desarrollo profesional docente que subyace a esta nueva visión de la profesión, junto con las prácticas que se asocian con programas de calidad. Más específicamente, se profundiza en una de las modalidades que surgen del aprendizaje profesional entre pares y qué relación con la formación de profesores líderes.

Del análisis del autor se indica que la oferta de programas para la capacitación de profesores en servicio, un equipo de investigadores de la realidad latinoamericana concluye:

En toda la región es posible identificar una fuerte tendencia a saturar los cursos con teorías supuestamente de moda mundial, con múltiples neologismos o tecnicismos que oscurecen el lenguaje y la comprensión del mensaje. En general, los maestros regresan a sus aulas con nuevas categorías pero con las mismas prácticas. Sin embargo, no siempre sucede así. (CIDE, 2001, pp. 3-4).

Las investigaciones que se han realizado en los Estados Unidos, a partir del fracaso que experimentaron las reformas en la educación de las ciencias en los años 60 y 70, ofrecen pistas claras respecto del tipo de programa que sí posibilita que un profesor vuelva a sus aulas con prácticas innovadoras (Hord, Rutherford, Huling-Austin, Hall, 1987; Lieberman y Miller, 2001).

De estas investigaciones ha surgido la siguiente concepción del desarrollo profesional docente: una variedad de instancias formales e informales que ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña.

Las actividades para la actualización docente pueden tener una diversidad de propósitos: comunicar un reglamento para que éste sea implementado, cambiar prácticas pedagógicas, profundizar en contenidos disciplinarios, desarrollar la capacidad de la unidad educativa para innovar y mejorar, etc.

Distintos modelos de desarrollo profesional docente apuntan a distintos propósitos. El presente trabajo se focaliza en modelos de desarrollo profesional docente que promuevan una enseñanza que se traduzca en más y mejores aprendizajes en los estudiantes. Los aprendizajes que se proponen fomentar son aquellos que permiten a los profesores usar la información para resolver problemas, analizar, aplicar y producir conocimientos. Alcanzar este propósito implica generar programas sistémicos a largo plazo que apoyan a los profesores para enfrentar con éxito el cambio organizacional y cultural que supone la reforma educacional. En el contexto de los establecimientos educacionales con financiamiento fiscal, alcanzar este propósito también supone el diseño de políticas nacionales y municipales que den respuestas

A su vez Montecinos indica que las necesidades de aprendizaje que la reforma plantea a los docentes, surgen de la especificidad de cada comuna y sus unidades educativas.

La orientación socioconstructivista que subyace a la propuesta pedagógica de la reforma educacional también debe orientar la formación de los docentes.

Cuando el papel del profesor cambia desde la persona que posee y transmite el conocimiento hacia una persona que crea ambientes para el aprendizaje, los estudiantes puedan construir su propia comprensión de la materia a estudiar. El papel de las personas que planifican e implementan una actividad para el aprendizaje docente cambia en igual sentido. El rol de los participantes también cambia ya que dejan de ser “objetos” de perfeccionamiento, pasando a ser sujetos que construyen activamente nuevas comprensiones en colaboración con sus pares. Estos son nuevos roles para los encargados del desarrollo profesional de los docentes y para los mismos docentes (Montecinos, 2003).

La docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos. Los Institutos Superiores de Formación Docente son las instituciones formadoras. La formación docente es un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional.

1.2.2.1.3. Formación técnica.

Según Saavedra (2009, pág. 6) la educación técnico 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, caza y silvicultura; pesca; minas y canteras; y otros.

A su vez el autor anterior indica que las trayectorias formativas encaminadas al otorgamiento de títulos y certificaciones 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.

La Educación Técnico Profesional abarca a las siguientes instituciones educativas

- a) Instituciones de educación técnico profesional de nivel secundario

Escuelas técnicas, industriales, agropecuarias o de servicios que, con criterios de unidad institucional y pedagógica contemplan diferentes formas de integración y/o articulación entre los ciclos inicial y de especialización, forman técnicos y emiten título de técnico u otros títulos, con denominación diferente, pero de carácter equivalente.

- b) Instituciones de educación técnico profesional de nivel superior

Institutos superiores técnicos, institutos tecnológicos, institutos de educación superior que forman técnicos superiores y emiten título de técnico u otros títulos, con denominación diferente, pero de carácter equivalente.

- c) Instituciones de formación profesional

Centros de formación profesional, escuelas de capacitación laboral, centros de educación agraria, misiones monotécnicas, escuelas de artes y oficios, escuelas secundarias o de nivel polimodal que brindan formación profesional y/o itinerarios completos, escuelas de adultos con formación profesional, o equivalentes, que emitan certificaciones de formación profesional (Saavedra, 2009).

Además de las instituciones específicas de la modalidad de educación técnico profesional, existen instituciones que pertenecen a otras modalidades del Sistema Educativo Nacional y que eventualmente desarrollan programas de educación técnico profesional como parte del conjunto de su oferta formativa específica; tales son los casos: Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad.

1.2.2.2. Formación continua.

Según Moliner (2011) la reestructuración del aula común, la concienciación y defensa de las familias sobre el derecho de sus hijos a una Educación Inclusiva, la optimización de los servicios/recursos materiales y humanos, la participación del alumnado en el centro, la redefinición del currículum, la formación del profesorado, etc., son algunos de los aspectos básicos a trabajar si queremos construir escuelas y aulas más inclusivas (Stainback y Stainback, 1992, Giné, 1998, Parrilla, 2001). Este último factor, la formación y transformación de los profesionales del ámbito educacional, tiene un valor añadido y se torna clave en la consecución de la profesionalización docente y en el logro de establecimientos con altos niveles de calidad.

En la actualidad, nos encontramos ante el nacimiento y la consolidación de la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Esta nueva realidad, que está penetrando de forma progresiva en nuestras aulas, demanda nuevos desafíos en el profesorado. A este contexto se le debe sumar la gran heterogeneidad y diversidad del alumnado, reto al que los docentes han de dar respuesta y afrontar de una forma adecuada. En este marco, el profesorado necesita de nuevos conocimientos y habilidades, de un cambio de actitud y una asunción de los valores educativos inclusivos para desempeñarse en un nuevo rol, lo cual requiere procesos de capacitación, pero también de una práctica educativa reflexiva y en equipo (Yadarola, 2007). Esta formación debe reconocer claramente el valor de los conocimientos y experiencias que poseen los docentes y las escuelas, y promover procesos de investigación-acción como mecanismos de conocimiento de la propia práctica.

Nuestro foco de discusión es la formación continua del profesorado en servicio, la cual se lleva a cabo a lo largo de toda la práctica docente, tomando a esa misma práctica como eje formativo estructurante, puesto que se presenta como una estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación y como un eje esencial en vistas del mejoramiento del sistema educativo en general (Duhalde y Cardelli, 2001). Son muchas las definiciones que se encuentran en la literatura sobre formación, y concretamente sobre formación continua. La podemos entender como el proceso permanente de adquisición, estructuración y

reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desarrollo y desempeño de la función docente (De Lella, 1999). Es la capacidad para elaborar e instrumentar estrategias a través de un componente crítico tendiendo puentes entre la teoría y la práctica, sirviendo la teoría para corregir, comprobar y transformar la práctica, en interrelación dialéctica (Gorodokin, 2005). Se señala como objetivo prioritario de la formación en servicio, contribuir a la mejora del desempeño profesional mediante la actualización de conocimientos relacionados con la formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones.

Revisando los estilos formativos a lo largo de la historia, se ve como se ha pasado de modelos práctico-artesanales, donde se trataba de generar buenos reproductores de tendencias socialmente consagradas, a modelos academicistas, pasando por modelos tecnicistas eficientistas, hasta llegar a modelos hermenéutico reflexivos (Davini, 1995). Este último orientado bajo el supuesto de que se requiere formar a docentes comprometidos y capaces (De Lella, 1999, pág. 3):

Partir de la práctica como eje estructurante, tanto institucional, comunitaria y social.

Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos, así como los contenidos, los métodos y las técnicas.

Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas.

Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación, operativa, para posibilitar cambios actitudinales.

Propiciar espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre los cuales resultan muy valiosos los etnográficos tales como, cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones.

Este enfoque, aún no consolidado en las políticas formativas de muchos países europeos y latinoamericanos, supone una capacitación en el tiempo, que permita un proceso de acompañamiento del profesorado en un proceso de reflexión y análisis sobre su quehacer diario, buscando nuevas formas de actuación en la sala de clase, vinculándose con las necesidades reales del propio escenario de ejercicio profesional. Además, es necesario involucrar a los docentes en las políticas y los programas de formación, partiendo del

potencial de conocimientos y experiencias que tienen los profesores en los centros desarrollando proyectos de transformación educativa y social (Imbernón, 2002).

Por tanto, si se pretende promover el desarrollo de la profesionalización docente con el fin de mejorar el desempeño y el consecuente impacto en la calidad de los aprendizajes, uno de los caminos a seguir (no el único) es la implantación de políticas formativas que permitan compartir el aprendizaje de los/as compañeros/as. El aprendizaje entre pares o iguales es una propuesta de capacitación, o bien un experto tendría la función de servir de modelo ayudando a los otros y alentando su reflexión sobre experiencias de buenas prácticas, o bien donde un grupo de profesores comparte sus vivencias a través del intercambio de las mismas en un trabajo colectivo de resolución de problemas sobre estas prácticas. Desde esta perspectiva, se concibe al profesor como un agente dinámico que parte de su propia práctica para enriquecerla con el intercambio. (Moliner, 2011).

La formación docente, es entendida como desarrollo profesional y, es la estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica

La expresión “desarrollo profesional” pretende superar la escisión entre formación inicial y continua. Propone una nueva concepción para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes.

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

“La enseñanza está organizada de manera que los docentes interpreten y pongan en práctica las normas educativas, el currículo y la instrucción. Son el punto de contacto humano con los alumnos. Todas las influencias sobre la calidad de la educación están mediadas por él y por su acción. Tienen la posibilidad de aumentar la calidad de la educación dando vida al currículo e infundiendo en los alumnos la curiosidad y el aprendizaje autodirigido. Y también pueden degradar la calidad de la educación merced al error, la pereza, la crueldad o la incompetencia. Para bien o para mal, los profesores determinan la calidad de la educación” (Clark, 1995, p.3).

Según Gómez (2005) indica que es indiscutible el papel del profesorado como elemento determinante de la calidad educativa. Esta consideración pone de manifiesto la necesidad de todo sistema educativo de atender a la formación y actualización de sus docentes. La

Educación Superior se encuentra en un momento de cambios de gran relevancia, donde el profesorado adquiere un protagonismo especial (Knight, 2005), cambiando planes de estudios y metodologías docentes, renovando estrategias pedagógicas, aunando esfuerzos y estableciendo nuevos cauces de participación y diálogo entre profesores y estudiantes, entre directivos y servicios. Los profesores son los responsables básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende, de la aplicación correcta de los procesos de innovación metodológica.

El profesorado, por tanto, se convierte a la vez, en director y ejecutor, de toda reforma propugnada desde la Administración Educativa. Como proponen Martínez y Carrasco (2006), este papel protagonista del docente hace imprescindible su preparación ante los retos e innovaciones que se están produciendo en el ámbito universitario. Como apuntan Medina y Domínguez (1989), es fundamental proporcionar al profesorado una formación, centrada en su lugar de trabajo, donde se le capacite para analizar el sistema educativo y desarrollar su práctica como una labor de innovación.

De ha de fomentar, desde las instituciones responsables de la formación permanente del profesorado, la capacidad de innovación, reflexión y crítica del trabajo diario, de manera que el docente se conciba como diseñador y planificador y se comprometa con el cambio. Se trata de fomentar aquellas capacidades que nos ayuden a superar los factores que obstaculizan la renovación metodológica y pedagógica, como pueden ser la falta de incentivos al reconocimiento de la labor docente, la escasa valoración de la docencia para la promoción, la falta de formación, la rutina, el miedo al cambio, el envejecimiento del propio profesorado y el desconcierto que provoca todo el proceso. En esta línea y siguiendo a De Miguel (2006) y Escudero (2003), la preparación del profesor ha de estar encaminada hacia aspectos muy concretos como: el análisis de las bases y criterios que fundamentan el proceso de reforma y adaptación, la comparación de distintas reformas y la adquisición de una metodología de diseño, desarrollo e innovación del currículum (Gómez L. , 2005).

En las últimas décadas ha habido un justificado interés por el tema del aprendizaje autorregulado o, más recientemente, por el desarrollo de la competencia de “aprender a aprender”. La investigación ha mostrado diferencias notables entre estudiantes y docentes. Al tener una formación profesional en el profesorado, se va a lograr diseñar y desarrollar el proceso de aprendizaje y enseñanza eficaz, regulado con eficientes métodos de enseñanza – aprendizaje ayudando así a alcanzar la excelencia educativa.

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

La mayor parte de los estudios sobre formación de profesionales de la educación especial abordan el tema desde el análisis de los perfiles profesionales específicos dentro de la misma: formación de profesionales del apoyo, de la intervención educativa, profesionales del ámbito no docente, etc.

El propósito general de este trabajo es abordar un espacio al que pocos trabajos se han referido con anterioridad: el análisis desde la óptica de la diversidad de las claves formativas comunes a todos los profesionales de la educación especial, con independencia o más allá de sus perfiles específicos.

Para ello, se organiza el trabajo en torno a dos grandes núcleos. En el primero, se revisa la conflictiva situación actual de la educación especial. Sin pretender un barrido general de esa realidad, se hace especial hincapié en el análisis de las características más definitorias y distintivas de la nueva realidad de la educación especial.

En un segundo momento, tras la identificación de la diversidad como símbolo de su identidad, se proponen las claves formativas comunes e irrenunciables en la formación de cualquier profesional de la misma.

En última instancia, se parte de un trabajo reflexivo que quizá pueda abrir alguna puerta hacia la necesaria reconstrucción y reedificación de los programas formativos de todos los profesionales de la educación especial, desde la identidad formativa propia que se constituye en torno a la diversidad.

Según lo mencionado por Izaskun (2003), la formación del profesorado es un trabajo ligado al marco global en que se sitúan todas nuestras prácticas educativas. Todas ellas, sustentadas en corrientes del pensamiento educativo que beben de las fuentes de los llamados paradigmas de la ciencia y, que, a su vez, se pueden explicar a partir de los interrogantes que suscitan intereses y fines, tal como se vio en la antigüedad clásica, y que recogen muy bien los escritos de Habermas.

Las prácticas educativas propuestas por las distintas políticas gubernamentales, los investigadores o los mismos docentes, están asociadas a proyectos funcionales, políticos o personales intencionales e ideológicamente afectados. Consecuentemente, cualquier análisis sobre la formación del docente, en primer lugar, ha de partir de considerar y esclarecer el siguiente punto: los intereses constitutivos de las ciencias, que, a fin de cuentas, son los que validan y legitiman cualquier discurso teórico y cualquier praxis (Ruiz de Gauna y cols., 1993 y Rodríguez Rojo, M., 1997).

Estos intereses constitutivos de conocimiento son trascendentales, en el sentido en que están presentes en cualquier acto cognoscitivo y, por lo que, forman los modos de pensamiento, por medio de los cuales puede ser concebida la realidad y se actúa sobre ella. Este planteamiento que suscita Habermas nos lleva a entender con él que en cualquier conocimiento humano y en sus prácticas correspondientes, podemos reconocer una base ontológica, de al menos, tres tipos de intereses: técnicos, prácticos y emancipatorios o críticos. A partir de estos, pueden ser identificadas, tanto las distintas ciencias (empírico-analítica, la hermenéutica-interpretativa y la crítica) como el origen y organización del saber en nuestra sociedad.

Si pretendemos, desde la práctica educativa, proyectar acciones transformadoras debemos apostar por una formación del profesorado basada en la I/A Crítica.

Esta formación está basada en el empeño del profesor reflexivo que investiga su propia práctica para mejorar personal y profesionalmente. Y sus funciones se comprometen hasta límites insospechados.

El profesor que asuma este rol, tiene dos retos a los que hacer frente: por un lado, aplicarse en el aula para que el aprendizaje de sus alumnos sea lo más eficaz y comprensivo posible, y por otro lado, debe formarse permanentemente para hacer realidad el objeto anterior.

Es desde este modelo de educación, donde todo es organizado por el lado del aprendizaje del propio alumno esforzándose por alentar en ellos la capacidad para tomar conciencia crítica de la información que se presenta problematizada, para que el alumno aproveche el contexto educativo para su formación integral como persona emancipada apta para crear y generar conocimiento nuevo y proyectos de vida.

La formación continua del profesorado que se entiende como más coherente con estos principios, es aquella que coloca al profesor ante la responsabilidad de ser dueño de su propio aprendizaje a través de indagar en las situaciones controvertidas que presenta su trabajo diario para lograr soluciones prácticas ajustadas a cada contexto educativo.

El planteamiento que mejor se adapta a la realidad actual, es construido en el contexto de los procesos de formación de docentes desarrollados desde la I/A Crítica.

Por lo que una propuesta pedagógica es el resultado de la reflexión crítica sobre el propio trabajo cotidiano, a través de ella se ha entendido que la investigación pertenece a la naturaleza de la práctica pedagógica por lo que es necesaria para la formación de la autonomía profesional del docente, constituyéndose, por tanto, en el propósito y en el

procedimiento a seguir en los procesos de formación del profesorado y en la acción que los docentes realizan en las instituciones educativas.

De esta forma, se debe asumir la investigación como de la naturaleza de la práctica pedagógica y, en consecuencia, como parte esencial tanto de la formación del docente profesional como del ejercicio de la acción formadora que él realiza.

Se considera que la práctica pedagógica, como práctica social, es una práctica contextualizada, en un espacio y un tiempo cultural cuya finalidad es la formación individual y colectiva del ser humano como protagonista y creador de su propia historia. Tal finalidad de la práctica pedagógica está mediada, de una parte, por la organización de ambientes de aprendizaje para la construcción de conocimiento sobre la vida cotidiana, para con ello, propiciar la reconstrucción de la visión del mundo, el desarrollo de competencias y el desarrollo de los fundamentos, para la acción de quienes participan en ella. Y por otra parte, por la definición de su compromiso ético y político, derivado de su responsabilidad en la socialización, en la transmisión y recreación de la cultura de la comunidad.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica, es de por sí, una práctica investigativa, reflexiva y crítica. En primer lugar, en cuanto ella evidencia que es responsabilidad de la Escuela la selección y prescripción de los saberes que deben ser enseñados y la interpretación y valoración de los logros que deben ser aprendidos, en términos de resignificación, individual y colectiva, de los marcos de referencia, de desarrollo de competencias y de valores, en el contexto de los principios de justicia y equidad social.

Esta toma de posición que implica la práctica escolar requiere de procesos de investigación para definir los criterios sobre los cuales fundamentar la opción sobre lo enseñable, sobre las reglas del juego para la actuación y evaluación de los sujetos de aprendizaje en un contexto dado; sobre los medios y recursos más coherentes y pertinentes para realizar una acción formadora intencional, que promueva la autonomía individual y colectiva, la integración social y, por lo tanto, la superación de las exclusiones, vigentes en el mundo de hoy.

En segundo lugar, si asumimos la práctica pedagógica en el contexto de la "Globalización", de la "Sociedad del Conocimiento", se exige que la práctica pedagógica, transforme la Escuela en Proyecto Educativo y Cultural. Esto es, en una comunidad que se va construyendo en la medida que identifica las necesidades de formación y, en respuesta a ellas, elabora una propuesta creativa para elevar la emancipación de los individuos.

En este orden de ideas, las intenciones de formación en la Escuela son el producto de acuerdos colectivos instituidos y asumidos por todos los participantes como producto de procesos de indagación sobre la realidad contextual, para que así el compromiso sea consciente, elegido libremente, lo cual le imprime el carácter humano, humanizador y humanizante de la educación, explícito en la I/A Crítica (Izaskun, 2003).

De esta forma, para que la práctica pedagógica sea coherente con las exigencias sociales y los ideales institucionales, deberá ser un proceso de indagación colectiva rigurosa y sistemática, que haga posible la consolidación de un marco de referencia común sobre la manera de entender y abordar la práctica pedagógica.

Así, la práctica pedagógica, hace referencia a una totalidad de elementos interdependientes en un contexto dado, cuya articulación holística requiere la investigación, si se pretende, la calidad, en términos de humanización, como resultado. Investigación que implica el desarrollo de acciones reconstructivas para generar teoría pedagógica desde la práctica y, la traducción de esa teoría en acciones prospectivas para su redireccionamiento, esto es, el desarrollo de procesos de investigación en y sobre la acción docente.

1.2.2.5. Características de un buen docente.

Según Mosquera (2012. Pág. 131), cualquier profesor que se ha dedicado varios años a la enseñanza puede decir que ésta es más que un trabajo, es un estilo de vida. Ser docente implica una enorme responsabilidad.

Un docente es el responsable del desarrollo de todo un grupo de estudiantes. La enseñanza no se trata sólo de la difusión del conocimiento académico, ya que los profesores también deben absorber en la vida cotidiana lo que piensan sus alumnos. Por eso, es importante destacar las 5 características que deben tener los maestros más eficaces:

a. *Una mente abierta.* Aprendizaje y adaptación son dos de las partes más grandes de ser un buen maestro. Cada día esta experiencia le traerá nuevos e inesperados obstáculos que superar, por lo que se debe ser capaz de adaptarte y saber manejar una significativa cantidad de elementos adversos, sobre todo al principio de tu carrera.

“Los maestros eficaces no nacen, se hacen después de una enorme cantidad de trabajo duro y dedicación”, afirma Lynn Columba, Coordinadora del programa de la Facultad de Educación de la Universidad de Lehigh en Bethlehem, Pensilvania.

b. *Flexibilidad y paciencia.* Las interrupciones mientras se imparte cátedra son muy comunes, por lo que, una actitud flexible y paciente es importante no sólo para que se tenga estable el nivel de estrés, sino también para que se pueda controlar cualquier situación que pueden generar los estudiantes que están a su cargo.

c. *Dedicación.* Ser profesor genera grandes beneficios como el tener varios meses de vacaciones. Sin embargo, esta profesión implica dedicación por lo que es necesario que se aprenda nuevas habilidades y que, por ejemplo, se asista a seminarios de enseñanza, durante este período de descanso.

d. *Actitud positiva.* Una actitud positiva ayudará a saber cómo sobrellevar y actuar frente a diversos problemas que pueden expresar o tener los estudiantes.

e. *Altas expectativas.* Un maestro eficaz debe tener altas expectativas, por lo cual cada día se debe motivar a que los alumnos se esfuercen cada vez más (Mosquera, 2012, p. 131).

Si se cumple con estas características como el tener una mente abierta, un buen sentido del humor, habilidades, paciencia, y ser una excelente persona, la enseñanza puede ser la vocación.

Beneficios como la seguridad del empleo, la movilidad geográfica y las vacaciones largas, a menudo actúan como poderosos incentivos ante los futuros profesores. Sin embargo, hay muchos que no se dan cuenta de las exigencias que conlleva esta profesión.

No obstante, si se posee todo lo que se necesita para ejercer este oficio, la enseñanza sin duda puede tornarse en una carrera muy gratificante llena de oportunidades para el desarrollo personal y profesional, aspectos que otras ocupaciones no permiten.

1.2.2.6. Profesionalización de la enseñanza.

Eirín (2005) indica que en el ámbito docente, los términos profesión, profesionalismo, profesionalización constituyen uno de los vocablos comodín cuando hablamos de la enseñanza, y más concretamente de las personas que se dedican a la tarea de enseñar, los profesores. Como recuerda Montero (1996: 63) el campo semántico es amplio (profesión, profesional, profesionalización, profesionalismo, profesionalidad, etc.) y dependiendo de su utilización - de quien los maneje, con qué finalidad, desde qué perspectiva intelectual, con qué intereses- sus significados varían enormemente.

En la misma línea argumental, el término profesional y sus derivados en palabras de Contreras (1997) no son ni mucho menos expresiones neutras, sino que esconden en su seno opciones y visiones del mundo y el papel de la educación. La enseñanza no se puede

definir sólo descriptivamente -por lo que nos encontramos como práctica real de los docentes en las aulas-, ya que, como todo en educación, se define también por su aspiración y no sólo por su materialidad. El objetivo último de la escuela es el de integrar a los nuevos miembros en la sociedad y, en su medida, intentar mejorar ésta.

Otro aspecto recogido en la literatura sobre la profesionalización es su carácter de proceso dinámico, de desarrollo y evolución de una ocupación, más allá de su aceptación como rango y estatus adquirido. En este sentido, parece muy oportuna la reflexión de Ruiz de Gaúna (1997) cuando expresa, respecto a la profesionalización docente:

“No es un evento espontáneo o un estadio de gracia en el que se halla una ocupación. Más bien, describe puntos a lo largo, siendo un continuo, representante del grado en el que los miembros de una ocupación comparten un cuerpo común de conocimiento y utilizan estándares compartidos de práctica en el ejercicio de ese conocimiento.”

Con palabras similares, Darling-Hammond (2005, pág. 12) señala que, “la profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma. Esta idea de proceso, alejada del concepto tradicional y clásico de comparación con las profesiones más valoradas socialmente (abogacía, medicina, etc.), reclama una atención hacia aspectos del desarrollo profesional de los docentes. Como adultos inmersos en la sociedad del conocimiento, más allá del rol tradicional de transmisores de contenidos, se demanda que los profesores actúen como guías del conocimiento de sus alumnos, como orientadores del proceso de aprendizaje”.

Indica Pérez Gómez, (1998, pág. 198) que “Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es, a mi entender, un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión.

Un aspecto interesante de la profesionalización, como recuerdan Zeichner y Noffk (2001) tiene que ver con su relación con la investigación de los profesores. Nos advierten que si la profesión docente, en las escuelas de primaria y secundaria, quiere abandonar la infancia y hacerse adulta como profesión, los profesores necesitan asumir la responsabilidad adulta de investigar, de forma sistemática y crítica, su propia práctica (Nemiña, 2009).

Los cambios sociales y económicos experimentados por el mundo, han insertado en el sistema educativo mexicano modificaciones en los aspectos de la formación, el desempeño profesional y la adquisición de competencias básicas y genéricas, para potenciar la actividad pedagógica de docentes y alumnos, promoviendo con prioridad, una visión formativa de eficiencia, eficacia y calidad, que respete la diversidad, tanto de alumnos como de docentes, para que partiendo de ella encausar la preparación y el fortalecimiento del conocimiento de los estudiantes de la escuela básica en nuestro país, que enfrenta el reto de promover una educación basada en el desarrollo de competencias para la solución de conflictos cotidianos y aquellos propios del desempeño laboral, situaciones formativas, en las que la calidad ha de ser el requerimiento fundamental durante el desarrollo de los procesos pedagógicos.

Resulta imprescindible pensar en profesionalizar a los docentes, desde la urgente necesidad de educar en la vida para la vida, con el propósito de reflejar el dinamismo social y cultural de la escuela básica en nuestro país (García, 2001).

La profesionalización puede definirse como el compromiso que el maestro adquiere desde su formación inicial y posteriormente durante su desempeño laboral, aspectos que le promueve. Marín (2004) indica que el desarrollo de la eficiencia y la eficacia para engrandecer las capacidades requeridas en el trabajo educativo, demanda un compromiso de autoridades, docentes y sociedad, un desempeño de calidad, que permitan la ampliación formativa de los ciudadanos contemporáneos, de quienes se solicita un trabajo innovador, pues deberán hacer usos de distintas capacidades, tales como resolver problemas y usar el lenguaje de manera funcional, para cumplir laboralmente bajo un enfoque y pensamiento universal, en la era del conocimiento, como se le ha calificado al momento actual (Candelario, 2006, p. 2).

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

Arancibia, Miranda, Pérez, Koch (2008) indican que el contexto conceptual que focaliza el problema de estudio sobre las capacidades de formación que permanente tienen a los docentes en niveles formativos. Por lo anterior, debemos partir hablando del profesor como objeto de indagación educativa, luego del fenómeno de la formación permanente y por último de las necesidades de formación permanente de docentes técnicos develados en la investigación.

1.2.2.7.1. El docente.

El docente es de relevancia científica y educativa. De acuerdo a la literatura internacional y nacional sobre los procesos de aprender a enseñar, el estudio sistemático sobre el profesor es reciente y parcial. Se identifican estudios específicos sobre la figura, funciones y papel del educador desde la segunda mitad del siglo XX. En tanto, que es considerado como elemento fundamental en la relación didáctica, la calidad educativa y el éxito o fracaso de las reformas educacionales, sólo en las últimas dos décadas (Marcelo 2002; Miranda 2005).

La explicación a tal omisión científica se puede encontrar en que, hasta mediados del siglo pasado, la mejora educativa (mejores resultados) se consideraba directamente relacionada con el aumento de recursos materiales e infraestructura educacional. En tanto, el fenómeno de aprendizaje estaba fuertemente ligado a las teorías conductistas, cuyo énfasis estaba en el cambio conductual de los educandos, donde el profesor ocupaba un lugar secundario.

En los últimos 30 años, se considera al docente como un actor central en el cambio educativo. Se asume que en él recae la responsabilidad de formar las futuras generaciones de adultos que contribuirán al desarrollo de las naciones. Este contexto exige no sólo contar con docentes conscientes de su rol, sino además propiciar el desarrollo profesional de éstos a base de ciertas configuraciones epistémicas sobre el aprendizaje, la enseñanza y rol docente. Conseguir este propósito se ha tornado en una preocupación mundial que puede apreciarse, por ejemplo, en múltiples informes de la UNESCO y Congresos Internacionales abocados a discutir sobre el docente y su formación. En Chile, la preocupación por el docente se fundamenta en estudios donde se evidencia la relevancia que tiene este actor, en el éxito o fracaso de los intentos de reforma (González 1999), situación que se operacionaliza a partir de los 90 en políticas sectoriales que buscan fortalecer el desarrollo profesional docente mediante mecanismos e instrumentos centrados, preferentemente, en acciones de formación en capacitación del desarrollo educativo.

1.2.2.7.2. El desarrollo profesional del Docente.

El desarrollo profesional docente recoge mejor la calidad de los programas de formación docente, apareciendo como uno de los objetivos prioritarios de la actual política educativa en todos los países de la región (Vaillant 2004). En Chile, esto se operacionaliza, primero, a través del componente de Fortalecimiento de la Profesión Docente y, segundo, en la configuración de un Marco para la Buena Enseñanza, como instrumento socialmente validado, y que orienta la Evaluación de Desempeño Docente. Además, se destaca el papel decisivo que juega el docente en la calidad de la educación (MMEDUC, 2004).

Por otra parte, la calidad de los programas de formación no puede lograrse a partir de recetas técnicas o proposiciones de expertos. Por el contrario, se requiere del concurso de

los distintos actores sociales y políticos así como también de los destinatarios asumiendo una perspectiva integradora y global. Adelman (1998), en el ámbito de las competencias que preferentemente adquiere un profesor en los programas de aprendizaje profesional identifica: a) la colaboración entre profesores para la planificación, b) la meta explícita de mejorar el logro de los estudiantes, c) la atención al pensamiento de los estudiantes, y d) el acceso a ideas, métodos alternativos y oportunidades de observación de prácticas eficaces.

Estudios recientes sugieren que las experiencias de formación permanente que incluyen una o más de estas competencias pueden tener un impacto positivo en la enseñanza de calidad. Por ejemplo, hay estudios que examinan la importancia que tienen las acciones específicas de los programas, sugiriendo que la duración de éste se encuentra relacionada con la profundidad del cambio del profesor (Weiss et al., 1998). Por su parte, Garet et al. (2001) e Ingvarson (2005) en estudios de tipo muestral en EE.UU. y Australia, respectivamente, indican que tres factores tienen incidencia positiva y significativa en el conocimiento y la práctica docente: a) el foco del conocimiento, b) las oportunidades de aprendizaje activo, y c) la coherencia con otras actividades que aprenden. En el contexto nacional, Miranda (2005) documenta cómo la autoestima es una variable mediadora de la innovación pedagógica. Estos estudios, además, señalan el valor de la comunidad profesional en la eficacia real de las instancias de formación en el desempeño posterior.

Con todo, parece evidente que los profesores deben ser tratados como profesionales que están aprendiendo activamente y que construyen sus interpretaciones colectivamente. Debe reconocerse el poder de los profesores y ser tratados como profesionales. La formación del profesorado debe centrarse en la práctica del aula. Los docentes de formación del profesorado deben tratar a los futuros educadores de la misma manera como esperan que éstos traten a sus alumnos.

1.2.2.7.3. La formación permanente del profesorado.

Es actualmente de sentido común decir que los requerimientos actuales hacia el docente deben centrarse en la actualización de su conocimiento y quehacer pedagógico, asumiendo la necesidad del cambio e innovación educativa puesto que es evidente que estos requerimientos son necesarios y adecuados para el desarrollo económico y social de una nación preocupada por formar alumnos críticos, creativos y pensantes. Sin embargo, los cursos de actualización profesional muchas veces no tienen en cuenta las reales necesidades formativas de los destinatarios.

Siguiendo a Hargreaves (1998), se puede sintetizar esta época de incertidumbre y encrucijada de la siguiente forma: conforme a la presión de la posmodernidad, se amplía la

misión y funciones de los profesores, quienes han de enfrentarse a problemas y obligaciones nuevas. Con ello, las exigencias de innovación se multiplican de acuerdo con los cambios, creando sensación de sobrecarga entre los profesores. Además, los cambios se asumen como impuestos y el calendario para su implantación se percibe cada vez más reducido. En otro sentido, con el colapso de la certidumbre moral las viejas metas y propósitos comienzan a desmoronarse, pero existen pocos sustitutos que tomen su lugar; por último, los métodos y estrategias utilizados por los profesores, así como el conocimiento que les justificaba, son criticados constantemente y con ello, las certezas científicas pierden su credibilidad.

En este sentido, se ha enfatizado el carácter profesional de la labor docente, resaltando la importancia que tiene en ello la formación permanente, al incluirla dentro del Estatuto Docente como un derecho del profesorado y un deber del Estado (Diario Oficial, 1995).

En un principio, los niveles de formación se concibieron como una ampliación de las posibilidades de aprendizaje del docente, pero pronto supuso una complejidad mayor, relativa a entender la educación en sí como un proceso complejo y permanente de los profesores a lo largo de sus vidas. De este modo, en palabras de Bourgeois (2000), la formación permanente del profesor deviene de una emergencia conceptual del adulto como aprendiz, donde el supuesto básico es la relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo. A partir de tal definición, y al énfasis en los debates sobre qué aprende y qué sabe el profesor, la formación se entiende como un proceso político-ideológico que apela al protagonismo del docente en la continua ampliación de visión de mundo (interno y externo) inherente a su labor profesional.

En la actualidad, es posible realizar clasificaciones sobre tipos y ángulos de la formación permanente, lo que permite considerar de forma más amplia la problemática. Imbernon (1996, pág. 36) indica los siguientes criterios que permiten un análisis y una descripción pormenorizada de ésta:

Los fundamentos teóricos y el estado de la investigación del desarrollo de la formación. Este criterio dice relación al modo cómo las bases epistemológicas y los avances de la investigación afectan al modelo de formación, al conocimiento, habilidades y actitudes de los profesores y a los centros.

La aplicación en programas concretos. Apunta a la manera cómo se concreta el modelo en la práctica escolar y qué criterios y estrategias llevarían a recomendar su implantación según los diferentes contextos educativos.

La evaluación de los resultados. Permite investigar los resultados de la aplicación del modelo en la práctica, buscando evidencias que indiquen cambios o diferencias en la realidad educativa institucional.

Organización de la gestión del proceso. Considera que el modelo de formación debe ser concebido como un patrón, pauta o plan que puede ser utilizado para orientar y guiar el diseño de un programa.

Pichon-Riviére (1985, pág. 22), basado en el principio de que el individuo aprende a lo largo de toda su vida, ha desarrollado una teoría del aprendizaje y herramientas operativas concretas para ir creando condiciones de aprendizaje del adulto. Relaciona la formación con la construcción del sujeto, cuyo principio parte de la constatación de que el sujeto es un ser vivo y, por lo tanto, un individuo con necesidades e intercambios permanentes con el medio. Por su carácter de actor social de necesidades, y en función de ellas, tiene la necesidad de interactuar con otros. En estas relaciones va produciéndose una acción planificada y social como el trabajo profesional. Vale decir, los bienes destinados a satisfacer dichas necesidades, donde el hecho más esencial e inmediato, al mismo tiempo que histórico y cotidiano, es que los hombres producen y reproducen su vida en una doble relación con la naturaleza y con los otros hombres.

Por último, la perspectiva del autor anterior permite adentrarnos de mejor manera en el problema estudiado. Al ser una teoría descriptiva e interpretativa, resulta capaz de proporcionar los cimientos epistemológicos, teóricos y prácticos para comprender al docente, no como sujeto pasivo de la formación, sino como un sujeto activo que aprende y traduce su actualización en competencias profesionales que inciden en su quehacer.

En síntesis, se puede decir que al realizar un estudio del profesor y su formación es el foco del aprendizaje de un adulto profesional. Ello, por varias razones:

En primer lugar, al ser un cambio desde las competencias el aprendizaje supone previamente identificarlas desde dónde y hacia dónde cambian y cómo se relacionan entre sí.

En segundo lugar, un estudio sobre el aprendizaje docente tiene un carácter positivo y proyectivo que supera la mera identificación de modelos sobre la formación permanente del profesorado, poniendo a éste en relación con los resultados esperados.

En tercer lugar, el aporte de una investigación en educación es precisamente describir e interpretar cómo se puede mejorar el aprendizaje del docente, y con ello, la calidad de los programas de formación (Hernández et al, 2004).

De lo anteriormente mencionado, se indica que la capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo educativo es una estrategia de instrucción como procedimiento lógico y psicológicamente estructurado, destinado a dirigir el aprendizaje de los educandos, con el fin de alcanzar los objetivos de la enseñanza. Partiendo de esa definición y en los diferentes enfoques teóricos que tratan de explicar el fenómeno del aprendizaje, surgen una gran variedad de modalidades, procedimientos o estrategias didácticas con la finalidad de presentar algunas maneras de conducir la acción educativa.

1.2.2.8. Las tecnologías de la información y la comunicación – TIC-, en los procesos formativos.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han instalado en la práctica educativa mundial y, desde ya, en la comunidad regional de la formación profesional y técnica. La preocupación por la innovación y por ofrecer respuestas adecuadas a los cambios de diversa índole en el mundo del trabajo y de la educación ha sido una constante en el accionar de los procesos de formación por lo que no puede sorprender el fuerte compromiso de las últimas décadas con la introducción de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Parece, por tanto, más que oportuno recorrer lo avanzado y reflexionar sobre el futuro, en torno a cómo y hacia donde seguir

Para comprender a cabalidad los impactos de esta incorporación proponemos organizarla en dos grandes áreas:

1.2.2.8.1 La formación en TIC.

Comprende desde la adquisición de competencias básicas en el uso de computadoras, pasando por el aprendizaje específico en hardware y software hasta su utilización para la mejora de la productividad y la empleabilidad.

1.2.2.8.2. La formación vía TIC.

Se refiere a la manera en que la institución brinda formación, que incluye desde la creación de materiales didácticos digitales, pasando por la formación con soporte de TIC a la educación virtual.

Por su parte, para enfrentar los cambios constantes en los contenidos y la manera de hacer las cosas, las personas tienen que conocerse a sí mismas y a la realidad en la que están insertas, reconocer y valorar las propias capacidades y limitaciones y hacerlo en relación con las exigencias, características y perspectivas que les plantea el trabajo y la organización social contemporánea. Esto coloca el foco en el fortalecimiento de la empleabilidad,

entendiendo por tal el conjunto de competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y formación que se les presenta con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o cambiar de empleo y a la evolución de las tecnologías y de las condiciones del mercado de trabajo.

Al hablar de una cultura tecnológica y proceso de enseñanza- aprendizaje es necesario revisar rápidamente la relación entre cultura y educación entendida por cultura al conjunto de reglas de conducta, ideas, valores, formas de comunicación y pautas de comportamiento aprendidas (no innatas) que caracterizan a un grupo social. Es decir, todo lo que los seres humanos hemos sido capaces de crear, que no está en la naturaleza y que nos aporta el entorno de comportamiento bajo cuya influencia nos desarrollamos como sujetos y a cuya evolución contribuimos. Por su parte, la educación, suministrada primero por la propia familia y luego, por las instituciones educativas, nos transmite las peculiaridades de nuestra cultura y debería darnos a todos la oportunidad de desarrollar nuestras capacidades y de ser creativos.

El entorno cultural en el que hoy estamos inmersos es el del apogeo tecnológico con su difusión masiva de la informática, la telemática y los medios audiovisuales de comunicación que habilitan nuevos canales de comunicación (redes) e inmensas fuentes de información; potentes instrumentos para el procesamiento de la información; nuevos valores y pautas de comportamiento social; nuevos símbolos, estructuras narrativas y formas de organizar la información; dinero electrónico, etc. Es en esa cultura tecnológica que se va configurando nuestra visión del mundo, nuestro comportamiento, que es diferente al de nuestros padres y abuelos.

Esta nueva cultura modifica el qué aprender y el cómo aprender y, por ende, la organización de la formación. La información es excesiva, dispar y sólo puede transformarse en conocimiento si se contextualiza. Para hacerlo, las personas necesitan no sólo de las competencias básicas de lectoescritura digital, capacidad para situar y comprender, de manera crítica, los datos de la realidad que le llegan de fuentes múltiples, para elaborar criterios de selección y para tomar decisiones. Igualmente tienen que movilizar y adaptar conocimientos y capacidades a circunstancias nuevas para ampliar las alternativas, anticipar amenazas y oportunidades, integrar y desarrollar una visión sistémica de la realidad, organizar, planificar y gestionar la información y el tiempo que ésta demanda. Las TIC no sólo se aplican a las tareas productivas sino a la vida cotidiana y ciudadana y sin ellas el aislamiento y la exclusión serán irreversibles. Todas estas competencias requieren igualmente de habilidades personales (reforzamiento de la identidad y seguridad personal y

de género, auto-responsabilidad y protagonismo en el propio proceso de empleo-formación, autonomía), habilidades interpersonales o sociales (trabajo en grupo, responsabilidad y autorregulación, relacionamiento personal, capacidad de negociación, saber escuchar y comunicarse, discriminación emocional en las situaciones laborales, etc.).

Asimismo, y si bien se hace necesario analizarlo con mayor detenimiento, la Educación con TIC – menores costos – mayor cobertura – satisfacción de la demanda- está instalada en el escenario educativo. Precisamente por ello, la tensión entre cantidad – calidad – equidad se hace más compleja y desafiante. Por supuesto, la opción no pasa por infravalorar el impacto de las TIC en la cobertura sino por tomar los máximos recaudos para que el crecimiento no se traduzca en disminución de la calidad y la equidad y vaya acompañado de la mejora continua de la gestión de la enseñanza y el aprendizaje. En esta mejora continua deberían encararse las múltiples funciones que las TIC tienen en el proceso educativo. Según Pere Marquès Graells, las TIC en la educación pueden utilizarse como:

- Medio de expresión (software): escribir, dibujar, hacer presentaciones.
- Fuente abierta de información (www-internet, plataformas e-centro, dvd, tv...).
- Instrumento para procesar la información (software).
- Instrumento para la gestión administrativa de la enseñanza.
- Canal de comunicación presencial y virtual (pizarra digita, mensajería, foros, weblog, wikis, plataformas e-centro), que facilita los trabajos en colaboración, intercambios, tutorías, compartir, poner en común, negociar significados.
- Motivadoras de aprendizajes: imágenes, vídeo, sonido, interactividad.
- Medio didáctico (software) que informa, entrena, guía de aprendizaje, evalúa, motiva.
- Facilitadoras de la labor docente habilitando más recursos para el tratamiento de la diversidad, para el seguimiento y evaluación (materiales autocorrectivos, plataformas), tutorías y contacto con las familias.
- Herramienta para la evaluación, diagnóstico y rehabilitación (software).
- Generadoras de nuevos escenarios formativos (formación a distancia, plataformas de aprendizaje en redes, etc.) que multiplican las oportunidades del aprendizaje permanente.

Todas estas funciones suponen desarrollo de nuevos conocimientos y de nuevas competencias para aprender y para enseñar a aprender. (Barba, Billorou, Negrotto, & Varela, 2008).

1.2.3. Análisis de la tarea educativa.

1.2.3.1. La función del gestor educativo.

Según Correa (2004), desde la perspectiva normativa, el Ministerio de Educación Nacional en los desarrollos de sus políticas educativas y de la normatividad vigente, en los últimos años empieza a dimensionar la función directiva, tanto desde la administración y sus funciones, como desde la gestión integral que incluye cuatro áreas: directiva, académica, pedagógica, administrativa, financiera y de convivencia y comunidad.

Esto exige a los gestores educativos desarrollar una visión sistémica de la organización, lo cual implica concebir la gestión como un proceso holístico e integral, que comprende el todo y las partes y las diversas interrelaciones entre el áreas de gestión mencionadas. El avance logrado en este sentido, es concebir la institución como un sistema abierto y complejo, que desborda la función administrativa tradicional, y por ende, el rol del gestor educativo como un mero administrador de recursos, para transitar en el siglo XXI, hacia un gestor que direcciona, lidera y administra la institución y sus procesos.

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

A su vez el autor manifiesta que un gestor debe tener capacidades para entablar alianzas y convenios entre la institución, las autoridades locales y regionales, los dirigentes políticos y empresariales, donde se favorezcan los esfuerzos compartidos y se pueda armonizar las voluntades para disminuir las divergencias.

En este sentido, el gestor educativo es quien define los objetivos a alcanzar, diseña los instrumentos o medios para lograrlos y recrea los principios y valores que orientan la acción institucional. Con su dirección, liderazgo y gestión busca resultados eficientes mediante la implementación de estrategias para motivar, orientar e incentivar a los actores educativos en la realización de sus actividades y tareas. Para ello, promueve el trabajo en equipo, la toma de decisiones participativa, la autoevaluación y la reflexión sobre la acción para aprender y desaprender en un contexto de certezas e incertidumbres.

Un gestor educativo es el motor de la institución y comprometido con su mejoramiento y transformación de cara a los desafíos, cambios y políticas de la sociedad, a las demandas y necesidades de la comunidad y a las expectativas de los actores. Un gestor educativo es líder de la institución, de su proyecto educativo y, comprometido con el desarrollo y mejoramiento de las condiciones y la calidad de vida de su entorno.

El ejercicio del liderazgo del gestor educativo en las organizaciones sociales o instituciones parte del reconocimiento de la educación centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que exige al gestor educativo capacidad cognitiva, de interacción, de innovación, de motivación y de gestión; ligadas éstas a las relaciones humanas, la motivación del personal a su cargo y la participación democrática.

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.

A su vez, el autor continua indicando que el modelo de liderazgo transformacional es concebido hoy como el modelo de liderazgo de futuro, que posibilita dirigir organizaciones que aprenden, cambian y se adaptan permanentemente, haciendo frente a las nuevas tecnologías y a las necesidades y expectativas de las comunidades y de los participantes activos del servicio educativo, mediante el mejoramiento continuo de sus procesos.

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 se toma de decisiones. El liderazgo transformacional es pues la cultura del cambio, el agente transformacional de su cultura organizativa” (Bernal Agudo, 2001, pág. 36).

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. Agudo retoma los elementos característicos

del gestor educativo con liderazgo transformacional, propuestos por Bernard Bass en el 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.

Por su parte, Álvarez (1998, pág. 82) respecto al gestor educativo como líder transformacional, destaca las siguientes características:

Capacidad de construir un "liderazgo compartido" fundamentado en la cultura de la participación: se crea condiciones para que sus seguidores colaboren con él en la definición de la misión, les hace partícipe de su visión y crea un consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización.

Considera "el trabajo en equipo" como una estrategia importante que produce la sinergia necesaria para conseguir mejores resultados en la organización. Dedicar tiempo y recursos a la "formación continua" de sus colaboradores como medio fundamental del crecimiento personal y busca la forma de comprometerlos en la aplicación de nuevas tecnologías a su trabajo.

De lo planteado por el autor anteriormente mencionado, el líder transformacional considera que desempeña un rol simbólico de autoridad que le permite ser el "representante institucional" de la organización y, como tal, debe dar ejemplo de trabajo duro, disponibilidad y honestidad en sus actuaciones, que deben ser coherentes con la visión, misión y valores de la organización.

Según este modelo, seguirá siendo necesaria la figura del gestor educativo, pero no como símbolo de poder institucional, sino como posibilitador de procesos para que los miembros de la institución alcancen los objetivos en clave de calidad; como negociador a nivel interno y externo, para mantener la coherencia institucional en función de su misión, para armonizar la diversidad y como cabeza visible de la organización.

Un gestor educativo que se asume como un líder “transformacional”, busca convertir a sus colaboradores en líderes de la actividad educativa que llevan a cabo, facilitándoles su labor y acompañándolos a cumplir con sus expectativas personales, académicas y pedagógicas con compromiso ético y social (Correa, 2004).

La función del gestor educativo conlleva cultivar diversos factores que son clave para que el centro de enseñanza sea eficaz: el trabajo en equipo y la colaboración entre el personal, la sensibilización hacia las preocupaciones y las aspiraciones no sólo de los estudiantes sino también de sus padres, y la planificación y aplicación con visión de futuro de toda una serie de cuestiones administrativas -- contratación o iniciación del personal, construcción de edificios y pedidos de equipamiento, y organización de la escuela en general. Toda esta serie de responsabilidades vinculadas a la enseñanza es naturalmente más amplia en los países donde la autonomía de las escuelas es mayor, ya tengan que responder ante las autoridades locales o ante los consejos escolares.

1.2.3.2. La función del docente.

Según Murillo (2006, pág. 51), en el contexto actual de cambios constantes que se suceden a velocidad de vértigo, enseñar se ha convertido en una profesión difícil e incómoda que se desarrolla en un marco de incertidumbre y de profundas innovaciones tecnológicas. Tales cambios se manifiestan tanto en las formas de entender el trabajo, como en las estructuras familiares, en las formas y medios de comunicación, y por supuesto en la educación. Y en este contexto, uno de los numerosos retos que se presentan es plantear una enseñanza de calidad que contribuya a la formación de personas más preparadas, con mayores capacidades para aprender y mayores posibilidades de desarrollo personal y profesional.

En definitiva, se requiere de personas que sean capaces de colaborar más y mejor en la construcción de una sociedad más justa. Pero el hecho de que intentemos eliminar la desigualdad y la exclusión no debe ser contradictorio con respeto a la diversidad y a la identidad personal de cada uno. Para garantizar el carácter sostenido del desarrollo social hay que mantener la vigencia de valores tan importantes como la justicia y la solidaridad.

En este sentido Murillo indica que al referirse a una educación de calidad debe interpretarse como una demanda de calidad para todos, una demanda que se base en el supuesto según el cual todos los seres humanos somos susceptibles y capaces de aprender. Y hay que convencerse de que esta visión constituye la alternativa socialmente más legítima. Esta exigencia de democratización en el acceso al dominio de las competencias socialmente más significativas tiene, además de un fundamento ético, un evidente fundamento sociopolítico.

La consecución de estos retos y de otros pendientes, no constituye un camino de fácil recorrido. Éste va a estar lleno de obstáculos y barreras, y los problemas no van a ser sólo de carácter terminológico. En la actualidad la calidad, como término, se utiliza, tal vez, con demasiada ligereza. Se trata de un concepto que -aunque controvertido- no debe ser utilizado, ni siquiera referirnos a él, conjugándolo en términos de selección, de exclusión o segregación. Tampoco en términos que puedan suponer una limitación de la participación.

Cada vez es más necesario abordar los problemas que se nos presentan buscando soluciones adecuadas a la época que nos toca vivir.

El mundo en que vivimos cambia con gran rapidez y, previsiblemente, el proceso va a continuar con un ritmo aún no determinado. Las tecnologías de la información y de la comunicación abren nuevas perspectivas. Y tendremos que aprender a vivir en estas nuevas coordenadas y habrá que educar en muchos aspectos de la vida, que antes apenas daba tiempo a desarrollar más que de modo esporádico o en casos aislados. Igualmente, como en el caso de todas las cosas importantes, habrá que iniciar el aprendizaje en la escuela, y será una vez más el profesorado, y su acción práctica, la clave de la educación para el futuro.

En este sentido, el autor indica que tratar el tema de la profesión docente en la actualidad es no sólo interesante, sino hasta necesario, pero se trata de algo que no se pueda analizar en el vacío. Estamos ante un tema que hay que considerar en su contexto, y por consiguiente difícilmente podemos referirnos a él sin considerar la realidad social e institucional en la que se produce y desarrolla.

No podemos referirnos, por tanto, a la práctica docente, sin tomar conciencia clara del sistema social en el que se encuentra inmersa, así como de la institución educativa en la que se desarrolla. Se ha de considerar la caracterización actual de la sociedad y su incidencia en los procesos educativos y en sus instituciones, para poder entender mejor lo que ocurre en ellas. De igual forma, hemos de procurar no perder la posibilidad de adaptarnos a los continuos cambios que se suceden en todos los ámbitos de nuestra vida y por qué no, incluso, poder anticiparnos a ellos.

En cuanto al contexto social, la sociedad de la información y del conocimiento, la sociedad red (Castells, 1997), se caracteriza, entre otros aspectos, por la revolución tecnológica en las comunicaciones, por la vertiginosa expansión de la información, por la globalización, por la virtualidad y por la liberalización de los servicios. Información y conocimiento se convierten en indicadores que aseguran el desarrollo de los ciudadanos, a lo que contribuyen extraordinariamente las tecnologías de la comunicación, como ya se afirmaba

hace algún tiempo en el famoso informe, Delors indica que: “esas nuevas tecnologías están generando ante nuestros ojos una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades relacionadas con la producción y el trabajo como a las actividades ligadas a la educación y a la formación. Así pues, las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber” (Delors, 1996).

Desde el sistema educativo se ha de enseñar a pensar y a utilizar la tecnología para que podamos conseguir desarrollar una auténtica sociedad del conocimiento, hemos de intentar recuperar el tiempo para la reflexión y huir del mero activismo sin fundamentación. El denominado modelo continental o napoleónico se resumía en la máxima “estudiar mucho durante pocos años para poder trabajar durante toda la vida”.

Hoy día difícilmente se puede poner en duda la necesidad de “aprender durante toda la vida para poder trabajar durante toda ella”.

Esto significa que se está tomando conciencia sobre la necesidad de formar a las nuevas generaciones para la sociedad del conocimiento, lo que requiere una forma distinta de pensar acerca del currículo, así como sobre las instituciones educativas, la enseñanza y el papel del profesorado, cuya consideración social necesita de una urgente revalorización.

Nuestra sociedad es cualitativamente diferente a otras que se sucedieron en el pasado. Es más compleja e incierta. Siguiendo la teoría del sociólogo alemán Luhman (1996), para quien la operación constitutiva de un sistema social es la comunicación, la sociedad es un sistema complejo cuyos elementos no somos tanto los seres humanos que la conformamos, como los sucesos comunicativos en los que participamos. Y siguiendo esta misma línea argumentativa, las organizaciones educativas, como sistemas sociales, no son meras prolongaciones de la sociedad, pero sí son igualmente complejas. De esta forma, las organizaciones no sólo producen bienes o prestan servicios, sino que también articulan la sociedad, sean o no conscientes de ello. Las instituciones educativas, por lo tanto, no deben de dar la espalda a esta realidad.

La globalización, no sólo de la economía sino también de los intercambios humanos y de la circulación de ideas -junto al respeto a las identidades-, la democratización y el planteamiento de metas en la perspectiva de una mejor cohesión social, son funciones de la educación. De esta manera el autor, referente al contexto institucional hay que considerar que las instituciones en general, y la educativa en particular, reflejan de manera directa el acontecer de un país. En ellas podemos ver de manera manifiesta la filosofía con que

afrontan la vida, lo que se piensa de sus protagonistas, cómo resolvieron sus problemas del pasado, la manera cómo se enfrentan al presente y la forma de construir el futuro.

Pero el hecho de que la escuela sea la clave del cambio, incluso de que haya que ir más allá, no significa que tengamos que olvidarnos del aula y de los procesos que se desarrollan en ella. Hoy día, que tanto se habla de calidad y de mejora, lo verdaderamente importante es crear las condiciones necesarias para que esa mejora pueda ser realidad y para que esa calidad se pueda conseguir. Y para ello, puede ser necesario que los centros tengan que cambiar sus condiciones internas, que tengan que considerar las presiones externas, incluso que tengan que adaptar unas estructuras o desarrollar otras para la consecución de un ambiente de colaboración y de desarrollo profesional e institucional. Pero tanto o más necesario será su reconocimiento como espacio en el que se producen los procesos y los resultados de la enseñanza y del aprendizaje. Esto cual significa dar prioridad a los contenidos que se van a trabajar, a crear las mejores condiciones de aprendizaje, a decidir sobre cómo se van a desarrollar los procesos de evaluación y seguimiento, etc. Y es que en los procesos de mejora de los centros llegan a concurrir tantos factores, que no se puede caer en el peligro de descuidar precisamente aquellos que constituyen su foco central, el denominado por Bolívar (1999) Camino de Ida y Vuelta del Centro al Aula, que parte de la consideración de que nada o poco cambia si no lo hacen los contenidos y las prácticas que se desarrollan en estas últimas.

La Escuela, como producto del proceso de modernización, siempre ha estado sometida a la tensión entre las necesidades de la integración social y los requerimientos del desarrollo personal, por lo que resulta importante considerar la personalización del proceso de aprendizaje, pero también las consecuencias institucionales de esos planteamientos pedagógicos. La propuesta de una acción educativa ligada al respeto a la diversidad, tanto personal como colectiva, implica una organización institucional que refuerce la posibilidad de funcionamiento autónomo de los establecimientos educativos. Y esto, como señala Tedesco (1995), supone pasar de una lógica basada en las pautas de funcionamiento de un sistema a una lógica basada en las pautas de funcionamiento de una institución, que en nuestro caso, se convierte en el marco en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Claro que para poder responder a tantas demandas, hay que replantearse cómo se entiende el trabajo del profesorado y de los estudiantes en las instituciones educativas, cuestión que pasa por un replanteamiento de la práctica pedagógica (Murillo, 2006).

La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.

La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes.

1.2.3.3. La función del entorno familiar.

Ante la situación que acabamos de describir, cabe preguntarse de qué manera la educación escolar se relaciona con los procesos educativos que tienen lugar en otros entornos, especialmente en la familia, ya que junto a la escuela suelen definirse como los dos entornos más importantes de socialización (Gallimore y Goldengerg, 1993; Schockley, Michalove y Allen, 1995; Volk, 1997). Pero, aunque ello pueda resultar paradójico, esos dos escenarios que tan claramente aparecen como algo distinto en la mente de los académicos, o de las personas que profesionalmente nos dedicamos a la educación, parecen confundirse en la mente de sus protagonistas.

“En todas partes hay gente que presume y que se lamenta de las penalidades de sus primeros años, pero nada puede compararse con la versión irlandesa: la pobreza; el padre vago, locuaz y alcohólico; la madre piadosa y derrotada, que gime junto al fuego; los sacerdotes pomposos; los maestros de escuela, despóticos; los ingleses y las cosas tan terribles que nos hicieron durante ochocientos largos años” (McCourt, 1996/1999, p. 9).

Según varios autores, la familia juega un papel protagonista en el desarrollo de las personas ya que en ella se realizan los aprendizajes básicos para el desenvolvimiento autónomo en la sociedad. Se debe estudiar la familia como un sistema, analizando los procesos de interacción entre todos sus miembros (padre, madre, hermanos), ya que cada uno de los miembros va a ejercer una determinada influencia sobre el niño.

Según Baldwin y Baumrind, los padres difieren unos de otros en cuatro dimensiones fundamentales:

Grado de control. Los padres que ejercen mucho control sobre sus hijos son los que tratan de inculcarles unos estándares. Este control lo pueden ejercer mediante la afirmación de poder (castigo físico, amenaza, etc.); la retirada de afecto (para expresar el enfado, decepción, etc.) o la inducción (hacer reflexionar al niño sobre el porqué de su acción y las consecuencias que ésta tiene)

Comunicación Padres-Hijo. Los padres altamente comunicativos utilizan el razonamiento para obtener la conformidad del niño (explican el porqué del “castigo”, le piden opinión, etc.); mientras que los no comunicativos son los que no hacen estos razonamientos, los que acceden a los llantos de los niños o usan la técnica de la distracción.

Exigencias de madurez. Los padres que exigen altos niveles de madurez a sus hijos son los que les presionan y animan para desempeñar al máximo sus cualidades. Los que no plantean retos acostumbran a subestimar las competencias del niño o piensan en dejar que “el desarrollo siga su curso”.

Afecto en la relación. Los padres afectuosos proporcionan un bienestar físico y emocional a los niños. Esto es muy importante y afecto a las dimensiones anteriores.

Combinando estas cuatro dimensiones diferenciamos tres tipos de padres:

Padres autoritarios. Caracterizados por altos niveles de control, exigencia de madurez, poca comunicación y poca afectuosidad. Hacen hincapié en la obediencia a la autoridad y utilizan castigos y disciplinas enérgicas. Los hijos tienden a ser obedientes, ordenados y poco agresivos, pero también tímidos y poco “luchadores”, poco alegres, irritables, etc.

Padres permisivos. Caracterizados por alta comunicación y afecto. Aceptan las conductas del hijo y le consultan sobre decisiones que afectan a la familia. No suelen imponer normas. Los hijos suelen tener problemas para controlar los impulsos, dificultades para asumir responsabilidades, son inmaduros y con poca autoestima, pero más alegres que los anteriores.

Padres democráticos. Caracterizados por altos niveles de comunicación, afecto, control y exigencia de madurez. Refuerzan el comportamiento del niño evitando el castigo, pero no se rinden ante los caprichos del niño. Los hijos suelen ser hábiles, independientes y cariñosos, con altos niveles de control y autoestima.

Estos aspectos nos permiten ver los efectos que tienen las diferentes dimensiones y estilos paternos sobre el desarrollo social y de la personalidad de los niños.

1.2.3.3.1. Los padres tienen una gran influencia sobre el desarrollo cognitivo.

Teniendo en cuenta la teoría del distanciamiento de Sigel, los padres que propician un mayor desarrollo son aquellos que, con sus verbalizaciones, obligan al niño a anticipar sucesos futuros, reconstruir otros pasados, etc, por ejemplo, mientras ven unos cuentos juntos. Durante los años preescolares se considera relevante para el desarrollo del niño el uso de reforzamiento físico y verbal, consultar al niño y preguntarle a la hora de tomar una decisión que le afecta, ser sensible a sus deseos y sentimientos, animar su autonomía exigiéndole que resuelva solo sus problemas pero estando disponibles para prestarle apoyo, leerle cuentos, contarle cosas acerca del mundo que le rodea, innovar (ej: ir de excursión un domingo), etc. (Palacios, Marchesi y Coll, 1998).

1.2.3.4. La función del estudiante.

Terán (2007) indica que en el siglo XVII, era característico de los colegios internados alejar a los jóvenes de los problemas propios de la edad y de la época. Entonces se enseñaban los ideales de aquella época y la lengua de la escuela era el latín. Los jóvenes se consideraban propensos a la tentación, débiles y fácilmente atraíbles por el mal, por ello, se consideraba necesario aislarlos del mundo externo por ser fuente de tentaciones. Así se vigilaba al alumno para que no fuera tentado por sus deseos y apetencias naturales.

En 1657, Comenio publicó su libro "Didáctica Magna", que era un tratado del arte universal de enseñar todo a todos, en donde se asientan las bases de la pedagogía tradicional. La Escuela Tradicional del siglo XVII, significa Método y Orden y se caracterizaba por el Magistrocentrismo. El maestro es el protagonista del proceso educativo que proporciona la base y el éxito de la educación. Él organiza el conocimiento y elabora la materia que ha de ser aprendida por el alumno. El alumno debe imitar y obedecer al maestro que es su modelo. Los ejercicios escolares son únicos y suficientes para desarrollar las virtudes humanas de los alumnos La disciplina y el castigo tienen gran importancia en el proceso educativo puesto que se considera, bien sea físico o reproches, como un modo de estimulación para el progreso y evolución del alumno.

1.2.3.4.1. El Enciclopedismo.

Las aulas y la vida colectiva están organizadas, ordenadas y programadas. El manual escolar es el modo de organización, orden y programación. Pero ahora son los contenidos

que transmite el profesor los que se sitúan en el principal eslabón del proceso educativo. El alumno aprende lo que se encuentra en él, evitando la distracción y confusión.

1.2.3.4.2. Verbalismo y Pasividad.

Para Terán (2007, pág. 19) Durante siglos se utiliza el mismo método de enseñanza, que será el mismo para todos los alumnos y en cualquier ocasión. El repaso se entiende como la repetición de lo que el maestro acaba de decir y el alumno se limita a memorizarlo. No existe interacción entre docente y discente porque el proceso educativo es unilateral, es decir, el profesor transmite los contenidos y el alumno los recibe y memoriza, lo que lo convierte en un sujeto pasivo del proceso.

Ya en el siglo XIX, Emile Durkheim, Alain y Chateau sostienen que educar es elegir y proponer modelos de claridad y perfección. Sin embargo, estos autores no difieren de la postura de Comenio del s. XVII, puesto que el alumno se debe someter a estos modelos e imitarlos, sujetarse a ellos. El maestro es el mediador entre los modelos y el aprendiz. Con los ejercicios escolares, los alumnos adoptan disposiciones físicas e intelectuales para acercarlos a los modelos. La disciplina escolar y el castigo siguen siendo muy importantes. Acatando las normas y reglas se accede a los valores y a la moral, y permite librarse de la espontaneidad y de los deseos. Cuando no se acatan las normas, con el castigo se consigue volver a someterse a ellas, renunciando a los caprichos y tendencias personales. Para ello, los maestros deben mantener una actitud distante con respecto a los alumnos. Se le sigue dando gran importancia a la transmisión de la cultura y de los conocimientos, ya que son de gran utilidad para ayudar al progreso de la personalidad.

Con todo ello, la Escuela Tradicional se convirtió en un sistema rígido y poco dinámico que conllevó a pensar en una renovación o movimiento pedagógico más flexible que eliminara el Enciclopedismo: el Didactismo (más importante la instrucción que la educación); el Formalismo (más importante lección verbal del profesor que la actividad del niño); y el Autoritarismo (creer que el profesor es siempre el centro de instrucción y autoridad). Por tanto, este movimiento educativo intenta una renovación de las prácticas y formas de entender la enseñanza como oposición a la Escuela Tradicional y recibe el nombre de Escuela Nueva y surge a finales de s. XIX. Con ello, se proclama que la escuela debe ser obligatoria, universal y gratuita. En la Escuela Nueva, se vuelven a definir los roles de los participantes en el proceso educativo. Con respecto al alumno:

Alumno es el protagonista del proceso educativo:

- La formación íntegra del alumno frente a los contenidos y su modo de transmitirlos. La relación maestro-alumno sufre una transformación.
- De una relación de poder-sumisión que se da en la Escuela Tradicional, se sustituye por una relación de afecto-camaradería.
- Es más importante la forma de conducirse del maestro que la palabra. Respeto por la individualidad del alumno.
- Respeto y libertad a los intereses del alumno frente al sistema educativo y los libros mediante actividades variadas.

Se refuerza el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales con la colaboración del maestro que será un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del alumno. No hay competencia pero sí cooperación colectiva y superación personal. Se excluye el trato idéntico en los alumnos. La educación prepara al alumno como futuro ciudadano, que cumpla sus deberes hacia el prójimo y ser consciente de su dignidad de hombre. Para la Escuela Nueva, las experiencias de la vida cotidiana despiertan un mayor interés que las lecciones proporcionadas por los libros que solo serán un suplemento entre más formas de aprender. La escuela se centra plenamente en la vida, la naturaleza, la vida del mundo, los hombres y los acontecimientos serán los nuevos contenidos. La educación es un proceso para desarrollar cualidades creadoras en el niño (Teran, 2007, p. 32).

De lo tratado anteriormente, la verdad es que se hace un tanto incómodo sacar trapos sucios de los alumnos, intentar dar pautas de lo que es o no es un buen alumno pues, en cierta medida, los alumnos son forjados por la sociedad, por sus padres o familiares adultos más cercanos, por sus profesores, por los medios de comunicación, etc. Entonces, a diferencia del profesor quien si tiene a su alcance los recursos necesarios para saber qué debe o no debe hacer, un alumno, un niño o un adolescente, no tiene manera de descubrirlo si no es a través de las personas más influyentes en su educación. Son seres que aún están en un proceso muy importante de educación y aprendizaje, ellos mismo no tienen las competencias necesarias para descartar lo que les conviene o no les conviene aprender y/o adquirir. Siendo esta la perspectiva, cabe concluir diciendo que se tenga más en cuenta a nuestros menores. Son ellos el futuro, son ellos los futuros padres, los futuros políticos, los futuros maestros. Se debe volcar para que ellos aprendan a ser buenos alumnos y buenas personas.

1.2.3.5. *Cómo enseñar y cómo aprender.*

Según Russi (2012, pág. 13), la Nueva Educación se basa en la no dependencia directa del alumno, sino más bien en su propia autonomía para llevar adelante su proceso de

aprendizaje, lo cual no significa la prescindencia de la figura del docente (pues, éste último debe tornarse en un guía, en un facilitador, como en el esquema de enseñanza no directiva planteado por Dewey). En este contexto, el educador debe capacitarse, aprendiendo a enseñar para que su alumno sea capaz de desenvolverse con independencia de criterio. En este sentido, el docente debe enseñar a pensar para que ese desempeño autónomo del educando sea un hecho tangible. El alumno debe tornarse en un sujeto capaz de crear sus propias argumentaciones, sin la necesidad de repetir mecánicamente el discurso de enseñanza -como si fuese una verdad revelada dogmáticamente- impartido por el docente en el espacio físico del aula. Se terminó ya la etapa de que el educador es quien tiene en su haber el conocimiento absoluto, y que el alumno debe esperar tan sólo de su docente para poder tener un acercamiento a la fuente de conocimientos, ya que hoy por hoy son diversos los bancos de datos a los que se puede acceder (Internet, por ejemplo) y el educador debe acompañar procesos de búsquedas motivados por el interés del sujeto que aprende. Por ello, el docente debe enseñar a pensar en cuanto a los materiales o contenidos que resulten como producto de dichos procesos de búsqueda del conocimiento. El educador debe estar preparado para aprender a enseñar para enseñar a pensar, y este es un desafío significativo para la Nueva Educación o Educación Holística.

Enseñar a pensar presupone dejar de lado la sobreprotección hacia el alumno, creyendo que el docente tiene todas las respuestas para todas las necesidades (afectivas, cognitivas, etc.) del alumno, no confiando en la capacidad autónoma de éste último: el docente debe abandonar dicha etiqueta o prejuicio, y eso supone un esfuerzo personal denodado, ya que muchas veces se han enseñado, desde los lugares de formación docente, que el sujeto enseñante es la única fuente de información autorizada y que las demás no son válidas, y bien sabemos que en este Tercer Milenio en curso, que ésta es una idea retrógrada, porque no hay peor ciego que quien no quiere apreciar que la realidad ha mutado, porque los niños y jóvenes ya no esperan tanto del docente, sino que son exploradores por diversas fuentes informativas cuando tienen intereses que los incentivan para conocer sobre determinados tópicos o asignaturas: Lo cual no implica desestimar la función docente, sino que el educador debe reflexionar profundamente sobre esta realidad contextual, y a la luz de ello, debe replantearse sobre cuál debe ser su rol en este nuevo estado de cosas (pues, debe concebir que ya no tiene que ser un docente sobreprotector, que impone su discurso pedagógico como un dogma incuestionable en la sala de clases, sino que es un educador capaz de reconocer en el estudiante un ser autónomo que puede desenvolverse por sí mismo según sus propias búsquedas personales del conocimiento, es decir, el docente enseña a pensar). A la vez, el autor indica que no se trata de cuestionar el rol docente en absoluto, sino de modificar ciertos hábitos perpetuados a través del tiempo como producto

de una formación pedagógica desconectada de la realidad cotidiana de las aulas, y que impiden muchas veces el reconocimiento de que los tiempos y las necesidades han variado, y que el docente de ahora no es el de antes y el alumno de este tiempo no es el de épocas pasadas: ha cambiado hasta la concepción de la figura tanto del educador como del educando (Russi, 2012).

Debemos ser conscientes de que el escenario educacional ha cambiado, y de que las necesidades del contexto también, y por eso no debemos persistir estancados en un tiempo pasado que ya se ha diluido, sino empezar a pensar en la modificación de las prácticas pedagógicas vigentes que no están en sintonía con esta premisa esencial de la Nueva Educación: Enseñar a pensar. Pero para que se enseñe a pensar, el docente primero debe aprender a enseñar para que esto sea viable, ya que no puede darse lo que previamente no se tiene o adquiere. Este es todo un desafío, y como siempre, depende de cada actor interviniente en el escenario educativo. Esto no es difícil, porque si se quiere, se puede, y siempre los cambios se gestan desde los niveles que muchas veces nos parecen insignificantes, pues es allí donde debemos desempeñarnos con compromiso y decisión. Seguro que a lo largo del camino hay reticencias y resistencias, pero siempre debemos avanzar, porque si no nos quedamos paralizados y nunca vamos a actuar por miedo a muchos factores, como por ejemplo una burocracia escolar que opera en reiteradas ocasiones como una máquina de impedir y que frena decisiones, y esto lo saben muy bien quienes detentan cargos directivos en establecimientos escolares: Esto también es parte de la realidad, y debemos también reconocerlo, pero no para quedarnos en discursos, sino para accionar en terreno firme con coraje y determinación. En definitiva, debemos intervenir en la realidad educacional para enseñar a pensar, partiendo de la base de que el docente debe aprender a enseñar para lo cual, aún en contextos de resistencias y reticencias como se ha señalado aquí.

1.3. Cursos de formación

1.3.1. Definición e importancia en la capacitación docente

Según Badiillo (2011, pág. 25) indica que la capacitación docente juega un triple papel: el de mejorar las condiciones laborales, proponiendo un espacio grupal de adultos pensando juntos, de salida de la situación de regresión en la que se permanece durante 4 u 8 horas estando con los alumnos y en este sentido de saneamiento mental. Finalmente, de mejora de la propuesta pedagógica por el insumo que ella provee y como posibilidad de lograr líneas de coherencia institucional.

Como parte de la Gestión Académica es un pilar importante el proceso de capacitación docente, pudiéndose indicar tres criterios principales:

- Debilidades detectadas por la evaluación al docente (que es realizada por estudiantes y por directores y coordinadores).
- De acuerdo a las solicitudes de cada área académica a través de su director de escuela.
- Coherencia con el modelo educativo.

Los objetivos de esta formación son:

- Promover la excelencia en el proceso enseñanza - aprendizaje de los docentes
- Proporcionar oportunidades de mejoras profesionales.
- Ofrecer innovadoras técnicas de enseñanza, creación de materiales educativos y aplicación de la tecnología educativa.
- Incentivar la colaboración entre docentes de la red facilitando los contactos entre los diversos miembros de sus instituciones.
- Promover actividades de desarrollo profesional accesible a todo el profesorado.
- Explorar y difundir nuevas iniciativas de formación docente dentro y fuera de la red. (Badillo, 2011, pág. 28)

1.3.2. Ventajas e inconvenientes.

La sociedad actual espera que el docente del siglo XXI se aleje de la visión tradicional del profesor como mero transmisor de contenidos.

En su lugar, potencia la figura de un docente que desarrolle su competencia basada en el dominio de una serie de conocimientos, pero también de habilidades que favorezcan procesos de aprendizaje. En el caso de enseñanza como el conjunto de conocimientos sobre la materia que imparte, las teorías de adquisición-aprendizaje, teorías de enseñanza, entre otros; por otro, el desarrollo de habilidades docentes, comunicativas, profesionales, interculturales, de autoformación, además de una actitud de respeto hacia los estudiantes, hacia sí mismo y hacia la institución en la que trabaja.

Sin embargo, para saber más de su propia actitud o potenciar aspectos positivos de su acción docente es conveniente partir de la observación, la reflexión, la introspección y, por último, la autoevaluación. Parece, pues, necesario encontrar una herramienta propiciadora de procesos reflexivos, que ayude a sistematizar esos procesos que han de conducir al desarrollo profesional del docente. En este trabajo se propone el portafolio docente, en tanto

práctica letrada, como la herramienta que puede ayudar al profesor a encaminar ese proceso de toma de conciencia, evolución y transformación.

La gran ventaja es, sin duda, su propia esencia. Esta no es otra que la palabra que recurrentemente se menciona en estas líneas, la reflexión. Dicha operación cognitiva tiene lugar en diferentes momentos, y de modo diverso, a lo largo del portafolio. Así dejan constancia los escritos analizados. En realidad, hemos podido constatar marcas de dicha reflexión por parte del docente, en, cuatro momentos diferentes de la gestación de la formación docente:

El proceso de reflexión en el portafolio, se inicia desde el momento en que el docente decide iniciar su elaboración al comprometerse con un intento de desarrollo profesional.

Este proceso reflexivo continúa en el momento que el docente ha de seleccionar qué evidencias incorpora en su portafolio para mostrarse a sí mismo como docente. La decisión de por qué una actividad merece ser seleccionada, frente a otras, es una cuestión que implica desestimar otras actividades que también pueden resultar formativas.

Se ha de tener también en cuenta que la muestra ha podido seleccionarse por diferentes motivos: como prueba de un éxito alcanzado, como una carencia no superada o como un reto. Se espera que el profesor reflexione acerca de qué le puede aportar su inclusión en su portafolio.

Se reflexiona también en la valoración final, esto es, en el momento en el que el docente en formación ve cumplidos los objetivos que se había propuesto al inicio y decide que puede comenzar otro proceso con nuevos objetivos, y así sucesivamente (González, 2010, pág. 16).

El principal problema de este planteamiento es que la simple toma de consciencia, sin otros referentes que marquen el horizonte del cambio, puede devenir en un ejercicio de autocomplacencia o de autoinculpación, pero sin que lleve a variar las prácticas que, por otra parte, exigen algo más que una voluntad de mejora, requieren de aprendizajes técnicos, procedimentales y estratégicos que no permiten la improvisación.

Resulta bastante ingenuo considerar, en primer lugar, que uno mismo sea capaz de identificar de manera completa y precisa sus propios errores y carencias docentes, pero aún parece más improbable reconstruir esquemas conceptuales y procedimentales, en general fuertemente arraigados y automatizados, a partir de la simple reflexión sobre las propias contradicciones.

Dicha formación debería aspirar a efectuar cambios mucho más profundos que los habituales relativos al aprendizaje de algunos métodos didácticos, más o menos aplicables a la realidad de los profesores. Modificar lo que se hace en clase, las prácticas, siendo una dimensión importante, con frecuencia olvidada u obviada por la formación al uso, no resulta suficiente para un cambio profundo y sostenible, si dejamos intactas, por una parte, las concepciones, creencias, percepciones y representaciones del docente sobre su rol, y el significado de enseñar, aprender y evaluar su materia, y por otro las emociones y sentimientos asociados a esas concepciones y a las estrategias que pone en juego en el aula (Monereo, 2010).

1.3.3. Diseño, planificación y recursos formativos.

Según el Sitio web de Diseño de Recursos Educativos Formativos (2008), indica que el diseño de acciones formativas y planificación de la formación tiene como objetivo general el 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, y a su vez, se debe identificar y distinguir los distintos niveles de gestión en la planificación de la formación, el conocer las diferentes fases que componen el proceso de planificación de la formación, el saber que es la planificación de la formación, el distinguir las características del aprendizaje adulto, el saber diferenciar los distintos estilos de aprendizaje, el 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, el identificar las diferentes necesidades formativas, diseñar un plan de detección de necesidades formativas el saber en qué consiste una programación formativa, el programar una acción formativa, el distinguir los diferentes tipos de objetivos que existen, el formular objetivos, el seleccionar contenidos de formación, el saber en qué es la metodología de la formación, los recursos didácticos y la evaluación (Educativos, 2008).

La aplicación de unos recursos determinados, junto con una serie organizada de acciones, constituyen la estrategia a aplicar de cara a alcanzar unos objetivos determinados.

Desde el punto de vista de quien debe utilizarlos, hablamos de dos tipos de recursos:

- Los recursos para el aprendizaje
- Los recursos de enseñanza

Estos recursos se tienen que vehicular y poner al alcance de quien enseña y del que aprende. Es necesario que se dispongan de manera que:

- Sean fácilmente accesibles por parte de los usuarios,
- Respondan a sus necesidades de adquisición de conocimientos, relación y comunicación (Moreno, 2002).

1.3.4. Importancia en la formación del profesional de la docencia.

La formación del docente en el siglo XXI, 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 forma estratégica que el docente del siglo XXI debe asumir como herramienta praxiológica y útil para asumir los cambios y transformaciones que se experimenta en este sector educativo.

La tarea docente universitaria en el siglo XXI, 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 universitario 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 axiológicos 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.

Si bien el sistema educativo no es el responsable exclusivo de la formación de los docentes, 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 a nivel superior en el siglo XXI, realicen una juiciosa reflexión acerca de sí sus capacidades pueden o no responder a las expectativas de las demandas de un sector heterogéneo y crítico que requiere de respuestas para describir y explicar la complejidad de esta nueva sociedad donde lo constante es el cambio.

Ante esta realidad, se hace necesario una nueva reconfiguración del rol del docente universitario, su nueva contextualización debe emerger de una nueva visión filosófica, y a su vez, debe estar articulado al progreso de los estudiantes, cuyas competencias, conocimientos y habilidades no sólo hace posible mejorar las ventajas competitivas en la economía mundial, sino también al compromiso con la pertinencia social, es decir, encontrar alternativas de solución a los problemas sociales en los entornos nacionales y locales donde cohabita, en la capacidad de resolver problemas imprevistos que se presenten en la práctica laboral, con el fin de mejorar la calidad de vida de la población, promover el desarrollo socio cultural del hombre.

En tal sentido, Tedesco (1998, pág. 32) afirma que: “Todos los programas de formación del docente ya sea inicial o permanente, tratan de introducir cambios en sus actitudes y valores, predisposiciones y expectativas con el fin de cambiar el modo de hacer las cosas en el aula y de esta manera cambiar los principios estructuradores del oficio”.

Por otro lado, la sesión de la Conferencia Internacional de Educación (1998), acerca del rol de los docentes en un mundo en proceso de cambio. Expresan las orientaciones y problemas que deberían resolverse como así también cuáles serían los requerimientos que la sociedad de las próximas décadas efectuará en el sector educativo, los cuales dan una visión acabada del enfoque sistémico sobre la problemática docente en su conjunto:

- *Reclutamiento de los docentes*: atraer jóvenes más competentes para ejercer la profesión docente.
- *Formación inicial*: mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora, creativa y productiva.
- *Formación en servicio*: pertenencia con la institución.
- *Participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación*: autonomía y responsabilidad.
- *Los docentes y otros actores sociales asociados en el proceso educativo*: la educación es responsabilidad de todos.
- *Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación*: al servicio del mejoramiento del personal y la calidad de la educación.
- *La promoción del profesionalismo* como estrategia para mejorar la situación laboral de los docentes.
- *Promover la sinergia y empatía* entre los docentes.
- *La colaboración de entes regionales e internacional como instrumento para promover la movilidad y la competencia* de los docentes ante los retos del siglo XXI.

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

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

Todo lo antes mencionado, lleva implícita la necesidad de una profunda renovación de las estructuras académicas mentales, de la organización administrativa y de los métodos docentes. El cambio de los métodos docentes es una exigencia impuesta por la naturaleza misma del conocimiento contemporáneo, cuyo crecimiento exponencial, multidisciplinariedad e internacionalización, es concomitante de su rápida obsolescencia (Hernández, 2009, pág. 24).

2. METODOLOGÍA

2.1. Contexto

La presente investigación se realizó en el Colegio “Gabriel Sánchez Luna”, de la parroquia Cojitambo, cantón Azogues, provincia del Cañar. Éste fue creado el 14 de junio del 1980, por el padre Dr. Gabriel Sánchez Luna, quien preocupado de la educación de los jóvenes de la comunidad reunió a 10 docentes, para su creación, resultando ser el primer y único colegio mixto creado en la localidad.

En la actualidad da formación académica a un alrededor de 300 estudiantes. Se encuentra conformado por 12 docentes quienes cumplen con sus obligaciones académicas al día. El rector encargado del colegio es el Mgs. Manuel González A., quienes como equipo profesional permitieron realizar la investigación sin ningún obstáculo.

2.2. Participantes

En torno a la información proporcionada, en la entidad a investigar se obtuvo una muestra que está conformada por un total de 12 docentes pertenecientes al Bachillerato en Ciencias del Colegio Gabriel Sánchez Luna, parroquia Cojitambo, cantón Azogues, provincia del Cañar, quienes permitieron realizar el estudio de la manera más adecuada.

2.3. Recursos

2.3.1. Talento humano.

El talento humano con el que se contó fueron: investigador, personal docente y directivos del colegio en las que se aplicó la investigación.

2.3.2. Recursos materiales.

Los recursos materiales que fueron necesarios para el presente proyecto fueron computador, impresora, hojas, esferos, marcadores, encuestas, reglas.

2.3.3. Económicos.

Para ejecutar la investigación en la escuela mencionada se tuvo que cubrir gastos que se describen a continuación

Tabla 1. Recursos económicos

Cantidad	Detalle	Valor (\$)
1	Computador	600
1	Impresora	85
2	Cartuchos de tinta	58
2	Resmas de Papel	7

1	Cámara fotográfica	150
8	Pasajes	12
2	Marcadores	2
3	Esferos	1
50	Reglas	8
TOTAL		923

Fuente: Colegio Gabriel Sánchez Luna
Elaboración: Marianita de Jesús Lligüicota

2.4. Diseño y métodos de investigación

2.4.1. Diseño de la investigación.

2.4.1.1. Tipo de investigación.

2.4.1.1.1. Transeccional/transversal.

Es un estudio transeccional/transversal puesto que se recogen datos en un momento único, al momento de aplicar las encuestas en el Colegio “Gabriel Sánchez Luna”.

2.4.1.1.2. Descriptivo.

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

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

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

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

2.4.2. Métodos de investigación.

2.4.2.1.- Método analítico – sintético.

Este método fue de gran importancia ya que facilitó la estructuración del objeto de estudio en todas sus partes para que se pueda dar una buena explicación de las relaciones existentes entre los diferentes elementos y el tema en general, con ello se logró alcanzar una visión de unidad, asociando juicios de valor, abstracciones y conceptos que ayudaron a la comprensión clara y el conocimiento del marco teórico.

2.4.2.2.- Método inductivo y el deductivo.

Fue de mucha ayuda la aplicación ya que permitió alcanzar el conocimiento de forma más clara y precisa la problemática y permitió generalizar de forma lógica los datos empíricos alcanzados en el proceso de investigación.

2.4.2.3.- Método hermenéutico.

Este método facilitó la recolección e interpretación bibliográfica en la elaboración del marco teórico, y, además, facilitó el análisis de la información empírica del contenido científico.

2.4.2.4.- Método estadístico.

Hizo factible la organización de la información alcanzada, con la aplicación de las encuestas, a su vez facilitó los procesos que permitieron verificar la validez y garantizar la confiabilidad de los resultados.

2.5. Técnicas e instrumentos de investigación

2.5.1. Técnicas de investigación.

Para la recolección y análisis de la información teórica y empírica, se utilizaron las siguientes técnicas:

2.5.1.1.- La encuesta.

En este trabajo la encuesta se apoyó en un cuestionario previamente elaborado con preguntas concretas para obtener respuestas precisas que permitieron una rápida tabulación, interpretación y análisis de la información recopilada. Se utilizó la encuesta para la recolección de la información de campo, para de esa manera describir los resultados del estudio de manera clara y concreta.

2.5.1.2.- Lectura

Como medio importante para conocer, analizar y seleccionar aportes teóricos, conceptuales y metodológicos sobre Gestión pedagógica y clima de aula.

2.5.2. Instrumentos de investigación.

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, en el presente estudio se utilizó el cuestionario para la encuesta. Es pertinente que haga una breve descripción e indique el objeto que el cuestionario persigue, tras su aplicación al grupo de docentes seleccionados para proporcionar información.

2.6. Procedimiento

El procedimiento para llevar a cabo la presente investigación fue el siguiente:

1. Revisión y selección de fuentes de información relacionadas con el tema de investigación.
2. Identificación de una institución educativa en la que se ofrezca el bachillerato (en Ciencias o Técnico), eligiéndose una institución educativa que oferte el Bachillerato Técnico.
3. Petición al rector de la institución educativa seleccionada, para lo cual se siguió el modelo del anexo 2 de la Guía Didáctica de Proyectos de Investigación, para que permita aplicar cuestionarios a los docentes que imparten asignaturas en el nivel de bachillerato de la institución educativa bajo su dirección, con la finalidad de obtener datos que posteriormente servirían para diagnosticar y analizar la situación de los investigados. Se verificó que la petición tenga el visto bueno y sellos de respaldo de la autoridad e institución educativa.

4. Se consultó sobre el número total de profesores que tienen asignada carga horaria en bachillerato, para luego ser registrada en una base de datos, la cual fue enviada a la UTP, por correo electrónico con la siguiente información: nombre del maestrante, nombre la institución educativa, nombre del directivo quien autorizó la investigación, teléfono de la institución educativa, ubicación, número de docentes que tienen asignaturas en bachillerato en la institución educativa a investigar.
5. Se seleccionó de la muestra respectiva.
6. Se realizó una planificación previa para que la aplicación de los instrumentos de investigación se lleve con total normalidad.
7. Luego, se aplicó el instrumento de investigación - cuestionario que se encontraron en el anexo 7, a los docentes de bachillerato que se seleccionó para proporcionar información.
8. Se tabuló la información y procedió a llenar la “matriz de resultados.xls”.
9. Al igual que la información solicitada anteriormente, y en la fecha expuesta en el cronograma de actividades, se envió los datos tabulados a la dirección de correo electrónico, hasta recibir la respectiva confirmación del equipo de planificación indicando que el archivo enviado es el correcto.
10. Se procedió a formular el marco teórico.
11. Se escribió el Informe Escrito de la Tesis el que fue enviado en la UTP para los fines legales subsiguientes.

3. DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1. Información sobre el centro educativo en el que se realizó la investigación

Tabla 2, Tipo de centro educativo investigado

TIPO DE INSTITUCIÓN	f	%
Fiscal	12	100,00
Fiscomisional	0	0,00
Municipal	0	0,00
Particular	0	0,00
TOTAL	12	100,00

Fuente: Colegio Gabriel Sánchez Luna

Elaboración: Marianita de Jesús Lligüicota

La totalidad de los docentes del Colegio Gabriel Sánchez Luna (100,00%) indican que el Colegio “Gabriel Sánchez Luna”, es fiscal.

Tabla 3, Tipo de Bachillerato que ofrece el Colegio “Gabriel Sánchez Luna”

TIPO DE INSTITUCIÓN	f	%
Bachillerato en Ciencias	7	58,33
Bachillerato Técnico	5	41,67
TOTAL	12	100,00

Fuente: Colegio Gabriel Sánchez Luna

Elaboración: Marianita de Jesús Lligüicota

EL tipo de bachillerato que ofrece el Colegio Gabriel Sánchez Luna es en Ciencias y Técnico.

Tabla 4, Especialidades del Bachillerato Técnico en el Colegio “Gabriel Sánchez Luna”

ESPECIALIDADES	f	%
Comercialización y Ventas	0	0
Comercio Exterior	0	0
Información y Comercialización Turística	5	100,00
TOTAL	5	100,00

Fuente: Colegio Gabriel Sánchez Luna

Elaboración: Marianita de Jesús Lligüicota

En el Colegio, la única Especialidad que se ofrece en el Bachillerato Técnico es Información y Comercialización Turística.

Tabla 5, Género de los docentes del colegio “Gabriel Sánchez Luna”

GÉNERO DEL DOCENTE	f	%
Masculino	6	50,00
Femenino	6	50,00
TOTAL	12	100,00

Fuente: Colegio Gabriel Sánchez Luna
Elaboración: Marianita de Jesús Lligüicota

En el Colegio Gabriel Sánchez Luna existen un 50% de docentes mujeres y un 50% de docentes hombres.

Tabla 6, Estado civil de los docentes del colegio “Gabriel Sánchez Luna”

ESTADO CIVIL DEL DOCENTE	f	%
Soltero	3	25,00
Casado	8	66,67
Viudo	0	0,00
Divorciado	1	8,33
TOTAL	12	100,00

Fuente: Colegio Gabriel Sánchez Luna
Elaboración: Marianita de Jesús Lligüicota

En el Colegio Gabriel Sánchez Luna existen un 25% de docentes solteros, 99.67% son casados, 8.33% divorciadas, 0% viudas.

Tabla 7, Edad de los docentes del colegio “Gabriel Sánchez Luna”

EDAD DEL DOCENTE	f	%
25-35	1	8,33
36-46	3	25,00
47-57	8	66,67
TOTAL	12	100,00

Fuente: Colegio Gabriel Sánchez Luna
Elaboración: Marianita de Jesús Lligüicota

En el Colegio Gabriel Sánchez Luna existen un 8,33% de docentes entre las edades de 25 a 35 años, 15% de entre edades de 36-46 años, y un 66,67% de entre 47-57 años. Se concluye que la gran mayoría tienen edades superiores a 36 años.

Tabla 8, Cargo que desempeñan los docentes del colegio “Gabriel Sánchez Luna”

CARGO QUE DESEMPEÑA EL DOCENTE	f	%
Exclusivamente como docente	11	91,67
Técnico docente	0	0,00
Docente con funciones administrativas	1	8,33
TOTAL	12	100,00

Fuente: Colegio Gabriel Sánchez Luna

En el “Colegio Gabriel Sánchez Luna”, la gran mayoría de los docentes (91,67%) se desempeñan exclusivamente como docentes, mientras que los, demás (8,33%) son docente con funciones administrativas.

Tabla 9, Tipo de relación laboral de los docentes del colegio “Gabriel Sánchez Luna”

TIPO DE RELACIÓN LABORAL DEL DOCENTE	f	%
Contratación indefinida	1	8,33
Nombramiento	11	91,67
Contrato ocasional	0	0,00
Reemplazo	0	0,00
TOTAL	12	100,00

Fuente: Colegio Gabriel Sánchez Luna

Elaboración: Marianita de Jesús Lligüicota

En el Colegio Gabriel Sánchez Luna existen un 8,33% de docentes que tienen un contrato indefinido, y la gran mayoría (91,67%) tienen nombramiento asunto positivo.

Tabla 10, Tipo de relación laboral de los docentes del colegio “Gabriel Sánchez Luna”

TIPO DE RELACIÓN LABORAL DEL DOCENTE	Relación laboral		Tiempo completo de dedicación	
	f	%	f	%
Contratación indefinida	1	8,33	12	100
Nombramiento	11	91,67		
Contrato ocasional	0	0,00		
Reemplazo	0	0,00		

Fuente: Colegio Gabriel Sánchez Luna

Elaboración: Marianita de Jesús Lligüicota

En el Colegio Gabriel Sánchez Luna existen un 8,33% de docentes que tienen un contrato indefinido, y un 91,67% tienen nombramiento. Todos los docentes cumplen su trabajo a tiempo completo (100,00%).

3.2. Información específica sobre los docentes del Colegio Gabriel Sánchez Luna

3.2.1. Asignaturas impartidas, y años de servicio docente

Tabla 11, Desempeño de los docentes del colegio “Gabriel Sánchez Luna”

Rubro		F	%
Las asignaturas impartidas tienen relación con su formación profesional	Sí	8	66,67
	No	4	33,33
	Subtotal		100,00
Tiempo que imparten asignaturas	17 años	5	41,67
	18 años	4	33,33
	19 años	3	25,00
	Subtotal		100,00
Años de servicio docente	1-15 años	4	33,33
	16-30 años	5	41,67
	31-45 años	3	25,00
	Subtotal		100,00

Fuente: Colegio Gabriel Sánchez Luna

Elaboración: Marianita de Jesús Lligüicota

En el Colegio “Gabriel Sánchez Luna”, la mayoría de los docentes (66,67%) indican que el trabajo que desempeñan tiene relación con su formación profesional, lo que no sucede con los demás (33,33%).

Es importante señalar que cerca de la mitad de los docentes (41,67%) tienen de 16 a 30 años en la docencia. De otro lado, un 33,33% indican que tienen un tiempo de impartir la docencia de 1 a 15 años, Los demás (25,00%) registran de 31 a 45 años de ejercicio docente.

3.2.2. Formación de los docentes del colegio “Gabriel Sánchez Luna”.

Tabla 12, Formación de los docentes del Colegio Gabriel Sánchez Luna

FORMACIÓN DEL DOCENTE	f	%
Bachillerato	1	8,33
Especialista	1	8,33
Lic., Ing., Eco., Arq.	5	41,67
Diplomado	2	16,67
Maestría	3	25,00
TOTAL	12	100,00

Fuente: Colegio Gabriel Sánchez Luna

Elaboración: Marianita de Jesús Lligüicota

En el Colegio Gabriel Sánchez Luna, cerca de la mitad de los docentes (41,67%) cuentan con formación de Tercer Nivel: Licenciatura, Ingeniería, Economía y Arquitectura. La cuarta parte de ellos (25,00%) son formados a nivel de Maestría y un importante número a nivel de Diplomado (16,67%). Los restantes son Especialistas (8,33%) o Bachilleres (8,33%).

Tabla 13, Titulación de los docentes del Colegio Gabriel Sánchez Luna

TITULACIÓN DEL DOCENTE	f	%
Psicólogo Educativo	1	8,33
Licenciado en Educación	10	83,33
Ingeniero	1	8,33
TOTAL	12	100,00

Fuente: Colegio Gabriel Sánchez Luna

Elaboración: Marianita de Jesús Lligüicota

En el Colegio Gabriel Sánchez Luna, la gran mayoría de los docentes tiene una titulación de Licenciados en Ciencias de la Educación (83,33%). Los restantes se han titulado como Ingenieros (8,33%) p Psicólogos Educativos (8,33%).

Tabla 14, Titulación de postgrado de los docentes del Colegio Gabriel Sánchez Luna

TITULACIÓN DE POSTGRADO DEL DOCENTE	F	%
Sí	8	66,67
No	4	33,33
TOTAL	12	100,00

Fuente: Colegio Gabriel Sánchez Luna

Elaboración: Marianita de Jesús Lligüicota

En el Colegio Gabriel Sánchez Luna los docentes, en su mayoría (66,67%) tienen una titulación de postgrado, no sucediendo esto con los demás docentes (33,33%).

Tabla 15, Cursos y capacitaciones asistidos por los docentes del Colegio Gabriel Sánchez Luna

NUMERO DE CURSOS ASISTIDOS	f	%
1-5	5	41,67
6-10	4	33,33
11-15	3	25,00
TOTAL	12	100,00

Fuente: Colegio Gabriel Sánchez Luna

Elaboración: Marianita de Jesús Lligüicota

En el Colegio Gabriel Sánchez Luna los docentes indican que ha recibido de 1 a 5 cursos (41,67%); de 6 a 10 cursos (33,33%) o de 11 a 15 cursos (25,00%).

Tabla 16, Último curso de capacitación asistido por los docentes del Colegio Gabriel Sánchez Luna

ÚLTIMO CURSO ASISTIDO	f	%
Pedagogía y Didáctica	3	25,00
Tics	2	16,67
Evaluación Docente	2	16,67
Tributación	1	8,33
Ciencias Naturales	1	8,33
Apoyo y Seguimiento a docentes en el aula	1	8,33
Educación Física	1	8,33
Ubuntu	1	8,33
TOTAL	12	100,00

Fuente: Colegio Gabriel Sánchez Luna

Elaboración: Marianita de Jesús Lligüicota

En el Colegio Gabriel Sánchez Luna, el último curso asistido por los docentes ha sido variado, siendo los más frecuentes en: Pedagogía y Didáctica (25,00%), Tics (16,67%) y Evaluación Docente (16,67%).

Tabla 17, Agrado por asistir a cursos de capacitación en temas educativos de los docentes del Colegio Gabriel Sánchez Luna

CURSOS Y CAPACITACIONES		f	%
CAPACITACIONES EN TEMAS EDUCATIVOS	Sí	12	100
	No	0	0,00
HORARIOS DE CAPACITACIONES	De lunes a viernes	5	41,67
	Fines de semana	7	58,33
TOTAL		12	100,00

Fuente: Colegio Gabriel Sánchez Luna

Elaboración: Marianita de Jesús Lligüicota

En el Colegio Gabriel Sánchez Luna los docentes en un 100% les gustaría capacitarse en temas educativos, y en un horario de capacitación preferentemente los fines de semana (58,33%)

Tabla 18, Opinión sobre el papel desempeñado por el Colegio Gabriel Sánchez Luna en proyectos y en cursos a docentes

INSTITUCIÓN EDUCATIVA		f	%
Elabora proyectos	Sí	0	0,00
	No	12	100,00
Total		12	100,00
Propicia cursos	Sí	6	50,00
	No	6	50,00
Total		12	100,00
Impulsa la participación de los docentes en cursos	A veces	7	58,33
	Rara vez	3	25,00
	Siempre	1	8,33
	Casi siempre	1	8,33
	Nunca	0	0,00
Total		12	100,00

Fuente: Colegio Gabriel Sánchez Luna

Elaboración: Marianita de Jesús Lligüicota

La totalidad de los docentes (100,00%) señalan que en el Colegio Gabriel Sánchez Luna no se elaboran proyectos no obstante su calidad de técnico. A criterio de la mitad de los docentes (50,00%) la institución educativa propicia cursos para ellos. Una ligera mayoría de los docentes (58,330%) indican que a veces el Colegio impulsa la participación de los docentes en cursos, mientras que la cuarta parte (25,00%) señalan que esto sucede rara vez.

3.3. La práctica pedagógica de los docentes del Colegio Gabriel Sánchez Luna

Tabla 19 , La práctica pedagógica de los docentes del Colegio Gabriel Sánchez Luna

PREGUNTA	FRECUENCIA					PORCENTAJE					TOTAL
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1. Analiza los elementos del curricular propuesto para el bachillerato	0	0	1	3	8	0,00	0,00	8,33	25,00	66,67	100,00
2. Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (Inteligencia, personalidad, clima escolar)	0	0	0	1	11	0,00	0,00	0,00	8,33	91,67	100,00
3. Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes)	0	0	3	5	4	0,00	0,00	25,00	41,67	33,33	100,00
4. Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato	0	0	0	6	6	0,00	0,00	0,00	50,00	50,00	100,00
5. Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo)	0	0	0	5	7	0,00	0,00	0,00	41,67	58,33	100,00
6. Conoce el tipo de liderazgo ejercido por el /los directivos de la institución educativa	0	1	5	3	3	0,00	8,33	41,67	25,00	25,00	100,00
7. conoce las herramientas elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa	0	1	5	3	3	0,00	8,33	41,67	25,00	25,00	100,00
8. Describe las funciones y cualidades del tutor	0	0	4	2	6	0,00	0,00	33,33	16,67	50,00	100,00
9. Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula	0	0	2	3	7	0,00	0,00	16,67	25,00	58,33	100,00
10. Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal	0	0	0	7	5	0,00	0,00	0,00	58,33	41,67	100,00
11. Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente	0	0	0	5	7	0,00	0,00	0,00	41,67	58,33	100,00
12. Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos	0	0	0	3	9	0,00	0,00	0,00	25,00	75,00	100,00
13. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante	0	0	0	6	6	0,00	0,00	0,00	50,00	50,00	100,00
14. Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)	1	0	2	5	4	8,33	0,00	16,67	41,67	33,33	100,00
15. Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo)	0	0	0	2	10	0,00	0,00	0,00	16,67	83,33	100,00
16. Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes	0	0	1	4	7	0,00	0,00	8,33	33,33	58,33	100,00
17. Percibe con facilidad problemas de los estudiantes	0	0	0	3	9	0,00	0,00	0,00	25,00	75,00	100,00
18. La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país	0	0	2	2	8	0,00	0,00	16,67	16,67	66,67	100,00

19. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos	0	2	1	5	4	0,00	16,67	8,33	41,67	33,33	100,00
20. Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida	0	1	0	2	9	0,00	8,33	0,00	16,67	75,00	100,00
21. Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlas/os y ayudarles en su solución	0	0	0	4	8	0,00	0,00	0,00	33,33	66,67	100,00
22. La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes	0	0	0	3	9	0,00	0,00	0,00	25,00	75,00	100,00
23. Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes	0	0	0	2	10	0,00	0,00	0,00	16,67	83,33	100,00
24. El proceso evaluativo que llevo a cabo, mueve la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa	0	0	0	3	9	0,00	0,00	0,00	25,00	75,00	100,00
25. Como docente evalúo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s	0	0	0	3	9	0,00	0,00	0,00	25,00	75,00	100,00
26. Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico -motora, trastornos de desarrollo)	0	0	0	4	8	0,00	0,00	0,00	33,33	66,67	100,00
27. Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva	0	0	0	5	7	0,00	0,00	0,00	41,67	58,33	100,00
28. Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula)	0	0	0	3	9	0,00	0,00	0,00	25,00	75,00	100,00
29. Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje	0	1	0	4	7	0,00	8,33	0,00	33,33	58,33	100,00
30. Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula	0	0	0	2	10	0,00	0,00	0,00	16,67	83,33	100,00
31. Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos	0	0	0	1	11	0,00	0,00	0,00	8,33	91,67	100,00
32. Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retro proyector, diapositivas, pizarra, videos)	0	0	0	0	12	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	100,00
33. Diseña programas y el desarrollo de asignatura y de las unidades didácticas	0	0	0	4	8	0,00	0,00	0,00	33,33	66,67	100,00
34. Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario)	0	1	1	1	9	0,00	8,33	8,33	8,33	75,00	100,00
35. Analiza la estructura organizativa institucional (Departamentos, áreas, Gestión administrativa)	0	0	1	8	3	0,00	0,00	8,33	66,67	25,00	100,00
36. Diseña planes de mejora de la propia práctica docente	0	0	0	7	5	0,00	0,00	0,00	58,33	41,67	100,00
37. Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres	0	1	1	5	5	0,00	8,33	8,33	41,67	41,67	100,00

38. Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor)	0	0	2	4	6	0,00	0,0	16,67	33,33	50,0	100,00
39. Utiliza adecuadamente la técnica expositiva	0	0	1	3	8	0,00	0,00	8,33	25,00	66,67	100,00
40. Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura	0	0	0	1	11	0,00	0,00	0,00	8,33	91,67	100,0
41. Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje	0	0	0	3	9	0,00	0,00	0,00	25,00	75,00	100,00
42. El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente	0	0	0	3	9	0,00	0,00	0,00	25,00	75,00%	100,00
43. Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes	0	0	0	2	10	0,00	0,00	0,00	16,67	83,33	100,00
44. Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación	0	0	0	2	10	0,00	0,00	0,00	16,67	83,33	100,00

Fuente: Colegio Gabriel Sánchez Luna

Elaboración: Marianita de Jesús Lligüicota

En el Colegio Gabriel Sánchez Luna, los docentes indican en un 8,33% que a veces analizan los elementos del curricular propuesto para el bachillerato; el 25,00%, que tal vez y 66,67%, que nunca. Los maestros mencionan que en un 8,33%, rara la vez analizan los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (Inteligencia, personalidad, clima escolar), y un 91,67%, que nunca. Los docentes indican en un 25,00% que a veces conocen el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes), en un 41,67% que esto sucede rara la vez, y en un 33,33% que nunca. Un 50,00% indican que rara la vez analizan los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato y un 50,00% que nunca lo hacen.

Se debe indicar que un 41,67% de los docentes rara la vez analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo) en tanto que los restantes 58,33% nunca lo hacen. Los profesionales indican que en un 8,33% casi siempre conocen el tipo de liderazgo ejercido por el/los directivos de la institución educativa, un 41,67% a veces conocen, en un 25,00% rara la vez y un 25,00% nunca lo saben. Se tiene que mencionar que un 8,33% de los docentes casi siempre conocen las herramientas y elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la instrucción educativa, un 41,67% a veces conocen, un 25,00% rara vez y un 25,00% nunca. Un 33,33% de los docentes indican que a veces describen las funciones y cualidades del tutor, un 16,67% rara la vez, y un 50,00% nunca. De igual manera, los docente indican en un 16,67% que a veces conocen las técnicas básicas para la investigación en el aula, un 25,00% rara la vez, y un 58,33% nunca.

De otro lado, un 58,33% de los docentes rara vez conocen las diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal y un 41,67% nunca las saben.

Los docentes conocen las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente en un 41,67% rara vez, y, en un 58,33% nunca. La cuarta parte de los docentes (25,00%) rara vez desarrollan estrategias para la motivación de los alumnos mientras que un 75,00% nunca lo hacen. En un 50,00% los docentes rara vez conocen aspectos relacionados con la psicología del estudiante y un 50,00% nunca. Son pocos los docentes (8,33%) que siempre plantean, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes), el 16,67%, lo hace a veces, el 41,67% rara vez, y, un 33,33% nunca. El 16,67% de los docentes rara vez conocen la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo) y el 83,33% nunca lo conocen.

El 8,33% de los docentes a veces tienen la formación en TIC, lo que les permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a los estudiantes, un 33,33% rara vez y un 58,33% nunca. Un 25,00% rara vez perciben con facilidad los problemas de los estudiantes, y un 75,00% nunca los perciben. Se debe destacar que un 16,67% de los docentes indican que a veces la formación académica que reciben es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país, para un 16,67% rara vez es adecuada y un 66,67% nunca. Un 16,67% de los docentes casi siempre planifican, ejecutan y dan seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos, 8,33% a veces lo hace, 41,67% rara vez, y un 33,33% nunca. De igual manera, indican un 8,33% de los docentes que casi siempre la expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida, un 16,67% rara vez y un 75,00% nunca.

Los docentes encuestados, a su vez, indican que tal vez en un 33,33% cuando se presentan problemas de los estudiantes, es fácil comprenderlo y ayudarles en su solución, y un 66,67% creen que nunca ocurre esto. Un 25,00% indica que rara vez la formación profesional recibida, permite orientar el aprendizaje de los estudiantes, y un 75,00% nunca. En un 16,67% de los docentes consideran que rara vez la planificación toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de los estudiantes y un 83,33% nunca. El 25,00% indica que rara vez que el proceso evaluativo que se lleva a cabo, mueve la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa y el 75,00% cree que nunca es así.

El 25,00% de los docentes manifiestan que rara vez evalúan las destrezas con criterio de desempeño propuestas en las asignatura/s y el 75,00% nunca. Por otra parte, el 33,33%

indica que rara vez identifican a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico -motora, trastornos de desarrollo) y el 66,67% nunca los identifican. De otro lado, el 41,67% de los docentes rara la vez tienen estudiantes con necesidades educativas especiales, siendo la planificación realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva y un 58,33% nunca los tienen. Un 25,00% de los docentes rara la vez indican que realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula) y un 75,00% nunca lo hacen. El 8,33% casi siempre indica que considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje, el 33,33% rara vez lo señala y un 58,33% nunca. El 16,67% de los docentes rara la vez describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula y el 83,33% nunca lo hace.

De igual manera, los docentes de la institución educativa encuestada manifiestan en un 8,33% rara vez elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos y el 91,67% nunca lo hace. Todos los docentes (100,00%) nunca utilizan adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retro proyector, diapositivas, pizarra, videos). El 33,33% de los docentes indican que rara la vez diseñan programas y el desarrollo de asignatura y de las unidades didácticas y el 66,67% nunca lo hacen. Indican un 8,33% de los docentes que casi siempre aplican técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario), el 8,33% a veces, el 8,33% rara vez, y, el 75,00% nunca. El 8,33% de los docentes indican que a veces analizan la estructura organizativa institucional (Departamentos, áreas, Gestión administrativa), el 66,67% rara vez, y, el 25,00% nunca.

El 58,33% de los docentes rara la vez diseñan planes de mejora de la propia práctica docente y el 41,67% nunca lo hacen El 8,33% de los docentes casi siempre diseñan técnicas didácticas para las enseñanza práctica de laboratorio y talleres, un 8,33% a veces, un 41,67% rara la vez y un 41,67% nunca. El 16,67% de los docentes a veces diseñan instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor), 33,33% rara vez y el 50,00% nunca lo hacen. El 8,33% de los docentes, a veces utilizan adecuadamente la técnica expositiva, el 25,00% rara la vez y el 66,67% nunca.

El 8,33% de los docentes rara la vez valoran las diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura y el 91,67% nunca lo hacen. El 25,00% de los docentes rara la vez utilizan recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje y de igual manera el uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en la práctica docente, y el 75,00% nunca lo hacen. El 16,67% rara la vez

diseñan estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes y el 83,33% nunca lo hacen. Así mismo los docentes indican que en un 16,67% rara vez plantean objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación y el 83,33% nunca.

De esta forma queda demostrado que los docentes se encuentran poco relacionados a las debidas prácticas pedagógicas dentro de la institución educativa investigada.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Luego de realizar la presente investigación sobre las necesidades de formación de los docentes en el bachillerato del Colegio Gabriel Sánchez Luna de la parroquia Cojitambo, cantón Azogues, provincia del Cañar durante el período académico 2012-2013, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. Al estudiar teóricamente lo relacionado con las necesidades de formación del docente de bachillerato, se obtuvo un gran conocimiento sobre los tipos y modelos de necesidades formativas y se procedió a realizar el análisis organizacional, de la persona y de la tarea educativa, para luego continuar con los cursos de formación que son de importancia para el desarrollo del docente.
2. Se dice que la formación del profesorado no es otra cosa más que la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza, representa en forma fundamental como una contribución a la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
3. Se procedió a diagnosticar y evaluar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato, ya que se les aplicó un cuestionario de encuesta, obteniéndose en un bajo porcentaje de docentes que no conocen del proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes).
4. Se puede decir también que no se precisa un liderazgo generativo nutritivo ejercido por los directivos de la institución educativa, ya que existe poco interés para plantear, ejecutar y hacer un seguimiento de proyectos educativos, económicos, sociales y culturales.
5. La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de los estudiantes
6. Es de suma importancia mejorar las condiciones laborales, proponiendo un espacio grupal, promoviendo la excelencia en el proceso enseñanza - aprendizaje de los docentes.

Recomendaciones

Al ser de importancia el estudio sobre las necesidades de formación de los docentes en el bachillerato se pueden sugerir las siguientes recomendaciones:

1. Promover un análisis constante de las necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Gabriel Sánchez Luna de la parroquia Cojitambo, cantón Azogues, provincia del Cañar durante el periodo académico 2012-2013.
2. Motivar el diagnóstico periódico del personal docente en el área pedagógica para saber las inquietudes, virtudes y falencias que se presentan para lograr una equidad en el aprendizaje.
3. Capacitar teóricamente a los docentes de la institución sobre las diferentes necesidades de formación del docente en el bachillerato.
4. Motivar a los docentes de bachillerato mediante talleres y capacitaciones sobre el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes), de igual manera el socializar el tipo de liderazgo ejercido por los directivos de la institución educativa, así como el interés que le dan al plantear, ejecutar y hacer un seguimiento de proyectos educativos, económicos, sociales, culturales.
5. Diseñar constantemente cursos de formación para los docentes del bachillerato mejorando así las condiciones laborales y promoviendo la excelencia en el proceso enseñanza - aprendizaje de los docentes.
6. Capacitar a los docentes sobre el apoyo y seguimiento a la labor pedagógica del docente, como acciones que aseguren la mejora en los aprendizajes de los estudiantes de Bachillerato General Ecuatoriano.

4. CURSO DE FORMACIÓN CAPACITACIÓN DOCENTE

4.1. Tema

Curso de capacitación sobre el apoyo y seguimiento a la labor pedagógica del docente, como acciones que aseguren la mejora en los aprendizajes de los estudiantes de Bachillerato General Ecuatoriano.

4.2. Modalidad de estudios

El curso de formación “Apoyo y seguimiento a la labor pedagógica del docente, como acciones que aseguren la mejora en los aprendizajes de los estudiantes Bachillerato General”, se dictará bajo una modalidad semipresencial, los fines de semana, debido a la carencia de tiempo de los docentes entre la semana para asistir a dichas capacitaciones.

4.3. Objetivos

4.3.1. Objetivo General.

Capacitar a los docentes sobre el apoyo y seguimiento a la labor pedagógica del docente, como acciones que aseguren la mejora en los aprendizajes de los estudiantes del Bachillerato General Ecuatoriano.

4.3.2. Objetivos Específicos

- Entrevistar a docentes y estudiantes en relación a diversas dimensiones de los procesos de aprendizaje de aula.
- Guiar procesos de auto-evaluación (fortalezas y debilidades) con los docentes, en relación a sus saberes y concepciones, prácticas de aula, desarrollo de clases, y su relación con los aprendizajes de sus estudiantes.
- Guiar procesos de planificación de aula en base a nuevas estrategias didácticas aprendidas en cursos.
- Facilitar procesos de toma de decisiones con los docentes, en relación a la incorporación de nuevas prácticas de aula (innovaciones pedagógicas).
- Guiar y promover la indagación constante de los maestros en relación a los saberes.

4.4. Dirigido a:

4.4.1. Nivel formativo de los destinatarios.

Este curso de capacitación está dirigido a todos los docentes de bachillerato sin importar la edad o años de experiencia, independientemente de cualquier asignatura que dicten. Se han establecido niveles de acuerdo a las competencias que pueden tener los aprendices.

4.4.1.1. Nivel Uno.

Es para todos los docentes que estén iniciando el desarrollo de actividades docentes, y estará enfocado en el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos que les permitan a los docentes desenvolverse en el aula.

4.4.1.2. Nivel Dos.

Dirigido para los docentes que poseen una trayectoria o experiencia profesional de al menos 3- 5 años, permitiéndoles ampliar las habilidades para la planificación, selección de materiales y la evaluación, mejorando así el proceso de enseñanza- aprendizaje.

4.4.1.3.- Nivel Tres.

En este nivel asisten los docentes con un nivel de experiencia superior a los 5 años enfocados en cursos que permitan desarrollar aspectos especializados como el diseño del material didáctico, programación de cursos de aprendizaje para los estudiantes.

4.4.2. Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.

Al ser un curso de capacitación con modalidad presencial se realizará en una aula del colegio “Gabriel Sánchez Luna” en donde existe material adecuado para impartir las charlas de apoyo y guía docente. Por otro lado, se recomienda tener un proyector y un ordenador portátil o de escritorio que le permita al docente cumplir con las tareas y actividades requeridas en el aula.

4.4.2.1. Descripción.

En el Diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes de bachillerato en el colegio “Gabriel Sánchez Luna”, se demuestra que el principal interés de ellos es

capacitarse en temáticas relacionadas con sus áreas de conocimiento, también es otro de los temas elegidos dentro del interés de los formadores del curso en el Apoyo y Seguimiento a docentes en el aula. Bajo estos parámetros se ha desarrollado este curso denominado “Capacitación sobre el apoyo y seguimiento a la labor pedagógica del docente, como acciones que aseguren la mejora en los aprendizajes de los estudiantes del Bachillerato General Ecuatoriano” el mismo que servirá para todo docente de bachillerato, sin importar la cátedra que imparta y se acoplará a las necesidades de innovación que tanto requiere el sector educativo. Al final del curso, cada profesor será capaz de administrar y seguir su propia planificación textual y contextuales, y así evaluar las destrezas adquiridas por sus estudiantes mediante distintas herramientas pedagógicas.

4.4.2.2. Contenidos del curso.

Se presenta a continuación el desglose del contenido científico que se desarrollarán durante el período que dura el curso:

Sesión 1: El cambio educativo

El proceso de cambio educativo está orientado por un propósito general: generar más y mejores aprendizajes en todos los estudiantes. Para ello se visualiza como necesario transformar la concepción tradicional de escuela secundaria selectiva y mejorar su oferta educativa. Se trata de impulsar, desde lo organizativo y lo pedagógico, la construcción de escuelas secundarias públicas de calidad para todos. Los ejes centrales del proceso de cambio son:

- a) Democratización de las estructuras y procesos escolares: a partir de la construcción de visiones compartidas relativas al derecho de todos los alumnos a la educación secundaria, de la formación de liderazgos distribuidos y de una gestión colegiada, transparente y eficaz en el ámbito institucional, curricular y de los recursos.
- b) Mejoramiento de los proyectos institucionales: en los que se verifique la especificidad de la función escolar (criterio de centralidad pedagógica) y la preocupación por mejorarla (criterios de equidad y calidad educativa).
- c) Aprendizaje individual y organizativo: se trata de desarrollar capacidades internas de cambio a partir de los propios procesos de innovación, lo que equivale a decir desarrollar las capacidades de aprendizaje de profesores, grupos y escuela en tanto organización.
- d) Evaluación y autoevaluación sistemática y permanente: en el marco de una planificación flexible del cambio la evaluación y auto evaluación resultan procesos

claves en el desarrollo de una actitud investigadora y en la generación de información relevante que ayude a ir mejorando los cursos de acción decididos.

Sesión 2: Ámbitos en que se desenvuelve un docente

En el ámbito el profesor como persona, puede observarse qué tan cuidadoso, justo y respetuoso es el docente. También puede analizarse cuál es su actitud hacia la docencia, de qué forma maneja la relación con los estudiantes, de qué forma motiva el aprendizaje y qué tan reflexivo es sobre su práctica. El ámbito organización y manejo del aula, incluye el manejo del aula que implica el diseño e implementación de reglas, procedimientos, rutinas y un manejo disciplinario que aseguran un ambiente de aprendizaje adecuado. La organización del aula de clase hace referencia a los aspectos de infraestructura, esto no significa que la infraestructura física es responsabilidad del docente, sino sobre todo la organización del espacio y de los muebles en el aula de tal forma que se promueva un aprendizaje constructivista. La organización en el aula también hace referencia al desarrollo de material pedagógico que se encuentra a disposición en el aula. Finalmente es importante que el profesor explicita sus expectativas en torno a los comportamientos de los estudiantes que promuevan un buen clima de clase.

Sesión 3: Observando una práctica docente que promueve aprendizaje activo

Identificar principios y prácticas constructivistas y cómo se evidenciarían en el aula de clase para poder guiar los procesos de planificación micro y macro curricular de los docentes. Como una función social, la educación permite la integración del individuo a su relación contextual mediante la comprensión, sentido y orientación de su saber; contribuye a consolidar un sistema que de manera intencional resalta las capacidades y habilidades del individuo y modifica sus conductas a partir de lo que hace o desarrolla e implica una posibilidad de ser en sí mismo un compromiso. Ante la constante reconstrucción de una sociedad, la educación posibilita y establece las relaciones sociales entre los hombres, su naturaleza y sus formas de producción definiendo su propia acción.

Sesión 4: Cómo retroalimentar durante el acompañamiento docente

Analizar las características de una buena retroalimentación pedagógica y sus efectos en el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes, para diseñar planes de acompañamiento pedagógico acordes a esas características. La observación en aula, es

una forma efectiva de mejorar constructivamente las prácticas al interior de la sala de clases, pues permite acompañar al docente en aula, vivenciar su hacer, generar un espacio de reflexión en torno a lo observado y retroalimentarlo con foco al fortalecimiento continuo de las competencias pedagógicas, fomentando la acción colaborativa entre directivos y docentes. Asimismo es una acción conducente a la mejora de aprendizajes de los estudiantes, pues contribuye a focalizar el ejercicio docente en cómo los estudiantes aprenden más y mejor. Este curso se orienta a potenciar la gestión directiva y de equipos técnicos pedagógicos, pues su fin es dotarlos de herramientas teóricas y prácticas que les permitan efectuar acompañamientos en aula y seguimientos en pos de la mejora continua - apoyados en instrumentos de alta calidad-técnica debidamente confeccionados por ellos mismos que respondan a las necesidades particulares de cada escuela.

Sesión 5: La retroalimentación

Analizar las características de una buena retroalimentación pedagógica, y sus efectos en el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes, para diseñar preguntas guías para que la retroalimentación lleve tanto al acompañante pedagógico como al docente a reconocer las fortalezas y debilidades en los procesos de aprendizaje.

La realimentación mejora el trabajo del estudiante, al resaltar el progreso en lugar de la deficiencia. Con la realimentación del progreso, se le brinda al estudiante la oportunidad de efectuar revisiones con el docente, así como múltiples ocasiones para formular preguntas.

Con la realimentación del progreso, un estudiante será capaz de auto monitorearse satisfactoriamente, así como de tener mayores aspiraciones para futuros trabajos, una mayor autosuficiencia y un mejor desempeño general. Al tomarse el tiempo para sentarse con un estudiante y ofrecerle una crítica constructiva, la ayuda necesaria, sugerencias y una realimentación positiva, los docentes pueden impactar de manera positiva el aprendizaje del estudiante.

Sesión 6; Resultados y análisis de los resultados de la encuesta

Analizar los aspectos observados en una actividad de aprendizaje para clasificarlos en fortalezas o debilidades, según el aporte que den o no a la consecución de los objetivos que persigue esa actividad de aprendizaje. Reflexionar sobre la importancia de tener en cuenta al momento de realizar una retroalimentación pedagógica el saber manejar adecuadamente las manifestaciones emotivas del docente evaluado.

Sesión 7; Los estándares docentes y el acompañamiento pedagógico

Utilizar los estándares de desempeño profesional docente para identificar fortalezas y debilidades, evaluar y brindar retroalimentación al desempeño profesional del docente; el acompañar en un sentido amplio, donde en el transcurso de una relación surgida, por ejemplo, de una asesoría, un equipo asesor y una comunidad escolar se van convirtiendo en compañeros de una trayectoria que se construye en la medida que se va reflexionando y haciendo actividades en conjunto. Es una compañía que se hace sobre la marcha y que no necesariamente se vincula a un modelo de relación prediseñado con precisión, reconociendo que al equipo asesor acompañante le corresponde un mayor nivel de responsabilidad de animarla y hacerla explícita.

Sesión 8; El poder y el acompañamiento pedagógico

Reflexionar sobre cómo incluye en el mejoramiento profesional del docente, el asumir la figura de acompañante pedagógico como una figura de poder, por lo que la gestión del directivo en el ámbito educativo debe ser considerada como un proceso para organizar y controlar los recursos dentro de las condiciones óptimas para garantizar la consecución de los objetivos educativos y administrativos previamente establecidos, en consecuencia, él se destaca como funciones claves de poder la administrativa, pedagógica, la de servicios de los centros educativos y por ende la referida a las relaciones con la comunidad educativa donde debe ejercer su función, por consiguiente, se entiende que gestionar las organizaciones educativas consiste en conjugar el trabajo de las personas, distribuir las tareas, asesorar y guiar el trabajo, con el objeto de cumplir con lo establecido en la institución. El control y manejo de los recursos materiales y humanos para ponerlos al servicio de los fines y aspiraciones determinadas por la política organizacional establecida a través de las funciones que cumplen los directivos escolares.

4.5. Metodología

La metodología será de carácter experimental controlada, acudiéndose al desarrollo de múltiples versiones de un producto a través de la replicación, así mismo se ejecutarán pruebas y ejercicios, se fundamentará en la exposición de material didáctico. La dinámica en que se desarrolla la sociedad actual producto del avance de la ciencia y la técnica tiene su impacto en la esfera de la educación. Incuestionablemente se advierte la necesidad tanto de explorar nuevos métodos de articulación en las relaciones pedagógicas como de buscar nuevos objetivos que partan del compromiso en el desarrollo personal y profesional y adquieran una especial significación social. En este marco resalta la importancia de la

formación científico-técnica y pedagógica de los docentes, donde la evaluación de su desempeño debe ser redimensionada desde posiciones actualizadas que tributen en buena medida al mejoramiento de su práctica. Esto debe sustentarse en el compromiso social que adquiere y los continuos cambios que le imponen nuevas exigencias a su quehacer.

La metodología incluirá:

- Realizar trabajos o lecturas individuales, grupales o actividades de trabajo colaborativo
- Participar en reflexiones y exposiciones en plenaria
- Observar, registrar e interpretar diversas dimensiones de procesos de aprendizaje-enseñanza en el aula
- Entrevistar a docentes y estudiantes en relación a diversas dimensiones de los procesos de aprendizaje de aula
- Usar diversas estrategias de registro (cuadernos de campo, bitácoras de aprendizaje, fotografía, audiovisual, etc.) como complemento de los registros de observación.
- Diseñar herramientas sencillas de recolección de datos (guías de observación estructurada y preguntas para entrevistas focalizadas, etc.)
- Hacer retro-alimentación a docentes, a partir de elementos observados en su aula manejando asertivamente la comunicación
- Realizar auto-evaluaciones (fortalezas y debilidades) con los docentes en relación a sus saberes, concepciones, prácticas de aula, desarrollo de clases, y su relación con los aprendizajes de sus estudiantes.
- Realizar planificaciones de aula en base a nuevas estrategias didácticas aprendidas.
- Aprender a indagar en relación a los saberes de sus estudiantes, y al efecto de sus acciones docentes sobre los aprendizajes.

4.6. Evaluación

Se concibe el seguimiento o monitoreo del desempeño del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como una forma de evaluación por ser parte inherente a este proceso. El paradigma crítico-reflexivo alude a una nueva concepción de la evaluación. Esta debe ser interpretada como un proceso continuo, formativo, flexible e integral, caracterizado

por un gran dinamismo donde se producen múltiples interacciones e influencias mutuas. No podría tratarse de un control que se realice al finalizar una etapa, sino que debe favorecer el análisis, el replanteo y la valoración permanente donde cobra relevancia la innovación y la creatividad en la transformación de los sujetos de formación

Existen los siguientes tipos de tareas:

- Observaciones de procesos de aprendizaje-enseñanza en el aula.
- Entrevistas a docentes y estudiantes en relación a diversas dimensiones de los procesos de aprendizaje de aula.
- Presentación de registros (pautas de observación, cuadernos de campo, bitácoras de aprendizaje, fotografía, audiovisual, audio, etc.) como herramientas de reflexión y análisis con los docentes, sobre sus prácticas de aulas.
- Realización de retro-alimentaciones a docentes, a partir de elementos observados en su aula.
- Auto-evaluaciones de sus saberes y concepciones, prácticas de aula, y desarrollo de clases, y su relación con los aprendizajes de sus estudiantes.
- Realización y corrección de una planificación de aula en base a lecturas pedagógicas y co-evaluaciones.
- Realización de reflexiones a partir de lecturas pedagógicas.

La labor de los participantes será evaluada considerando las siguientes formas y pasos:

Aspectos	Porcentaje de la calificación	Equivalencia
1. Tareas (informes y reflexiones sobre lecturas y prácticas docentes y/o de acompañamiento pedagógico)	20%	2 puntos
Práctica docente y de acompañamiento	Total: 20%	2 puntos
1. Planificación, implementación y autoevaluación de un módulo o plan de clase utilizando principios del aprendizaje activo.	10%	
2. Observación y evaluación de una clase utilizando los principios constructivistas de aprendizaje.	10%	
3. Examen final o prueba de salida.	Total: 60%	6 puntos

4.6.1. Escala de Evaluación.

El curso se evalúa con una nota final entre 1 y 10 y se aprueba con 7/10, considerando las siguientes equivalencias cualitativas de la escala de evaluación.

Excelente	9.1- 10
Muy bueno	8.1- 9.0
Regular/Cumple - Bueno	7.0- 8.0
Deficiente	0-6.9

4.6.2. Tareas.

Las tareas tienen criterios de evaluación, considerándose:

- Calificar cada criterio sobre 10 y luego calcular el promedio y,

- Asignar a cada pregunta un puntaje específico sobre 10, el cual sea proporcionado (si hay cinco preguntas, por ejemplo, que cada pregunta valga dos puntos).
- Una vez que tenga el promedio de los criterios, puede restarle a ese puntaje el valor de las preguntas que no se hayan desarrollado.
- Se aprobará el curso con un mínimo de **70 puntos**.

4.7. Duración del curso

El curso tendrá una duración de 120 horas distribuidas en 12 semanas. Cada semana el docente tendrá que asistir 2 veces a sesiones de 5 horas cada una.

Los dos primeros Niveles durarán 30 horas, es decir, 3 semanas cada uno, y el tercer nivel, tendrá una duración de 60 horas correspondientes a las 6 semanas restantes.

4.8. Costos del curso

Para los docentes, al ser una institución fiscal, los cursos serían gratuitos porque los gastos correrían por cuenta del Ministerio de Educación, considerando como adicional que un capacitador cobra por hora 12 dólares dando un total de \$ 1.440 más el IVA.

6.9. Certificación

Para aprobar el curso cada docente deberá haber asistido al 90% del total de sesiones de clase, es decir, por lo menos a 96 horas de las 120 horas. De la misma manera, deberá aprobar el curso a través del sistema de evaluación especificado anteriormente, en donde indica que una vez cumplido todos los parámetros de evaluación deberá alcanzar una calificación mínima de 70 puntos sobre 100.

4.10. Bibliografía

- Aguirre López, Juana (2003). *La Calidad de la Universidad frente al Nuevo Milenio*. Xochimilco, México: Departamento de Educación y Comunicación, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Batista J., Enrique E. y otros (19867). *La evaluación del profesor universitario*. Antioquia, Medellín: Ed. Univ. Ed. Univ.

- D'Angelo, Ovidio (1998). *Desarrollo integral de los Proyectos de Vida*. La Habana, Cuba: PRYCREA.
- García Romero, Dignora (2001). *Reflexiones sobre pedagogía del seguimiento a la práctica educativa*. Documento Interno de la SEE.
- Proyecto UN-MEN (1996). *Evaluación de docentes*. Documento final. Bogotá, Colombia.
- UNESCO (1998). *Hacia un programa 21 para la educación superior, retos y tareas planteados con miras al siglo XXI, a la luz de las conferencias regionales*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París-Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. (2006). ESTILOS DE PENSAMIENTO, TIPOS DE LIDERAZGO Y ESTILOS EDUCATIVOS EN DOCENTES UNIVERSITARIOS. *REVISTA DE PSICOLOGIA*, 62.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Behavior : Organizational Behavior and Human Performance*.
- Badillo, M. E. (marzo de 2011). *Plan de desarrollo docente de la Fundación*. Recuperado el 9 de marzo de 2015, de http://www.areandina.edu.co/contenidos/medios_portal/n-intranet/VAC/L-VAC-DA-004-2012-Plande-desarrollo-docente.pdf
- Balchini, G. (2005). Métodos "I + D" de la Informática. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 16-24.
- Barba, E., Billorou, N., Negrotto, A., & Varela, M. E. (2008). *LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL*

REFLEXIONANDO SOBRE APRENDIZAJES Y DESAFÍOS. Obtenido de http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_evento/tic.pdf

Blanco, L. (1996). *La evaluación, más proceso que producto*. Lérida: Universitat de Lleida.

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

Candelario, T. C. (2006). *LA FORMACIÓN DEL DOCENTE*. Obtenido de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/files/pdf/Formaci%C3%B3n%20docente%20y%20profesionalizaci%C3%B3n%20CANDELARIO.pdf>

Carmen, M. (1997). *LA CAPACITACION DOCENTE*. Obtenido de <http://www.capitannemo.com.ar/la%20capacitacion%20docente.htm>

CASTRO, K. S. (2011). Recursos Educativos. En K. S. CASTRO, *Recursos Educativos* (pág. 113). Cartagena: TECNAR.

Chagoyán, G. P. (2003). *Formación del Profesorado*. Obtenido de <http://observatorio.org/colaboraciones/2003/PROFESORADO%20-%20PedroChagoyan%204ene03.pdf>

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

Correa, S. (2004). *LA FUNCIÓN DIRECTIVA Y EL GESTOR EDUCATIVO*. Obtenido de http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/17lafunciondirectivayelgestor_educativo.pdf

D'Hainaut, L. (1979). *Programmes d'études et éducation permanente*. Paris: Unesco.

Educación, M. d. (14 de octubre de 2006). *Ministerio de Educación*. Obtenido de <http://www.educacion.gob.ec/plan-decenal-de-educacion.html>

Educación, M. d. (2010). *ACTUALIZACIÓN Y FORTALECIMIENTO*. Quito: Ministerio de Educación.

Educación, M. d. (14 de Octubre de 2010). *Nuevo Bachillerato Ecuatoriano*. Quito, Pichincha, Ecuador.

Educativos, D. d. (2008). *Diseño de Recursos Educativos*. Obtenido de http://www.dred.es/guias_didacticas/formacion/GDDisenoAccionesForm.pdf

- Elena Hernández, Paulino Murillo, Cristina Mayor, Marita Sánchez, José M. (2004). *LAS NECESIDADES FORMATIVAS DOCENTES DE LOS PROFESORES*. Obtenido de <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/elena/122.pdf>
- Estebaranz, A. (1995). *Didáctica e innovación del currículum*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- García Ramos, J. M. (1989). Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores. Madrid: Síntesis. educativa. En Temario de oposiciones. . En *Psicopedagogía*. (págs. 241-253.). Madrid: EOS. Vol. 3,.
- García Vidal, J. y. (1995). *Experimentación e innovación*.
- Gómez, L. (2005). *Formacion del profesorado en la calidad educativa*. Obtenido de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/1/PROPUESTAS%20CAP.%201.pdf>
- Gómez, L. C. (2006). *INVESTIGACION PEDAGOGICA*. Obtenido de http://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDUQFjAB&url=http%3A%2F%2F dialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2950064.pdf&ei=IYZSUBfjFfHK4APRwoCoBw&usg=AFQjCNFK5YhqXPUKoRucD2YmaBk2VyE6ow&sig2=2ke_tz-MWltHoVLeUM93Yg&b
- González, M. V. (2010). *El docente reflexivo ventajas e inconvenientes*. Obtenido de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/2841/Lenguaje,38%281%29,p.35-64,2010.pdf?sequence=1>
- Hernández, Y. &. (29 de 04 de 2009). *La importancia de la formación docente ante los retos de la sociedad del conocimiento*. Obtenido de <http://www.gestiopolis.com/economia/reto-de-la-docencia-en-la-sociedad-del-conocimiento.htm>
- Herzberg, F., & Mausner, B. y. (1967). *The motivation to work*. Nueva York: 2ª ed. Wiley.
- Hewton, E. (1988). *School focused staff development*. Londres: The Falmer Press.
- Ibañez, K. (2011). *Formacion inicial*. Obtenido de <http://karoll.bligoo.com/content/view/139818/Formacion-Inicial-Docente-La-clave-para-el-cambio-Educativo.html#.UVKN6lebUac>
- Izaskun, V. M. (2003). *DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE*. Obtenido de cursos.cepcastilleja.org/file.php/1/formacion/articulos/desarrollo_profesional_docente.pdf

- Marcelo Arancibia Herrera, Christian Miranda Jaña, Héctor Pérez San Martín, Tomás Koch Ewertz. (2008). *NECESIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES TÉCNICOS*. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100001&script=sci_arttext
- Marcelo, C. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo*. Barcelona: Ariel. Barcelona: Ariel.
- Martinez, G. D. (20 de marzo de 2010). *OBJETIVOS Y METAS A CORTO, MEDIANO Y LARGO PLAZO DE LA ORGANIZACIÓN*. Recuperado el 9 de marzo de 2015, de <http://planeacinestrategicapaum.blogspot.com/2010/03/231-objetivos-y-metas-corto-mediano-y.html>
- McClelland, D. C. (1951). *Personality*. Nueva York: Dryden Press.
- Moliner, L. (2011). *La Formación Continua como proceso clave en la educación docente*. Obtenido de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art1.pdf>
- Monedero, J. J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Archidona: Aljibe.
- Monereo, C. (2010). *LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO*. Obtenido de <http://www.rieoei.org/rie52a08.pdf>
- Montecinasa, C. (2003). *Formación profesional Docente*. Obtenido de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>
- Montero Alcaide, A. (1992). *Diagnóstico de necesidades formativas de los docentes*. Sevilla: Centro de Profesores.
- Moreno, P. M. (Agosto de 2002). *Diseño y Planificación*. Obtenido de http://biblio.colmex.mx/curso_formacion_formadores/NdC%20de%20Fdf.pdf
- Mosquera. (2012). *Las 5 características de los maestros más eficaces*. Obtenido de <http://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2012/07/17/951561/5-caracteristicas-maestros-mas-eficaces.html>
- Murillo, P. (2006). *LA FUNCIÓN DOCENTE EN LA SOCIEDAD ACTUAL*. Obtenido de <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/2a.pdf>
- Nemiña, R. E. (2009). *La profesionalización docente en el aprendizaje*. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>

- Palacios, Jesús; Marchesi, Álvaro; Coll, César. (1998). *Desarrollo psicológico y educación*.
Obtenido de <http://html.rincondelvago.com/contexto-educativo-familiar.html>
- Pérez, S. M. (1988). *La formación práctica del maestro*. Madrid: Escuela.
- Pradas, S. (2011). Nuevos tipos de liderazgo. *Educación y liderazgo*, 38.
- Puig, J. F. (10 de marzo de 2012). *Explored*. Recuperado el 24 de febrero de 2013, de
Explored: <http://www.explored.com.ec/noticias-ecuador/ecuador-proyeccion-2020-537874.html>
- Reyes, S. M. (2003). *El diagnóstico de necesidades de formación*. Obtenido de
http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/caso_10_11/_private/diagnosticonecesidades.pdf
- Russi, L. A. (2012). *Aprender a enseñar y aprender a pensar*. Obtenido de
<http://educarparalohumano.blogspot.com/2011/11/aprender-ensenar-para-ensenar-pensar.html>
- Saavedra. (2009). Obtenido de <http://portal.educacion.gov.ar/superior/formacion-tecnica/formacion-tecnica/>
- Schein, E. (1972). Psicología de la organización. En E. Schein, *Psicología de la organización* (pág. 19). UTEHA: Prentice Hall International.
- Serrano, E. F. (31 de enero de 2013). *sociotecnologiaeducativa*. Recuperado el 8 de marzo de 2013, de [sociotecnologiaeducativa.: http://www.sociotecnologiaeducativa.com/2013/01/realidad-aumentada-y-proyecciones-en.html](http://www.sociotecnologiaeducativa.com/2013/01/realidad-aumentada-y-proyecciones-en.html)
- Stufflebeam, D. L. (1984). *Conducting educational needs assessment*. Boston: Kluwer Nighott Publications.
- Suárez, M. T. (1990). *Needs assessment studies*. . Houston: Handbook of research on teacher education. New York:McMillan; págs. 26-31.
- Teran. (2007). *EL PAPEL DEL ALUMNO EN EL PROCESO EDUCATIVO*. Obtenido de <https://sites.google.com/site/didacticateran/contenidos-destacados/7-el-papel-del-alumno-en-el-proceso-educativo>
- Vásquez, E. (10 de 02 de 2013). *UCAB*. Recuperado el 9 de marzo de 2013, de UCAB: <http://www.ucab.edu.ve/3521.html>

Witkin, B. R. (1996). *Planing and conducting needs ssesment*. California: A practical guide. Sage Publications.

Zabalza, M. A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid:: 6ª ed. Narcea.

ANEXOS

ANEXO 1, RESPUESTA AL OFICIO ENVIADO POR LA UTPL



RUC: 0360011350001

**COLEGIO
DR. GABRIEL SÁNCHEZ LUNA
RECTORADO**



No. 0313-CNTGSL-R

Cojitambo, 20 de diciembre del 2012

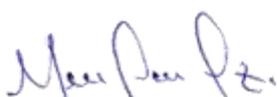
Hermana
Marianita LLiguicota Lazo
ESTUDIANTE DE LA UTPL
Presente.-

De mi consideración:

Con un atento y cordial saludo le comunico que su petición en calidad de estudiante de posgrado en Gerencia y Liderazgo Educacional de la Universidad Técnica particular de Loja ha sido **Autorizada** para que realice un proceso de investigación a nuestra Institución Educativa sobre el " Diagnóstico de Necesidades de formación de los Docentes del Bachillerato". Para lo cual contará con la colaboración de todo el Personal del Colegio.

Particular que le comunico para los fines legales pertinentes..

Atentamente,


MGS. Manuel González A.
RECTOR (E) DEL PLANTEL

MGA/plv
Ref. 0313
Cc/archivo



RECTORADO
COLEGIO TÉCNICO
DR. GABRIEL SÁNCHEZ LUNA
CUMPLIDO - 2012/12/20

ANEXO 2, CUESTIONARIO “NECESIDADES DE FORMACIÓN”, DOCENTES DE BACHILLERATO

Anexo 7: CUESTIONARIO: “NECESIDADES DE FORMACIÓN” DOCENTES DE BACHILLERATO



Código de Investigación

La Universidad Técnica Particular de Loja a través del Departamento de Ciencias de la Educación, con el fin de conocer cuáles son LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE BACHILLERATO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL ECUADOR, solicita su colaboración como informante, el cuestionario es anónimo por lo que su aporte es especialmente valioso para garantizar la fiabilidad de los datos recolectados. El desarrollo del siguiente cuestionario no le tomará más de diez minutos.

Conteste las preguntas, marcando en un círculo el número/ número en cada fila a la derecha, según corresponda. Ej:

Total	Provincial	Municipal	Particular
1	2	3	4

1. DATOS INSTITUCIONALES

1.1. Nombre de la institución educativa investigada, donde usted labora: _____				
1.2. Provincia: _____				Cuotas:
1.3. Tipo de institución:		Provincial	Municipal	Particular
		1	2	3
1.4. Tipo de bachillerato que ofrece: _____				
Bachillerato en ciencias				
Bachillerato técnico				
1.4.1. Si el bachillerato que la institución educativa investigada ofrece, es Técnico, a qué figura profesional atiende:				
Bachilleratos Técnicos Agropecuarios				
a. Producción agropecuaria				
1				
b. Transformados e elaborados lácteos				
2				
c. Superfibrados e elaborados cárnicos				
3				
d. Conservas				
4				
e. Otra, especifique cuál: _____				
5				
Bachilleratos Técnicos Industriales:				
f. Aplicación de proyectos de construcción				
6				
g. Instalaciones, equipos y máquinas eléctricas				
7				
h. Electrónica de consumo				
8				
i. Industria de la construcción				
9				
j. Montaje y construcciones metálicas				
10				
k. Carpintería (batería) y pintura				
11				
l. Electromecánica automotriz				
12				
m. Fabricación y montaje de muebles				
13				
n. Metalurgia				
14				
o. Dentística				
15				
p. Dentística				
16				
q. Mecánica de aviación				
17				
r. Calzado y marroquinería				
18				
s. Otra, especifique cuál: _____				
19				
Bachilleratos Técnicos de Comercio, Administrativo y Servicios				
t. Contabilidad y rentas				
20				
u. Alojamiento				
21				
v. Comercio exterior				
22				
w. Contabilidad				
23				
x. Administr. de sistemas				
24				
y. Restauración y bar				
25				
z. Agencia de viajes				
26				
aa. Cálculo				
27				
bb. Informática y comercialización turística				
28				
cc. Aplicaciones informáticas				
29				
dd. Organización y gestión de la secretaría				
30				
ee. Otra, especifique cuál: _____				
31				
Bachilleratos Técnicos Polivalentes				
ff. Contabilidad y administración				
32				
gg. Industrial				
33				
hh. Informática				
34				
i. Otra, especifique cuál: _____				
35				
Bachilleratos Artísticos				
j. Escultura y arte gráfico				
36				
k. Pintura y cerámica				
37				
l. Música				
38				
m. Diseño gráfico				
39				
n. Otra, especifique cuál: _____				
40				
1.4.2. Conoce usted si por parte de los directivos institucionales se está gestionando el bachillerato, bajo una de las figuras profesionales referidas anteriormente:				
SI				
1				
No				
2				

2. INFORMACIÓN GENERAL DEL INVESTIGADO

2.1. Género:		Masculino	1	Femenino	2
2.2 Estado civil		Soltero	3	Casado	4
		Viado	5	Divorciado	6
2.3. Edad (en años cumplidos)		_____			
2.4. Cargo que desempeña:		Docente	7	Técnico docente	8
		Docente con funciones administrativas	9	_____	
2.5. Tipo de relación laboral		Contratación indefinida	10	Contratación ocasional	11
		Nombramiento	12	_____	
		_____	13	_____	

2.5. Tiempo de dedicación:					
Tiempo completo	11	Medio tiempo	13	Por horas	14
2.6. Las materias que imparte, tienen relación con la formación profesional:					
SI	15	NO	16		
2.7. Años de bachillerato en los que imparte asignaturas:					
1°	17	2°	18	3°	19
2.7. Cuántos años de servicio docente tiene usted:					

3. FORMACIÓN DOCENTE

3.1. Señale el nivel más alto de formación académica que posee (señale una sola alternativa)

(Señale una sola)

Bachillerato	1	Especialista (4° nivel)	4
Nivel técnico o tecnológico superior	2	Maestría (5° nivel)	5
Lic., Ing., Eco., Arq., etc. (5er nivel)	3	PhD (6° nivel)	6
Otros, especifique:			7

3.2. Su titulación en posgrado, tiene relación con:

3.2.1. Ámbito educativo:		3.2.2. Otras profesiones:			
Licenciado en educación (diferentes funciones/especialidades)	1	Ingeniero	5	Economista	10
Doctor en educación	2	Arquitecto	7	Médico	11
Psicólogo educativo	3	Contador	8	Veterinario	12
Psicopedagogo	4	Abogado	9		
Otros, especifique:	5	Otros, especifique:	13		

3.3 Si posee titulación de posgrado (4° nivel), está tiene relación con:

(Señale, sí o no)

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

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

SI	1	NO	2
----	---	----	---

3.4.1. Si la respuesta es positiva, en qué le gustaría formarse:

(Señale el tipo de formación de mayor interés)

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

4. CURSOS Y CAPACITACIONES

4.1. En cuanto a los últimos cursos realizados:

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

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

SI	1	NO	2
----	---	----	---

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

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

SI	1	NO	2
----	---	----	---

4.4. Cómo le gustaría recibir la capacitación:

(Señale las alternativas que más le atraen)

Presencial	1	Semipresencial	2	A distancia	3	Virtual/por internet	4
------------	---	----------------	---	-------------	---	----------------------	---

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

De lunes a viernes	1	Fines de semana	2
--------------------	---	-----------------	---

4.3. En qué temáticas le gustaría capacitarse
(alternativas)

(Puede señalar más de una)

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

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

✓ _____
 ✓ _____

4.4. Cuáles son los obstáculos que se presentan para que usted no se capacite
(alternativas)

(Señale de 1 a 3)

Falta de tiempo	1	Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución en donde labora	4
Altas costas de los cursos o capacitaciones	2	Falta de temas acordes con su profesión	5
Falta de información	3	No es de su interés la capacitación profesional	6
Otros motivos, cuáles:			7

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

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

4.8. Cuáles son los motivos por los que usted asiste a cursos/capitaciones
(alternativas)

(Señale una o más)

La relación del curso con mi actividad docente	1	La facilidad de horarios	5
El prestigio del docente	2	Lugar donde se realiza el evento	6
Obligatoriedad de asistencia	3	Me gusta capacitarme	7
Favores en mi acceso profesional	4		
Otros. Especifique cuáles:			8

4.9. Qué aspecto considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capitación
(alternativa)

(Señale una)

Aspectos teóricos	1	Aspectos Técnicos /Prácticos	2	Ambos	3
-------------------	---	------------------------------	---	-------	---

5. RESPECTO DE SU INSTITUCIÓN EDUCATIVA

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

SI 1 NO 2

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

SI 1 NO 2

5.2.1. En caso de existir cursos o se estén desarrollando, estos se realizan en función de:

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

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

(Marque una alternativa)

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

E. EN LO RELACIONADO A SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

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

Ítem	1	2	3	4	5
1. Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato					
2. Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (Inteligencia, personalidad, clima escolar...)					
3. Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la (DGE) (ámbito, escalafón, derechos y deberes...)					
4. Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato					
5. Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo...)					
6. Conoce del tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa					
7. Conoce las herramientas/instrumentos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa					
Ítem	1	2	3	4	5
8. Describe las funciones y cualidades del tutor					
9. Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula					
10. Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal					
11. Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente					
12. Descarta estrategias para la motivación de los alumnos					
13. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante					
14. Planifica, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridiales, docentes, estudiantiles)					
15. Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación dialéctica (entíos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)					
16. Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes					
17. Percibo con facilidad problemas de los estudiantes					
18. La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, desde los diferentes contextos étnicos del país					
19. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos					
20. Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida					
21. Cuando le presento problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlos/los y ayudarlos en su solución					
22. La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes					
23. Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes					
24. El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa					
25. Como docente evalúo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mis asignatura/s					
26. Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales, discapacitados: auditiva, visual, sordo ciego, intelectual, mental, físico-motora, trastornos de desarrollo...)					
27. Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva					
28. Realizo la planificación macro y microcurricular (biogramas, contenidos, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula...)					
29. Considero que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje					
30. Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula					
31. Elabora planes para la evaluación del aprendizaje de los alumnos					
32. Utiliza adecuadamente los medios visuales como recurso didáctico (interproyector, dispositivos, pizarras, videos)					
33. Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las Unidades didácticas					
34. Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario...)					
35. Analiza la estructura organizativa institucional (Departamentos, áreas, Dirección administrativa...)					
36. Diseña planes de mejora de la propia práctica docente					
37. Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres					
38. Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor)					
39. Utiliza adecuadamente la técnica expositiva					
40. Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura					
41. Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje					
42. El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico-los uso constante en mi práctica docente					
43. Diseño estrategias que fortalezcan la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes					
44. Planifico objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 3, FOTOGRAFÍAS DEL COLEGIO “DR. GABRIEL SANCHEZ LUNA”





ANEXO 4, PETICIÓN DE AUTORIZACIÓN AL RECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Loja, diciembre de 2012

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

De mi consideración:

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

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

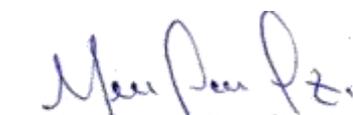
Dado el precedente, le solicito comedidamente autorizar al maestrante del postgrado en Gerencia y Liderazgo Educativo el ingreso al centro educativo bajo su dirección para que continúe con su proceso de investigación, específicamente en lo relacionado a la recolección de datos, situación que se constituye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

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

Atentamente,
DIOS PATRIA Y CULTURA



Mgs. Mariana Buelo Maldonado
CORDINADORA DE TITULACIÓN
MAESTRÍA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL



MGS. Manuel González A.
RECTOR (E) DEL PLANTEL

MGA/plv
Ref. 0313
Cc/archivo



RECTORADO
COLEGIO TÉCNICO
DR. GABRIEL SANCHEZ LUNA
CENTRO VIVO - EDUCANDO