UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
SEDE IBARRA

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

TITULACIÓN DE MAGÍSTER EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL

Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Sagrados Corazones de la provincia del Azuay, ciudad de Cuenca, periodo 2012-2013

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

AUTORA: Mejía Moscoso, Laura Beatriz

DIRECTORA: Andrade Carrera, Gloria María, Mg.

CENTRO UNIVERSITARIO CUENCA

2015

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Magíster.
Andrade Carrera Gloria María.
DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

Que el presente trabajo de fin de maestría: “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Sagrados Corazones de la provincia del Azuay, ciudad de Cuenca, periodo 2012-2013”, realizado por Mejía Moscoso, Laura Beatriz, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, marzo de 2015

f) . . . . . .

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo, Mejía Moscoso, Laura Beatriz declaro ser autora del presente trabajo de fin de titulación: "Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Sagrados Corazones de la provincia del Azuay, ciudad de Cuenca, periodo 2012-2013", de la Titulación en Ciencias de la Educación mención Gerencia y Liderazgo Educacional, siendo Gloria María Andrade Carrera, directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además, certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

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

f. ….....
Autora: Mejía Moscoso, Laura Beatriz
Cédula: 0101106292

DEDICATORIA

A mis padres, Victoria y Daniel+, quienes depositaron en mí su plena confianza a lo largo de toda mi existencia. A mi madre, porque desde su obscuridad física percibe con claridad mi mundo interior y a mi padre, porque desde la otra dimensión de la vida, siempre me da protección.

AGRADECIMIENTO

Al Divino Arquitecto del Universo, por posibilitarme la vida y hacer de ella un peregrinaje de aprendizajes; a la Unidad Educativa Particular Sagrados Corazones de la ciudad de Cuenca, en la persona de sus autoridades: Hermana María Elena Cabrera, Rectora, y del Lic. Vicente Sarmiento, Vicerrector, y de todo el grupo de docentes de bachillerato que hizo posible esta investigación. Un agradecimiento especial a la directora de tesis, Mg. Gloria María Andrade Carrera, por su comprensión y acertada dirección. A la Mg. Mariana Buele, Directora de la Maestría de Gerencia y Liderazgo Educacional, por conducirnos al cumplimiento de nuestros objetivos. Al Ing. Gabriel García, Secretario General de la UTPL, por su profundo humanismo y ejecutividad. A la Comunidad Marista de Loja, por su acogida, particularmente, al Hno. José García. A mi familia, por su apoyo incondicional y a los amigos, que contribuyeron para llevar a feliz término el trabajo de investigación. A todos , mi eterna gratitud.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA……i
APROBACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA……ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS……iii
DEDICATORIA……iv
AGRADECIMIENTO……v
ÍNDICE DE CONTENIDOS……vi
RESUMEN……1
ABSTRACT……2
INTRODUCCIÓN……3
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO……5
1.1 Necesidades de formación……6
1.1.1 Concepto……6
1.1.2 Tipos de necesidades formativas……7
1.1.3 Evaluación de necesidades formativas……9
1.1.4 Necesidades formativas del docente……10
1.1.5 Modelos de análisis de necesidades (Modelo de Rossett, de Kaufman, de D´Hainaut, de Cox y deductivo)……12
1.1.5.1 Modelo de Allison Rossett……13
1.1.5.2 Modelo de Roger Kaufman……13
1.1.5.3 Modelo de D´Hainaut……15
1.1.5.4 Modelo de F. M. Cox……16
1.1.5.5 Modelo deductivo……16
1.2 Análisis de las necesidades de formación……16
1.2.1 Formación profesional……17
1.2.1.1 Formación inicial……18
1.2.1.2 Formación profesional docente……19
1.2.1.3 Formación técnica……20
1.2.2 Formación continua ……21
1.2.3 La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje……22
1.2.4 Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación……23
1.2.5 Características de un buen docente……24
1.2.6 Profesionalización de la enseñanza……25
1.2.7 La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo educativo……26
1.2.8 Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación-TIC en los procesos formativos……27

1.3 Cursos de formación……...28
1.3.1 Definición e importancia de la capacitación docente……29
1.3.2 Ventajas e inconvenientes……...29
1.3.3 Diseño y planificación y recursos de cursos formativos……..……..……..30
1.3.4 Importancia en la formación del profesional de la docencia……..31
1.4 Análisis de las necesidades de formación…….....32
1.4.1 Análisis organizacional…….....32
1.4.2 La educación como realidad y su proyección…….……..33
1.4.3 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo……..36
1.4.4 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa……...37
1.4.5 Liderazgo educativo (tipos)……..38
1.4.6 El bachillerato ecuatoriano (características, demandas de organización, regularización)……....39
1.4.6.1 Características……..……...39
1.4.6.2 Demandas de organización y regularización……....41
1.4.7 Reformas educativas (LOEI-Reglamento a la LOEI-Plan decenal)……..42
1.5 Análisis de la tarea educativa…….....44
1.5.1 La función del gestor educativo……..…….45
1.5.2 La función del docente…….…….46
1.5.3 La función del entorno familiar…….…...47
1.5.4 La función del estudiante……..48
1.5.5 Cómo enseñar y cómo aprender…….……....49
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA……51
2.1 Contexto……52
2.2 Participantes…….54
2.3 Diseño y métodos de investigación……...57
2.3.1 Diseño de la investigación……58
2.3.2 Métodos de investigación…….59
2.3.3 Técnicas de investigación……....59
2.3.4 Instrumentos de investigación…….....60
2.3.5 Procedimiento……61
2.4 Recursos……...62
2.4.1 Talento humano……62
2.4.2 Materiales……62
2.4.3 Institucionales……63
2.4.4 Económicos……...63

CAPÍTULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS……..………64
3.1 Necesidades formativas……………………………………………………………........65
3.2 Análisis de la formación……………….……………………………………….….……72
3.2.1 Organización y formación……….……………………………………………………75
3.2.2 La tarea educativa…………………………………………………………………......76
3.2.3 La persona en el contexto formativo……………………………………………..78
3.3 Los cursos de formación…………………………………………………………………..80
CAPÍTULO 4: CURSO DE FORMACIÓN/CAPACITACIÓN DOCENTE ……………..….…83
4.1 Tema del curso……………………………………………………………….…….…...84
4.2 Modalidad de estudios……………………………………………………...…....84
4.3 Objetivos…………………………………………………………………….…………...84
4.3.1 Objetivo general……………………………………………………………….....84
4.3.2 Objetivos específicos…………………………………………………………..….84
4.4 Dirigido a…………………………………………………………………….…….………….84
4.4.1 Nivel formativo de los destinatarios……………………………….……..……...84
4.4.2 Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios……………….…...…...85
4.5 Breve descripción del curso…………………………………………………….…..…85
4.5.1 Contenidos del curso……………………………………………………….……...85
4.5.2 Marco teórico (Anexo 5)…………………………………………………………….86
4.5.3 Descripción del currículo vitae del tutor que dictará el curso………………..……86
4.5.4 Metodología……………………………………………………………………………88
4.5.5 Evaluación………………………………………………………………………………..88
4.6 Duración del curso………………………………………………….……………..……....88
4.7 Cronograma de actividades…………………………………………………...……90
4.8 Costos del curso……………………………………………………………..……….90
4.9 Certificación……………………………………………………………………….….....91
5. Bibliografía del curso………………………………………………………………………..92
CONCLUSIONES……………………………………………………………………….......94
RECOMENDACIONES…………………………………………………………………………..95
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS…………………………………………………………96
ANEXOS……………………………………………………………………………………….105
Anexo 1. Cuestionario……………………………………………………………………..105
Anexo 2. Autorización…………………………………………………………………….....108
Anexo 3. Entrega-Recepción de la Matriz-Resumen……………………………………..…109
Anexo 4. Fotografías……………………………………………………………………...110
Anexo 5. Marco teórico del Curso de capacitación: “La autoevaluación de la práctica

docente para los profesores de bachillerato de la UEP. SS. CC”…….. 111

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipo de institución……....52
Tabla 2. Tipo de bachillerato que ofrece……..……...53
Tabla 3. Tipo de bachillerato técnico…….…..53
Tabla 4. Género…….…..……..54
Tabla 5. Estado civil……...……54
Tabla 6. Edad……...55
Tabla 7. Cargo que desempeña……..55
Tabla 8. Tipo de relación laboral……..56
Tabla 9. Tiempo de dedicación……....56
Tabla 10. Señale el nivel más alto de formación académica que posee……...57
Tabla 11. ¿Su titulación tiene relación con el ámbito educativo?……...65
Tabla 12. ¿Su titulación tiene relación con otras profesiones?……..…….... 65
Tabla 13. Si posee titulación de postgrado, este tiene relación con……...66
Tabla 14. ¿Les resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener una titulación de Cuarto Nivel?……..……..….66
Tabla 15. ¿En qué le gustaría capacitarse?…….…….….67
Tabla 16. Para usted ¿es importante seguir capacitándose en temas educativos?…….....67
Tabla 17. ¿Cómo le gustaría recibir la capacitación?...……...67
Tabla 18. Si prefiere cursos presenciales o semipresenciales, ¿en qué horario? ……....68
Tabla 19. ¿En qué temáticas le gustaría capacitarse?…….....68
Tabla 20. ¿Cuáles son los obstáculos que se presentan para que usted no se capacite?…….…….……70
Tabla 21. ¿Cuáles son los motivos por los que usted asiste a los cursos/ capacitaciones?…….....70
Tabla 22. ¿Cuáles considera Ud. son los motivos por los que se imparte la capacitación?.....71
Tabla 23. ¿Qué aspectos considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/ capacitación?…….…..71
Tabla 24. La institución en la que labora ha propiciado cursos en los dos últimos años…..……72
Tabla 25. ¿Conoce que la institución está propiciando cursos/seminarios?…….72
Tabla 26. Los cursos se realizan en función de……..…73
Tabla 27. Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado

en cursos que promueven la capacitación permanente…….....74
Tabla 28. Las materias que imparte tienen relación con su formación…….....74
Tabla 29. Años de Bachillerato en los que imparte asignaturas……..…75
Tabla 30. En las siguientes preguntas marque con una X en el casillero correspon-
diente del 1 al 5, en donde 1 es menor calificación y el 5, la máxima…….....75
Tabla 31. La media ……..…..79
Tabla 32. Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años……..….80
Tabla 33. Horas de capacitación de los docentes…….……...81
Tabla 34. Hace qué tiempo lo realizó…….…….....81
Tabla 35. Auspicio del último curso de capacitación docente…….....82

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Presupuesto del proyecto (PP) “Diagnóstico de Necesidades Formativas de
los docentes de BGU de la UEP SS.CC de Cuenca, 2012-2013”……63
Cuadro 2. Clasificación de los test……..……...117
Cuadro 3. Técnicas, instrumentos, aprendizajes……...118
Cuadro 4. Matriz de criterios de evaluación……120
Cuadro 5. Lista de cotejo……..……...130
Cuadro 6. Escala……...135
Cuadro 7. Rúbrica…….137
Cuadro 8. Tipos de portafolio……..142
Cuadro 9. Requisitos para el e-portafolio en Moodle……..142
Cuadro 10. Rúbrica para el portafolio……143

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Proceso de capacitación…….…….30
Figura 2. Necesidades de formación de los docentes de BGU de la UEP SS.CC……..80
Figura 3. Proceso de evaluación…….……..115
Figura 4. Evaluación operativa…….……121
Figura 5. Gestión de la calidad…….…….126
Figura 6. Variables del desempeño profesional……..….128
Figura 7.Escala……..……...131
Figura 8. Proceso de estructuración de un portafolio……..……..141

RESUMEN

El propósito de la presente investigación es analizar las “Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Sagrados Corazones, de la provincia del Azuay, ciudad de Cuenca, periodo 2012-2013”. El problema es identificar cuáles son las reales necesidades, que surgieron frente a los estándares de calidad del desempeño docente y ante las nuevas políticas de su formación. Es un estudio de carácter cuantitativo y cualitativo, que utilizó la técnica de la encuesta, mediante la aplicación del cuestionario “Necesidades de formación”, estructurado y validado por la UTPL, a 25 participantes. Para el análisis y discusión de los resultados, se aplicaron los métodos inductivo, deductivo, analítico y sintético y, para su presentación, el método estadístico. La conclusión a la que se llegó es que la mayor deficiencia de los profesores de bachillerato de la Institución radica en el “diseño de instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor)”. Consecuentemente, el curso de capacitación propuesto plantea el diseño de cuatro instrumentos para la autoevaluación: lista de cotejo, escalas, rúbrica y portafolio.

PALABRAS CLAVES: Necesidades, formación, capacitación, autoevaluación, instrumentos.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the "Training needs of the faculty of the Special Education Unit Sacred Hearts, of the province Azuay, Cuenca, period 2012-2013". The main problem is to identify the true needs that surfaced against teacher development quality standards and teachers´ performance to new training policies. This is a study of quantitative and qualitative information, which used a survey technique by applying the “Training needs” questionnaire, structured and validated by the UTPL, to 25 participants. For the analysis and discussion of the results the following methods were applied: inductive, deductive, analytical and synthetic. For its presentation, the statistical method was applied. The conclusion obtained was that the institution’s teachers’ greatest deficiency lies in the “design of tools for self-assessment of teaching practice (evaluation of the course and the teacher)”. Consequently, the proposed training course presents the design of four self-assessment tools: checklist, scales, rubrics and portfolio.

KEYWORDS: Needs, education, training, self-assessment tools.

INTRODUCCIÓN

El Ecuador, durante muchos años, estuvo rezagado frente a las reformas educativas; hubo que esperar la nueva Constitución (2008) la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y su Reglamento (2012) para iniciar la renovación de la formación inicial del personal docente y su profesionalización. Para Álvaro Marchesi (2009) uno de los factores decisivos de la calidad de un sistema educativo es la formación y el desempeño de los docentes, y su evaluación constituye una estrategia positiva de apoyo para el profesorado y de mejora de la calidad de la enseñanza.

Para la Organización de los Estados Iberoamericanos, la formación docente es una de sus mayores preocupaciones. Dentro del proyecto "Metas Educativas 2021", consta el fortalecimiento de la capacitación continua y el desarrollo profesional (OEI, 2010). Las reformas educativas a nivel de todos los países iberoamericanos, a partir de los noventa, han asumido como un imperativo el tema de la formación inicial y permanente de los docentes con el fin de que responda a sus reales demandas (Lombardi y Abrile, 2009).

Las instituciones educativas del país, actualmente, requieren en forma emergente detectar las necesidades de formación. Estas constituyen el punto de partida para identificar las situaciones deficitarias o insatisfechas del personal docente (Gairín, 1995) frente a los requerimientos del nuevo Sistema educativo nacional, que busca equidad y calidad. Analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato de las instituciones educativas del país, en el periodo académico 2012-2013, fue el objetivo general del presente trabajo de investigación. Para lograrlo, se fundamentó teóricamente, se hizo el análisis de las necesidades formativas, que implicó su detección e identificación, y se diseñó un curso de capacitación para los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Corazones, UEP SS.CC, con lo que se puede afirmar que se cumplieron con los objetivos propuestos.

El informe del estudio está organizado en cuatro capítulos: El capítulo I, Marco Teórico, enfoca las teorías sobre la formación docente, el proceso de evaluación de las necesidades formativas a través de los modelos que plantean Rossett, Kaufman, D´Hainaut, Cox y el Modelo Deductivo. El capítulo II explica la Metodología; en esta, se determina el universo de 25 participantes, los recursos, el diseño, los métodos y técnicas utilizadas en la investigación. El capítulo III plantea el diagnóstico, análisis y discusión de los resultados y el IV, presenta la propuesta de capacitación: "La autoevaluación de la práctica docente para los profesores de bachillerato de la UEP SS.CC".

El trabajo se realizó en dos etapas: a la primera, correspondió el Proyecto de Investigación I, (noviembre 2012-octubre 2013), en la cual se recopiló la información obtenida de la aplicación del cuestionario "Necesidades de Formación" (Jaramillo, 2012) para los docentes de bachillerato, validado por la UTPL. En la segunda, Proyecto de Investigación II, (noviembre 2013-febrero-2014) se procesó la información y se realizó el análisis, lo que supuso detectarlas, priorizarlas e identificarlas. Basándose en los resultados, se desarrolló el curso de capacitación con el que se da respuesta reactiva y proactiva a las reales necesidades de la población investigada.

El presente estudio es una investigación de carácter transaccional/transversal, porque la información corresponde a un momento específico: 2012-2013. Es exploratoria porque constituye una fase inicial, cuya información es el punto de partida para el desarrollo del programa de formación docente. Es descriptiva porque da a conocer objetivamente la realidad de las necesidades formativas de los docentes de Bachillerato General Unificado de la Institución. El método utilizado es el hermenéutico en el acceso y manejo de conceptos que dan sustento al marco teórico; el estadístico, que favorece a la organización de la información y da una visión sucinta de los resultados. Los métodos inductivo y deductivo se aplican en la interpretación de los datos y en la generalización lógica sobre los resultados.

En el campo internacional, el análisis de las necesidades de formación de los docentes es una práctica de larga data, que se ha constituido en una condición ineludible, previa a la toma de decisiones, mientras que dentro de la Institución en la que se investiga es un proyecto pionero porque se establece por vez primera un procedimiento sistemático para la evaluación de las necesidades formativas como primera fase, antes de cualquier intervención, lo que debería convertirse en una política institucional. La Investigación ha sido factible gracias al apoyo brindado por las autoridades de la UEP SS.CC. Una limitante ha constituido la información incompleta proporcionada por los encuestados, lo que conlleva la necesidad de motivarlos en torno al aporte que significa para la Institución y todos sus miembros, la respuesta de todos los ítems.

"Todo lo que no se evalúa, se devalúa" es una premisa que debe orientar la gestión de la Institución educativa, ya que es un requisito *sine qua non* para mejorar. Con el curso de capacitación, se hace una invitación a las autoridades y a los docentes de la UEP SS.CC., para participar activamente en el proyecto, mismo que redundará en el rendimiento de los estudiantes, en el desarrollo profesional de los docentes y en la calidad educativa de la Institución, y de la educación ecuatoriana.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1 Necesidades de formación

La formación, desde una óptica general, constituye la construcción de capacidades, actitudes, habilidades, conocimientos y valores dentro del marco de potencialidades que posee una persona (Tobón, 2006). El proceso de evaluación de necesidades de formación indaga y proporciona información válida en torno a las necesidades de perfeccionamiento de las competencias de los recursos humanos; determina las falencias del personal, las que se convierten en el centro de atención para el desarrollo de los programas de formación (Instituto Andaluz de Administración Pública, 2011). Por tanto, la necesidad de formación se la podría considerar una necesidad de mejora.

Definitivamente, en el siglo XXI, resulta inadmisible concebir que el título que se obtiene en la universidad sea la meta de la formación, por el contrario, constituye el inicio del desarrollo profesional que perdura durante toda la vida. Dentro de toda organización, la formación es un elemento clave, que posibilita la mejora y la adaptación del personal al permanente cambio al que está sujeto. Constituye un proceso inherente al ser humano y es lo que hace posible el desempeño profesional competente.

Para comprender su complejidad, es indispensable hacer una aproximación teórica acerca del concepto de necesidad, su tipología, su evaluación, sus modelos. Estos últimos proporcionarán la orientación para configurar un diagnóstico sobre las necesidades de la UEP SS.CC frente al nuevo perfil del docente que requiere el Bachillerato General Unificado, dentro del nuevo sistema educativo nacional.

1.1.1 Concepto.

El término necesidades está estrechamente vinculado al desarrollo humano y, por tanto, ha sido abordado desde las distintas disciplinas: Fisiología, Psicología, Sociología, Medicina, etc. Su concepto es polisémico (Tejedor, 1990). Desde la etimología, el término necesidad proviene del latín *nessecitas,* que trae varios significados: impulso, carencia, falta continuada de alimento, etc. (Real Academia Española, 2001, p. 1571).

Kaufman (2004) considera que la necesidad formativa constituye la discrepancia entre una situación presente (lo que es) y los resultados deseados (lo que debería ser). Para Gairín (1996) las necesidades pueden contemplarse desde dos puntos de vista: por su carácter relacional y polivalente. El primero se define por la relación entre dos situaciones y el segundo, por asociar la necesidad con problema, expectativa, déficit, etc. En muy parecidos

términos, se expresa Tejedor (citado por González, 2010) para quien una necesidad es un desajuste de resultados entre los actuales y los deseados.

Para el Instituto Andaluz de Administración Pública (2011) una necesidad formativa es definida como "aquello que se debe aprender para que la organización pueda lograr de forma excelente su objetivo" (p. 5). Además, establece la distinción entre los términos demanda y expectativa; al primero lo concibe como la explicitación de una carencia o propósito y al segundo, como un efecto presentido y deseado de la formación. Hervás y Martín (1997) señalan que la mayoría de estudios, adoptan el término necesidad con uno de los tres significados: discrepancia, deseo o preferencia y déficit.

Agut (2000) al respecto indica que el término necesidad se utiliza en psicología como un estado de carencia o déficit, que debe ser superado para recobrar el equilibrio; en el ámbito de la educación de adultos, es considerado como un medio, una norma, un estado individual; dentro de la organización, se la concibe como la discrepancia entre dos situaciones y como una oportunidad, desde una visión más innovadora.

En síntesis, el término necesidad no posee un semantismo unívoco, se lo puede considerar desde la óptica relacional y polivalente. El concepto de necesidad que se manejará en la investigación es aquel que la concibe como discrepancia entre la realidad del personal docente de bachillerato de la UEP SS.CC y lo que se necesita para lograr una educación de calidad. En consecuencia, una necesidad formativa es el resultado final del proceso de detección, clasificación y priorización que conduce a la identificación de las limitaciones.

1.1.2 Tipos de necesidades formativas.

Bradshaw (citada por Valdés, 2009) y Moroney (1977) tienen un criterio muy similar, que difiere en muy poco, y que coinciden con Zabalza (1995). Este grupo de autores consideran 5 grupos.

1. **Necesidades normativas** son el producto de la diferencia entre lo actual y lo establecido en la norma de la organización, del sistema educativo, de la sociedad y de las exigencias prescritas. (Bradshaw y Moroney).

2. **Necesidades sentidas** (Bradshaw) o **percibidas** (Moroney) son las expresadas por los propios individuos. Son de carácter subjetivo y se ubican en el plano personal.

3. **Necesidades demandadas** (Bradshaw) o **expresadas** (Moroney) son las exigidas por el programa o proyecto del centro educativo.

4. **Necesidades comparativas** (Bradshaw) o **relativas** (Moroney) son aquellas que surgen de la relación o cotejo que se establece entre dos realidades diferentes.

5. **Necesidades prospectivas** son definidas en función de un futuro que requerirá una formación específica en base a un cambio previsible (Bradshaw).

Colen (citado por Catzin, 2011) habla de tipos de necesidades, según dónde surjan:

Necesidades del profesorado: Son las que se vinculan a la actualización disciplinar. Pueden provenir de los individuos o de un equipo docente.

Necesidades que se plantean en un centro educativo: Surgen cuando se pretende introducir nuevas metodologías y tecnologías.

Necesidades del sistema: Provienen del sistema educativo a través de las reformas.

Tejedor (1990) y Álvarez R. (2002) reconocen la existencia de necesidades sociales e individuales:

Necesidades sociales: Expresan el nivel de déficit percibido por las instituciones. Se las denominan comunitarias, colectivas u organizativas.

Necesidades individuales: Manifiestan el déficit de los individuos o microgrupos.

Hewton (1988) clasifica a las necesidades formativas con el mismo criterio de Colen, (citado por Catzin, 2011) es decir, en torno al ámbito en el que se detectan, por lo que considera las referentes al alumno, al currículo, al profesorado y a las del centro docente como organización. Los tipos de necesidades descritos por los distintos autores se los podría aglutinar en los tres niveles de análisis: Necesidades de la Organización, de la Tarea y de la Persona, modelo planteado por McGehee y Thayer (1961) que, según Agut, (1998) es el que ha prevalecido a pesar de haber sido criticado por su carácter reduccionista.

Al enfocarse el estudio sobre la Organización, se indaga dónde y cuándo hay que ejecutar la formación; el análisis de la Tarea se centra en el estudio de las características del puesto y

de los conocimientos, habilidades y destrezas que son imprescindibles para la ejecución de la tarea y, finalmente, el análisis de la Persona que conduce a conocer quién y qué tipo de formación se requiere.

Personalmente, considero que las necesidades, cualquiera sea su tipología, y provengan desde el sistema, desde la organización, desde la función o desde el individuo, adquieren su real significación solo el momento en que se circunscriben a un contexto social. En la presente investigación, se consideran las necesidades formativas de la Organización, de la Tarea educativa y de la Persona, es decir, de los docentes de la UEP SS.CC de Cuenca, en un período determinado, 2012-2013. Sus expectativas constituyen referente obligado para la intervención posterior.

1.1.3 Evaluación de necesidades formativas.

La evaluación de necesidades (EDN) es considerada la etapa inicial de un proceso de intervención; sin embargo, al abordar el tema evaluación de las necesidades formativas, se debe indicar que existen distintas expresiones para identificar, con cierto matiz diferente, el mismo problema. He aquí algunos autores que han optado por ellos y que tanto Escamilla (2006) como González (2010), lo precisan:

- Detección de necesidades: (Villela, Molina, Gairín).
- Diagnóstico de necesidades: (Andrade).
- Análisis de necesidades: (Font e Imbernón y Agut).
- Evaluación de necesidades: (Kaufman).

Oliver (2002) concibe la detección de necesidades como exploración y priorización; incluye la comparación del costo de ignorarlas. Factam (2002) establece la diferencia entre diagnóstico y análisis de necesidades; en el primero, se identifican las necesidades de la organización y se las ordena según prioridades; en cambio, en el segundo, el centro de atención son sus causas; se plantea el curso de la acción e incorpora la participación de sus miembros. En síntesis, es una fase obligada y fundamental dentro de la planificación de un programa de formación docente.

González, Castro y Lizasoain (2012) utilizan el término análisis de necesidades y lo definen como el primer paso de la planificación de cualquier tipo de formación; en cambio, para Bausela (2007) es “una dimensión de la evaluación dirigida a emitir juicios de valor sobre los

déficits que se dan en una determinada situación" (p. 1). En suma, el análisis es el proceso que permite la detección y especificación de las necesidades de formación. Se vincula con los problemas que se encuentran en la práctica, a los cuales deben dirigirse los contenidos programáticos de las actividades formativas.

Hernández (1995), Agut (2000), Kaufman (2004) y González (2010) prefieren usar evaluación de necesidades. Mosquera (2005) define a la Evaluación de Necesidades, EDN, como la primera fase de toda intervención socioeducativa. Tiene como objeto cambiar las condiciones en que viven y se desarrollan tanto las personas como los grupos sociales. La EDN tendrá sentido siempre y cuando se considere la intervención en base a las carencias reales, a las necesidades sentidas o a las expectativas de los involucrados. Es el eje fundamental para la identificación tanto del problema como para la determinación de su magnitud (Hernández, 1995).

La EDN es la parte inicial del ciclo: Planificación, implementación y evaluación de un programa, que posibilita la toma de decisiones sobre las prioridades que se presentan desde un contexto específico, Modelo CIPP, de Stufflebeam y Shinkfield (1987). En este, el análisis constituye una parte de un proceso más amplio: Evaluación del contexto. La evaluación de necesidades formativas no es sino el proceso de recogida y análisis de información, cuyo resultado es la identificación de carencias en las diferentes organizaciones, que se hallan transitando en el sendero del cambio y la mejora.

Álvarez R. (2002) considera a la EDN como la acción orientada a la obtención de la información sobre el problema o situación que se aspira cambiar a través de la intervención. Desde una perspectiva personal, la EDN es un proceso que conduce, indefectiblemente, a la detección de las necesidades formativas, que son el centro de interés de la capacitación. Toda intervención tiene sentido solo cuando se plantea la exigencia de ejecutarla frente a las reales necesidades. Para UEP SS.CC, es fundamental descubrir en su personal qué conocimientos, habilidades y destrezas hacen falta para el eficiente desempeño del docente del BGU e identificar los vacíos que, probablemente, podrían ocurrir en el futuro.

1.1.4 Necesidades formativas del docente.

Para López (2005) las necesidades formativas constituyen la serie de competencias y cualificaciones que deben poseer los miembros de cualquier organización, con la finalidad de dar solución a las cuestiones consideradas como inductoras de la formación. Las

necesidades formativas son los *inputs,* en términos de Kaufman (2004) en el proceso de la planificación. Factam (2002), al abordar el tema de necesidades formativas, se refiere al:

> … desfase o diferencia entre las destrezas, conocimientos y actitudes existentes en la forma de desempeñar un puesto de trabajo y las destrezas, conocimientos y actitudes que se deberían tener para mejorar la calidad del servicio y cumplir los objetivos de la organización. (p. 10)

Las necesidades formativas de los docentes constituyen las demandas o carencias que expresan una debilidad del profesorado dentro de su formación permanente. Orientan a la mejora a través de un diagnóstico que conduce a la elaboración del programa de formación. Dependen de determinados criterios sobre los cuales se las formulan. He aquí algunos de ellos, considerados por Álvarez R. (2002).

1. **La referencia a una norma social**: En el presente caso, la presencia de la nueva LOEI y su Reglamento constituirían el referente.

2. **La percepción de los propios sujetos**: Los 25 docentes de la UEP SS.CC podrían expresar sus carencias frente al nuevo sistema educativo nacional.

3. **La comparación con otras situaciones**: La similar oferta educativa o de los mismos programas en dos instituciones conducen a establecer relaciones de comparación. Un estudio comparativo entre las 9 obras educativas de los SS.CC en el Ecuador, sería un ejemplo concreto.

4. **Perspectiva de quien formula la necesidad**: Es el punto de vista del experto o de las necesidades que el grupo considera prioritarias. Un auditor desde su experiencia puede estimar la existencia de necesidades específicas, mientras el grupo considera que son otras.

5. **El contexto**: Es un factor determinante en la detección de las necesidades, lo que conduce a considerar a las necesidades contextualizadas. Estas adquieren su verdadero significado desde la realidad en la que están insertas: UEP SS.CC.

6. **El momento en el que se lleva a cabo la evaluación**: Es, también, un factor que determina una necesidad actual y otra prospectiva o futura (período 2014-2015).

Son las necesidades formativas, precisamente, las que se pretenden conocer a través de la EDN de los docentes de la UEP SS.CC, para satisfacerlas a través del programa de formación.

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

Hablar de un modelo es referirse a una forma o manera tipificada de ejecutar la evaluación de necesidades. Es “un tipo de elaboración conceptual intermedio que conecta la teoría en el objeto o realidad que esta estudia” (Nieto, 2008, p. 4). Constituye un soporte, un marco teórico de referencia que apoya la interpretación de los datos obtenidos desde la realidad, objeto de análisis. Comprende las siguientes fases, según Álvarez, R. (2002)

Análisis de las variables condicionantes de formación: Aquí se consideran todas las características del grupo de docentes como la edad y el género, tipo de formación; los factores psicosociales, los factores económicos relacionados con los participantes en la investigación, etc. En el presente caso, los 25 docentes de Bachillerato de la UEP SS.CC.

Evaluación de las necesidades formativas (EDN): Permite conocer el tipo de necesidades que tiene el grupo, previo a cualquier intervención que tienda a satisfacerlas. El resultado de esta etapa es conocer las necesidades formativas y sus prioridades, lo que constituye insumo valioso para la toma de decisiones de las autoridades de la Institución.

Desarrollo de programas formativos: Esta fase exige a la organización el establecimiento de criterios que orienten las acciones, la selección de participantes, los temas, las competencias, la modalidad y todo lo que implica el proceso formativo en cara a los objetivos y a las variables condicionantes de los miembros de la Institución. Corresponde al diseño de la intervención.

Implementación del programa formativo: No es sino la puesta en marcha del programa de formación, cuyo resultado previsto es el cambio de conducta en relación a la necesidad satisfecha. Dicho cambio puede evidenciarse en la mejora del desempeño del docente. En otras palabras, es el desarrollo de la acción.

Evaluación de resultados: Luego de la aplicación del programa formativo, se evalúa, con el propósito de conocer si se cumplieron los objetivos, con lo que se concluye el proceso.

Se debe considerar si este plan puede ser sustituido por otro nuevo o si debe introducirse cambios. Esto supondrá iniciar un nuevo ciclo.

Personalmente, considero que todo modelo de formación constituye una herramienta que plantea fases que siguen una secuencia lógica. Estas se verán evidenciadas en los aportes teóricos de Allison Rossett, Roger Kaufman, de Louis D'Hainaut, de J. M. Cox y el modelo Deductivo.

1.1.5.1 Modelo de Allison Rossett.

El modelo de esta autora gira en torno al análisis de necesidades de formación. Considera las situaciones desencadenantes y el tipo de información que se busca, las fuentes y las herramientas para la obtención de datos. Destaca cinco componentes esenciales para el diagnóstico y análisis de necesidades de la organización.

1. Conocimientos o rendimientos óptimos: **Cómo debería ser**.
2. Conocimientos o rendimientos actuales o reales: **Cómo es el rendimiento**.
3. Sentimientos de los participantes: **El sentir de las personas frente al problema**.
4. Causas del problema desde diversos puntos de vista: **Razones de los problemas**.
5. Soluciones a los problemas, desde distinta perspectiva: **Formas de solucionar los problemas**, Allison Rossett (citada por Factam, 2002).

1.1.5.2 Modelo de Roger Kaufman.

Kaufman es considerado el padre del método de evaluación de necesidades porque incorpora la visión estratégica e introduce el análisis de la organización a nivel global, con lo que se podría garantizar que las organizaciones perduren al paso del tiempo. Plantea el Modelo de Elementos Organizacionales, OEM, *(Organizational Elements, Model)* a través del cual vincula y conecta lo que una sociedad usa, hace, produce y entrega con el valor societal añadido.

Según (Kaufman, 2004) el Modelo se orienta hacia la identificación de lo que es y lo que debería ser la organización. Presenta tres niveles de resultados (necesidades) y dos niveles de medios (cuasi necesidades). Los niveles de resultados son los siguientes:

1. **Contribución societal** *(outcome)* que corresponde a las necesidades mega, constituye el eje conductor del proceso y marco conceptual del modelo. La EDN mega es una evaluación externa.

2. **El resultado organizacional** *(output)* en el que se ubican las necesidades macro o de la institución.

3. **El producto interno** *(product)* al que pertenecen las necesidades micro, de tipo individual o de pequeños grupos. Tanto la EDN macro y micro son de carácter interno.

Los dos niveles de medios corresponden a los procesos y a los recursos (físicos, económicos, etc.) de los que dispone la organización. El proceso está compuesto por cinco fases:

1. **Análisis organizacional**: Evalúa cómo funciona la organización. Se enfoca en cuándo y dónde se debe implementar la formación.

    - **Fase 1. Apoyo organizacional**: Establece la relación con la dirección y con los miembros de la organización; se conforma el equipo de coordinación.

    - **Fase 2. Análisis organizacional:** Evaluación de las metas que se ha planteado la organización a corto y mediano plazo; se consideran los recursos tanto físicos y humanos de los que se dispone y las restricciones tanto internas como externas.

2. **Análisis de la tarea**: Este conduce a la comprensión y definición del puesto dentro del contexto organizacional. Considera a los siguientes componentes:

    - **Fase 3. Análisis de requisitos**: Se enfoca en el puesto objetivo, con el fin de seleccionar el método de análisis de las necesidades formativas; aquí se determina a los participantes en el proceso, las obligaciones y las condiciones especiales, bajo las cuales se desempeña el puesto de trabajo.

    - **Fase 4. Análisis del puesto**: Se hace la descripción de todas las actividades del puesto para determinar el conjunto de las tareas y la

naturaleza de cada una de ellas; se especifican las KSAS, *(Kanowledge, Skills y Abilities)* para el desempeño del cargo.

3. **Análisis de la persona**: Se centra en las necesidades de formación de los sujetos, en sus expectativas de carácter particular.

    - **Fase 5. Análisis individual**: Responde a las preguntas: ¿Quién necesita formación y qué clase de formación es la requerida? Se considera el desempeño y las capacidades.

El modelo sistémico de intervención de Kaufman (1997) atraviesa por las siguientes etapas:

1. Descripción inicial de necesidades.
2. Determinación de los registros y alternativas de solución.
3. Selección de estrategias de solución entre las distintas alternativas.
4. Implantación de las estrategias de solución.
5. Determinación de la eficacia de la realización o control de la realización del proceso.
6. Revisión del sistema cuando sea necesario.

1.1.5.3 Modelo D'Hainaut.

La presente investigación toma como referencia la clasificación multidimensional de necesidades formativas de D´Hainaut (1979), para quien estas se clasifican en cinco categorías:

Necesidades de las personas y necesidades de los sistemas: Las primeras tienen un carácter individual, mientras que las segundas se refieren al funcionamiento del sistema.

Necesidades particulares y necesidades colectivas: Estas se centran en las de cada persona en contraposición con las del grupo.

Necesidades conscientes y necesidades inconscientes: Una carencia formativa puede ser percibida como tal por determinadas personas porque son conscientes de ella, en cambio, otras no tienen noción de su falencia.

Necesidades actuales y necesidades potenciales: Las necesidades en un espacio temporal pueden ubicarse en el presente y otras, cobrar vigencia en función de un cambio futuro.

Necesidades según el sector en que se manifiestan: Aparecen en seis contextos vitales: el privado o familiar, el social, el político, el cultural, el profesional y el de ocio.

1.1.5.4 Modelo de F. M. Cox.

El modelo de Cox (citado por Gómez, 2006 y Pérez-Campanero, 1994) determina los siguientes elementos: Institución, que implica al profesional contratado y encargado de resolver el problema, los problemas percibidos tanto por el profesional como por los implicados, características de los involucrados, contexto social del problema, formulación y priorización de metas, estrategias que se utilizarán, tácticas para alcanzar las estrategias, evaluación y modificación, finalización o transferencia de la acción.

1.1.5.5 Modelo deductivo.

Tiene varios cultores: Conte, English, Haukins, Kaufman y Rand (citados por Pérez-Campanero, 1994). El modelo de marcha deductiva de Kaufman (2004) agrupa los distintos modelos de evaluación de necesidades en tres clases: inductivos, deductivos y clásicos. El método Deductivo toma como punto de partida las declaraciones de las metas de la organización, que constituyen el fundamento para la estructuración del programa de formación. Identifica las dimensiones constitutivas y, consecuentemente, los ámbitos en donde se desarrollan los procesos de innovación.

En la UEP SS.CC, se pretende conocer cuál es el desajuste en los resultados entre la situación actual y la deseada (Kaufman), donde se especifican los conocimientos óptimos y reales, (Rossett), en el escenario profesional (D´Hainaut) sobre los problemas percibidos por los implicados (Cox) y a partir de las metas de la Institución (Deductivo).

1.2 Análisis de las necesidades de formación profesional

Cuando se consideran las carencias individuales, se enfoca el análisis de la persona, Álvarez (citado por Cuevas y Díaz, 2005). Es el nivel que se centra en la identificación de quién es el que debe recibir la formación y qué tipo requiere (Mc Gehee y Thayer, 1961). El objetivo es conocer las deficiencias del desempeño del puesto o función y determinar las

áreas en las que se puede mejorar permanentemente. Silberman (citado por Llorens, 1996) destaca la importancia de la participación del personal en la evaluación de un programa de formación, ya que se parte desde la realidad individual.

González (2010) Hernández (1995) y Agut (2000) al plantear la evaluación de necesidades, concuerdan en que el objetivo es cambiar las condiciones en que viven y se desarrollan tanto las personas como los grupos sociales, por lo que parten del conocimiento de los involucrados. El modelo de análisis Organización-Tarea-Persona del que participa Kaufman (2004) parte de los *inputs,* entradas que, en el caso de la presente investigación, corresponde a los docentes de BGU, con determinadas características. En tanto, que los *outputs* o salidas, son los resultados del proceso, es decir, los docentes con necesidades formativas sentidas, ubicados en el nivel de análisis micro.

Además, es importante que el personal que va a ser formado, tenga motivación para hacerlo, pues quien no posea esa predisposición, es difícil que pueda tener éxito en su formación. Tannenbaum y Yukl (1992) y Dipboye (citado por Llorens, 1996) señalan que los individuos que carecen de las destrezas y motivación básicas previas a la formación pueden necesitar de un programa de inducción previo. En resumen, el análisis que da respuesta a las interrogantes ¿quiénes deben ser formados? y ¿qué tipo de formación se requiere? es el referido a la persona o al grupo. Aporta una información real desde la situación particular sobre las características de los formandos, antes de diseñar el programa.

1.2.1 Formación profesional.

Una profesión requiere de un conocimiento especializado, sistemático y codificado, que tenga la posibilidad de ser aplicado técnicamente, lo que le provee la calidad de experto; su uso debe desempeñar una función social, Portela (2008). Según los organismos internacionales, “la formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con el campo profesional” (Imbernón, 2007, p. 138). Constituye una de las preocupaciones a nivel mundial ya que, en la mayoría de los países, las políticas sobre la formación profesional se hallan fragmentadas; no existe una relación entre la formación previa del empleo y del servicio (UNESCO, 2007).

Cabe entender la profesión “como el desarrollo de una cultura profesional, que avance en niveles de formación, autonomía, responsabilidad y compromiso social y personal (Fernández, 1988). Una de las características fundamentales de la profesión es la autonomía debido a los cruciales servicios que proporcionan a la sociedad y al control que

se ejerce sobre las tareas que implican su trabajo, en la toma de decisiones, lo que se conoce como discrecionalidad efectiva, Shedd y Bacharach (citados por Portela, 2008).

A nivel personal, creo que un profesional con éxito sería aquel que es capaz de adaptar su conocimiento y su destreza a distintas situaciones, ante las cuales hace uso de su autonomía y discrecionalidad. La formación profesional, en los actuales momentos, requiere de procesos educativos permanentes, integrales e integradores, que preparen para la adaptación a contextos técnico-profesionales diversos. En el Ecuador, en los últimos años, hay un movimiento ascendente hacia la profesionalización, pero aún es débil la articulación entre los distintos colectivos institucionales, pues, esta no puede ser concebida como un producto aislado, sino como un proceso de construcción colectiva.

1.2.1.1 Formación inicial.

En el proyecto, 2021 Metas educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios**,** impulsado por la OEI (2010) se propone mejorar la Formación Inicial del profesorado, ya que es uno de los cimientos del desarrollo profesional, objetivo del que, también, participa la Comisión Internacional de la Declaración Mundial sobre Educación Superior Siglo XXI: Visión y Acción, EURYDICE y OCDE, (citadas por Esteve, 2006). La Formación Inicial del docente no puede ni debe ser diseñada a espaldas de las necesidades y de las características de la profesión docente a la que los nóveles profesores aspiran a ingresar y ser miembros activos (Montero, 2006).

Según, la OREALC-UNESCO (2013) la Formación Inicial se caracteriza por los siguientes factores, que son comunes en el Ecuador como en la Región de América Latina y el Caribe:
Un bajo nivel de formación de quienes ingresan a las Facultades de Pedagogía, las mismas que carecen de programas y procesos de formación de calidad y de formadores de docentes cualificados, cuya mayor debilidad es precisamente la Didáctica. Súmase a ello, el déficit en la formación para atender a los grupos sociales desfavorecidos por la visión universalista del sistema, las tensiones escolarizantes frente a las académicas y la insuficiente regularización de los programas de formación.

Para Tedesco (2005) el mayor problema radica en los últimos porque se encuentran alejados de los problemas reales que el educador debe hacer frente. Corrobora en este sentido, Vezub (2007) al determinar que la organización institucional y la regulación de la formación, los aspectos curriculares, los modelos y enfoques de la formación, los profesores de la formación docente son sus principales nudos críticos.

La Educación Superior es la llamada a preparar a estas y a las próximas generaciones para dar soluciones a los grandes desafíos que debe enfrentar la humanidad (Lino, 2011). Sobre ella recae la responsabilidad de proveer a los estudiantes de conocimientos, habilidades, actitudes que les posibilite la comprensión y adaptación al cambio y a incidir en la transformación de su realidad social (García y Maquilón, 2010).

Por todo lo expuesto, se debe reconocer toda la transformación que ha realizado el Gobierno Nacional, con la creación del SENESCYT, Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEVAL. Se ha implementado una reforma experimentada en Europa y en América Latina; con seguridad, se deberá, en el desarrollo, afinar procedimientos y retroalimentar sus procesos, sobre todo, en lo referente al tipo y sentido de las "evaluaciones". Sin embargo, se debe admitir que se ha iniciado el camino hacia la transformación de la Educación Inicial en el país.

1.2.1.2 Formación profesional docente.

La formación profesional del docente ha sido abordada con diversos términos: capacitación, formación docente, continua, permanente, posinicial, desarrollo profesional docente, entre otros (Terigi, 2009). Esta autora utiliza la última denominación porque "recoge el enfoque de fortalecimiento y progreso profesional que se quiere asignar a la formación, que el profesorado experimenta a lo largo de su trayectoria laboral" (p. 89). Para Marcelo (2009) la formación profesional docente está vinculada con la identidad profesional, que implica tanto a la persona como al contexto.

"Las competencias necesarias para dirigir el proceso E-A se aprenden dentro de su propio desempeño, a veces, por ensayo y error"; existe una permanente relación entre la teoría y práctica pedagógica (Hernández, 2009, p. 13). Tedesco (2005) al respecto plantea que la formación profesional del docente, caracterizada por su autonomía, creatividad y ética promueve en sus alumnos aprendizajes para la vida, por lo que el docente debe propiciar espacios de formación y profesionalización permanentes.

Para Díaz (2003) la formación docente no solo constituye una suma de conocimientos, sino que afecta tanto en el plano cognoscitivo como socioafectivo de los estudiantes, lo que provoca cambios cualitativos profundos ya que engloba todas las actividades que se realizan durante la existencia del individuo, con el propósito de desarrollar las competencias y cualificaciones.

Vaillant (2009) señala que el desarrollo profesional de los docentes plantea dos visiones opuestas: la primera considerada como acciones orientadas a subsanar aspectos deficitarios de los docentes frente a las necesidades actuales y la segunda, como un proceso continuo a lo largo de toda la vida.

Considero que la profesionalización de los docentes debe concebirse como una actividad de carácter permanente, articulada a la práctica, que conlleve a la construcción de conocimientos sobre su experiencia. Al mismo tiempo que teoriza, se conecta con la realidad. Por lo expuesto, la formación docente debe diversificarse, ser flexible y dialogar con el entorno social, político y económico, estableciendo puentes con el mundo empresarial. En el Ecuador, a partir de la LOES (2010) y de la de la LOEI (2011) se ha efectuado una de las reformas más profundas, que conduce a la profesionalización de los docentes y, particularmente, de los de la UEP SS.CC

1.2.1.3 Formación técnica.

En América Latina, se ha evidenciado la coexistencia de dos modalidades educativas: por un lado, la formación técnica y, por otro, la profesional, ambas circunscritas a un escenario aislado. A la Educación Técnica, ET, se la vincula con la educación formal, y a la Educación Profesional, EP, con la no formal. Es a partir de los años 90, cuando se dan reformas debido a la crisis en la que se hallaba todo el sistema educativo. Se exige, entonces, la revisión de los modelos de la educación técnico-profesional dentro de la educación secundaria, para lo que se insta a una articulación entre la ET y EP.

Para la UNESCO-UNEVOC la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) “se ocupa de impartir conocimientos y competencias para el mundo del trabajo” (OREALC-UNESCO, 2013, p. 3). Al lograr una reconceptualización de la educación permanente, se la integra como un continuum de la educación formal, no formal e informal, Briasco, (2008). Fretwell (citado por Velasco, 2005) afirma:

> La educación técnica y de la formación para el trabajo no puede ser la restringida oferta de un empleo inmediato y a corto plazo, sino otra que proporcione a los jóvenes una plataforma hacia el aprendizaje permanente, incluidos el empleo y/o el ingreso en la enseñanza y formación post-secundaria. (p. 5)

En América Latina, existe una crónica desvinculación de las instituciones con la empresa, lo que provoca una preparación técnica separada del mundo laboral. Frente a ello, se ha

convocado a los países miembros de la UNESCO a la inserción de la educación técnica y la educación profesional en el marco de la educación permanente. Se plantea como objetivo:

> Mejorar las habilidades para el trabajo, el aprendizaje futuro y la vida, y contribuir en los aspectos humanos, económicos sociales y ambientales del desarrollo. De este modo, la EFTP prepara a las personas no solo con competencias profesionales, sino con una amplia gama de conocimientos, habilidades y actitudes que en el presente son consideradas indispensables para la participación significativa en el trabajo y la vida. (UNESCO, 2013, p. 3)

La preparación del personal técnico es un imperativo y el Ecuador, durante el 2011 y 2012, ha depurado las instituciones de carácter técnico y se ha propuesto el impulso de 40 instituciones con el fin de avanzar en el cambio de matriz productiva. Estas estarán orientadas al desarrollo de una nueva industria, en donde se fusionen los conocimientos teóricos y prácticos bajo una asesoría alemana; el 50% lo recibirán en el aula y el otro 50% en la empresa o industria (SINCE, 2013) con lo que se espera una mayor inserción laboral. A nivel institucional, la UEP SS.CC debería emprender la evaluación de las necesidades de los estudiantes, ya que su especialidad técnica “Comercio y Administración” ha sido parte de la identidad e historia institucional.

1.2.2 Formación continua.

Cualquier actividad formativa que se tenga, luego de la obtención de un título, se denomina formación continua (González, Castro y Lizasoain, 2012); se la considera una herramienta esencial para la actualización docente y para que el sistema educativo dé respuesta a las necesidades nuevas y emergentes que la sociedad demanda. Para Esteve (2009a) la formación inicial y continua se convierten en el análisis técnico de la conducta de los docentes, del clima relacional y emocional, de los códigos de comunicación y de las respuestas que se deben dar ante las distintas situaciones que conlleva el escenario multifactorial del aula.

Para García y Maquilón (2010) la formación continua está dirigida al profesional experimentado. Lombardi y Abrile (2009) precisan que:

> El mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza requiere que la formación docente continua se diseñe a partir de un desafío central: trabajar sobre

> los problemas que enfrentan las instituciones educativas en la actualidad y para ello es necesario pensar junto a ellas. (p. 64)

La formación continua es un proceso inherente a la práctica (y teoría) cotidiana que produce cambios en el interior del docente y en el contexto donde desempeña su profesión, mientras que la formación permanente carece de un programa sistemático y está relacionada con la motivación personal, contextualizada en la práctica educativa (Paz, 2005). En los últimos tiempos, ha surgido el uso del término "desarrollo profesional" que funde los dos conceptos.

En síntesis, la formación continua (educación de postgrado) y la permanente (autoeducación) se unen en la simultaneidad de la práctica docente. Garantizan el perfeccionamiento profesional, que permite al docente asumir una posición innovadora. El término desarrollo profesional es una nueva denominación y forma de pensar la formación continua, concebida como una actividad permanente, la cual se halla articulada a la práctica del docente aquí, en el Ecuador, y en el mundo.

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

Estudios realizados sobre la formación del profesorado en Argentina, Costa Rica, Chile y México revelan que uno de los factores de mayor incidencia en la calidad educativa radica en la formación del maestro, según Sánchez (citado por Hernández y Hernández, 2011). Es indiscutible el papel del profesorado como elemento determinante de la calidad educativa (Grau, Gómez, Perandones, 2009).

La OCDE (2005) es muy específica cuando señala que hay un número considerable de investigaciones en torno a que la calidad de los docentes y de su enseñanza es uno de los factores determinantes que explican los resultados de los estudiantes. Estos dependen principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden hacer Daling-Hammond (citado por García, 2009). Desde la teoría de la modificabilidad cognitiva, toda competencia se forma a través de estructuras cognitivas en las que incide las experiencias del aprendizaje (Tobón, 2006).

El aula se convierte en el espacio de la acción pedagógica y los docentes en uno de los protagonistas, que busca incidir en la modificabilidad de la conducta de sus estudiantes. La enseñabilidad de la que habla Gallego (2003) se la construye no solo con el dominio de la disciplina, sino, también, con sus concepciones sobre lo pedagógico y lo didáctico, junto a

sus compromisos epistemológicos. Su importancia estratégica es vital en el aprendizaje, que siempre demandará de la mediación del docente especializado (Tenti, 2002).

En consecuencia, el docente es quien propicia el ambiente adecuado para que se dé el proceso, sin la mediación no hay aprendizaje. La formación del profesorado es fundamental en cualquier proceso que pretenda una innovación real. Consciente de esto, el Gobierno del Ecuador ha establecido metas dentro de su Plan decenal (2006), una de ellas es reforzar la formación del docente ecuatoriano, en lo que, también, está trabajando el CONESSCC.

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

Para nadie es desconocido, que el profesor requiere de una formación académica y pedagógica compleja. EURYDICE (citada por Esteve, 2006) incluye como mínimos contenidos curriculares, los concernientes a las áreas de "pedagogía, teoría de la educación, psicología, conocimiento de la materia, enseñanza de la materia y práctica docente" (p. 30). Y el mismo Esteve (2009b) precisa cuatro áreas que debe asumir la formación docente:

1. **Perfilar su propia identidad profesional**: Significa determinar el qué, el cómo, el para qué y el dónde del trabajo concreto del aula; encontrar el estilo propio para construir el aprendizaje significativo, en situaciones específicas.

2. **Entender que la clase es un sistema de interacción y comunicación**: Se refiere a crear climas de actividad, de silencio y respeto, generados por la atención. Las expectativas y las inquietudes deben expresarse durante el proceso de interacción.

3. **Organizar la clase para trabajar con un orden adecuado**: El docente debe estructurar en forma lógica el contenido del aprendizaje y los grupos, definir objetivos, precisar las actividades y explicitar lo que espera de la evaluación.

4. **Adaptar los contenidos al nivel de conocimiento de los alumnos**: Esto significa traducir el contenido de la materia a los códigos lingüísticos y culturales de los estudiantes, aspecto clave en el logro del aprendizaje significativo y el éxito escolar.

Para Chavarría (2011) la "formación del maestro supone integración y equilibro entre su saber, su hacer y su ser, es decir, entre su preparación científico-académica, su habilitación didáctica y su formación ética" (p.76). García y Maquilón (2010) precisan que el profesorado de educación superior debe estar capacitado para desempeñar tres funciones: docencia,

investigación y gestión. La LOEI, en el Art. 76, especifica que el objetivo que tiene la Universidad Nacional de Educación es fomentar el ejercicio de la docencia, de cargos directivos, administrativos y de apoyo al sistema educativo nacional, por lo que la formación del nuevo docente se amplía al ámbito de la gestión y de la investigación.

Uno de los aportes recientes es el que proporciona Morín (citado por Tobón, 2006) y por la UNESCO, 1999, que plantea al debate los 7 saberes para una educación sostenible, basado en los siguientes principios: enseñanza del proceso de conocimiento y sus tendencias a la ilusión y al error, del conocimiento pertinente, de la condición humana, de la identidad terrenal, del proceso de incertidumbre y de comprensión, y de la ética del género humano. El mayor desafío para el docente de este siglo es modificar los paradigmas existentes para preparar a estas y a las futuras generaciones a la creciente complejidad, a la rapidez del cambio y a la incertidumbre que caracteriza al siglo XXI.

Formar a los educadores solo como simples operadores del currículo, negándoles la posibilidad de ser intelectuales de su propia profesión, conduce a proporcionar una capacitación en cómo formular competencias, cómo trabajarlas y evaluarlas, y no se habrá conseguido sino pasar de la enseñanza por objetivos a logros y, del mismo modo, a las competencias (Gallego, 2003).

El docente ecuatoriano debe ser capaz de implementar un currículo susceptible de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje para valorar la diversidad y la inclusión como elementos que enriquecen su desarrollo personal. Solo la formación profesional garantizaría el cumplimiento de lo que establece la legislación educativa vigente, que promueve una educación inclusiva, diversa e innovadora.

1.2.5 Características de un buen docente.

Desde el Marco de Educación Superior Europeo como desde las expectativas de América Latina, se requiere que el docente sea una persona culta y competente, capaz de integrar el conocimiento equilibrado entre los tres ámbitos: el disciplinar, el didáctico y el profesional; una persona que maneje adecuadamente los recursos y sea capaz de tomar decisiones para lograr la transformación de ese conocimiento en componentes de aprendizaje; una persona que tenga conciencia social y eduque en valores y desarrolle una visión crítica de la sociedad en la que está inserto (Hernández y Hernández, 2011).

Nóvoa (2009) señala que la trilogía imperante de la mitad del siglo XX, integrada por el saber, saber-hacer y saber-ser, como las competencias de los 90, que tuvieron éxito en las políticas de cualificación de recursos humanos, en la capacidad de generar empleo y de formación a lo largo de la vida, requieren un nuevo debate. Señala que el docente de este milenio debe tener 5 disposiciones, que se conectan con la dimensión personal y profesional en su determinación identitaria. Y son las siguientes: dominio de lo que se enseña, capacidad de relación y comunicación, trabajo colaborativo, actitud de aprendiente con los más expertos, en donde la evaluación es punto clave. Todo converge en el compromiso social, en donde se privilegia principios, valores, inclusión social y diversidad cultural.

Solo cuando se los forme para que sean los constructores de las teorías, que estructuren su quehacer pedagógico y didáctico y se trabaje en la construcción y reconstrucción de competencias, se contará con docentes capaces de generar consensos con el Ministerio de Educación y hacer que los alumnos se conviertan en verdaderos estudiantes, miembros de ese colectivo (Gallego, 2003).

El perfil del docente, al igual que los conceptos enseñanza-aprendizaje, el currículo o el sistema educativo atraviesan por un proceso evolutivo. Consecuentemente, la serie de signos que caracterizan a la sociedad del siglo XXI, demandan la presencia de un docente preparado para formar jóvenes digitalizados, que viven situaciones de incertidumbre permanente, donde el espacio, el tiempo y ellos mismos se transforman en forma continua.

En síntesis, ser un buen docente, en este siglo, resulta muy complejo; requiere, sobre todo, de una persona que se apasione por lo que hace, que ponga todo de sí, para estar dispuesto a aprender del contexto, desde la dimensión personal y social, asumiendo el compromiso por construir el “Buen vivir”, a partir de reconocer su propia identidad profesional. El hoy y el mañana impele al docente a transformar y transformarse para entablar un diálogo con el Planeta en el que vive, para encontrar el equilibrio con el entorno y a construir un mundo más equitativo y armónico.

1.2.6 Profesionalización de la enseñanza.

El Informe de la Reunión del Comité Ejecutivo (176), OIT-UNESCO, (2006) a sus países miembros hace recomendaciones para lograr la profesionalización de la enseñanza. Esta constituye la estrategia más acertada que conduce a elevar las condiciones laborales del docente. Debe abandonar el carácter individualista para desplegar hacia la colaboración, en el sentido de construir un conocimiento profesional colectivo. Esto significa “desarrollar

instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas sobre la práctica, sin perder el propósito: aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria" (Imbernón, 2009, p. 7).

En la profesionalización de la enseñanza, intervienen una serie de factores concomitantes: la formación inicial, las oportunidades de capacitación, las condiciones de trabajo y su remuneración, la continuidad laboral, el acceder a la carrera docente afín a los logros pedagógicos institucionales, los recursos como la infraestructura y el equipamiento didáctico (Bar, 1999).

Una profesión tiene tres características: aplicación del conocimiento racional técnico, autonomía y prestigio o reconocimiento social, Max Weber (citado por Tenti, 2002). Se debe admitir que el prestigio de antaño se ha desmoronado, generando una crisis no solo en el Ecuador, sino a nivel mundial. Si realmente se busca mejorar la calidad de los aprendizajes, las políticas educativas deberán poner en el centro la profesionalización de los docentes, desde un enfoque integral, Tenti (2002).

En suma, la profesionalización de la enseñanza implica que exista conciencia y voluntad de perfeccionamiento, puesto que ella garantiza la permanente reflexión, crítica e innovación. Constituye un derecho de la persona; es una necesidad que todo profesional tiende a satisfacerla para dar respuesta a los nuevos requerimientos del sistema educativo nacional. No se la debe concebir como una obligación. La serie de factores asociados que inciden en la profesionalización de la enseñanza deben ser atendidos sincrónicamente para su logro. En este empeño, está involucrado el Ministerio de Educación y la UEP SS.CC ha dado los primeros pasos.

1.2.7 La capacitación por niveles formativos, como parte del desarrollo educativo.

El sistema educativo nacional cuenta con tres niveles: Inicial, Básica y Bachillerato (Cap. III de los niveles y subniveles) Art. 27 de la LOEI (2011). El Nivel Inicial se divide en dos subniveles: El Inicial 1, que no es escolarizado (1-3 años) y el Inicial 2, que acoge a los niños de 3-5 años. El nivel de Educación General Básica se divide en 4 subniveles: Preparatoria, que comprende el primer grado; Básica elemental incluye al segundo, tercero y cuarto grados; Básica media, al quinto, sexto y séptimo grados y Básica superior, al octavo, noveno y décimo grados. Con el Bachillerato, se culmina la educación secundaria y comprende primero, segundo y tercer año.

Cada uno de los subniveles contempla la formación de competencias diferentes de acuerdo con la edad. Se estructuran, de acuerdo con ella, el desarrollo del pensamiento sociocultural, científico, epistemológico, tecnológico, las competencias básicas: interpretativas, argumentativas y propositivas y los niveles de formación intelectiva a partir de los 4 a los 17 años. Avanza desde la mecanización, concreción configuración, abstracción, lógica y formalización, Iafrancesco (2004) con lo que se ratifica las distintas etapas del desarrollo del niño. Por tanto, surge la necesidad de que los docentes estén preparados en los niveles específicos, dentro de la formación holística.

La formación docente debe tomar en cuenta los aspectos particulares de cada nivel de enseñanza, de cada tipo de institución y sus interacciones (Hernández, 2011). En contraste, el Instituto para el desarrollo y la innovación educativa de la educación inclusiva, OID-IDIE-Panamá (2009) considera que el docente debería estar capacitado para desarrollar la tarea educativa en contextos y realidades diferentes, y en cualquier nivel educativo. En cambio, el análisis de las experiencias educativas europeas recomienda la especialización de los docentes en determinadas asignaturas, pues, lo contrario va en detrimento de la calidad.

Consecuentemente, los objetivos de cada nivel responden al desarrollo cognitivo de cada etapa, lo que hace que la capacitación docente se oriente a los distintos niveles por considerarla más eficiente y eficaz, insertos, desde luego, dentro de una formación general e integradora. Por lo que el Sistema de Capacitación Nacional y el CONESSCC (2014) deberían tener presente este aspecto en futuras intervenciones.

Además, la capacitación por niveles formativos, como parte del desarrollo educativo exige la reflexión sobre el currículo que debe orientarse por el perfil personal, académico y laboral del modelo educativo que oferta la organización educativa.

1.2.8 Las Tecnologías de la Información y Comunicación, TIC, en los procesos formativos.

La presencia de las TIC ha transformado las relaciones sociales, políticas, económicas y, por ende, las culturales. El sistema educativo, también, se ha visto afectado. “El cambio en lo que se aprende determina un cambio en la forma que se aprende” afirma Pozo (citado por Espiro, 2009, p. 5). La Web 2.0 es una red social que se basa en la participación activa de los usuarios y propicia el aprendizaje colaborativo (Parra, 2010) por lo que los procesos formativos docentes se ven enriquecidos por actividades como el foro, el debate, la utilización de la wiki, las comunidades de aprendizaje, etc.

La interacción no solo se da entre los docentes, (interactividad cognitiva) sino, también, con los medios, (interactividad operativa). La formación inicial y continua de los docentes debe estar en armonía con el hecho que el uso de las TIC es una práctica normal en la vida cotidiana de la gran parte de la población joven de todos los países. A los jóvenes, les rodea multitareas o multiprocesos cognitivos y están enfocados a lo multimedial, donde la imagen cobra prioridad frente al texto, Schalk (2010).

Últimamente, dentro del contexto de la formación docente, se comienza a debatir sobre las MOOCS *(Massive Online Open Courses),* que nacen como una alternativa para ampliar la formación inicial. Hoy, se considera factible su incorporación a la formación docente. Sin embargo, su uso es motivo de análisis. Si bien, constituye una alternativa de capacitación que logra una cobertura total frente al déficit de docentes, los intereses que están por detrás, la regularización y la calidad son motivo de preocupación (Silva y Salgado, 2014).

Los EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje) promueven el aprendizaje en un ambiente donde se interactúa, lo que exige participación activa de todos. Es innegable el aporte que las TIC dan a las tres instancias educativas: la gestión, la investigación y la docencia. El sistema de capacitación nacional Sí Profe y el CONESSCC deberían aprovechar las ventajas que traen para la formación docente, el uso del aula virtual y la conformación de Redes de Aprendizaje.

1.3 Cursos de formación

Se ha denominado así, al apoyo técnico y profesional proporcionado a los profesores, quienes deberían transferir a sus clases, lo aprendido (Grau, et al., 2009). Es la educación profesional que pretende adaptar al hombre para su adaptación en el desempeño de cualquier organización. Se lo considera un proceso a corto plazo, aplicado en forma sistemática a través del cual se adquieren conocimientos, se desarrollan destrezas y habilidades en función de objetivos específicos. La capacitación docente constituye la mejor estrategia para enfrentar los cambios que se han operado en el sistema educativo nacional.

El Programa Sí Profe del Ministerio de Educación del país ha desarrollado una serie de cursos con amplia cobertura para las cuatro regiones. Se considera que es un primer paso que ha tenido repercusión positiva en el docente ecuatoriano, que busca permanentemente actualizar sus conocimientos y, sobre todo, conocer el nuevo sistema educativo y, por ende, el nuevo BGU.

1.3.1 Definición e importancia en la capacitación docente.

La capacitación es la adquisición tanto de técnicas como de habilidades para el desempeño de un determinado puesto de trabajo (Lozano, 2008). La capacitación docente se constituye en un componente obligado dentro de toda Reforma Educativa, lo que habilita su mejora. Para Chiavenato (2007) “la capacitación es un proceso educativo de corto plazo, aplicado de manera sistemática y organizada por medio de la cual las personas adquieren conocimientos, desarrollan habilidades y competencias en función de objetivos definidos” (p. 386).

La capacitación debe orientarse a la ejecución de la tarea pedagógica, a potenciar el desarrollo personal y al cambio de actitudes para crear un ambiente de trabajo agradable, a fortalecer el sentido de la filosofía y ética profesional como, también, abandonar el aislamiento y trabajar colaborativamente en respuesta a las reales necesidades del colectivo. Súmase a ello la necesidad de incorporarla a la planificación estratégica, donde la evaluación permanente sea la que conduzca a la toma de decisiones.

La capacitación se constituye en un renovado esfuerzo para reducir o superar definitivamente la distancia entre el desempeño presente y los objetivos o logros que se propone la organización.

1.3.2 Ventajas e inconvenientes.

Nunca como antes se valora la capacitación ya que ella conduce al cambio y este a la innovación, lo que es un requisito para el éxito organizacional. Solamente la habilidad de aprender rápidamente se constituye en una ventaja competitiva, capaz de sostener a una organización frente a sus competidores, señala De Geus (citado por Senge y Gardini, 1998).

La capacitación aumenta la productividad y mejora la relación laboral porque las expectativas personales se ven reflejadas en las institucionales; se agiliza la toma de decisiones y se establecen canales de comunicación, con lo que mejora el clima organizacional. Garantiza su permanencia en el tiempo Kaufman (2004), Senge y Gardini (1998). En suma, contribuye al desarrollo personal y profesional. Se hace imperativo adaptar la formación docente a las necesidades prácticas, contextuales y no solamente a las del sistema educativo (Imbernón, 2006).

Para Gómez (2006), los inconvenientes de la capacitación son muy comunes en todas las regiones. Se presentan cuando existe un gran número de cursos y actividades ineficaces

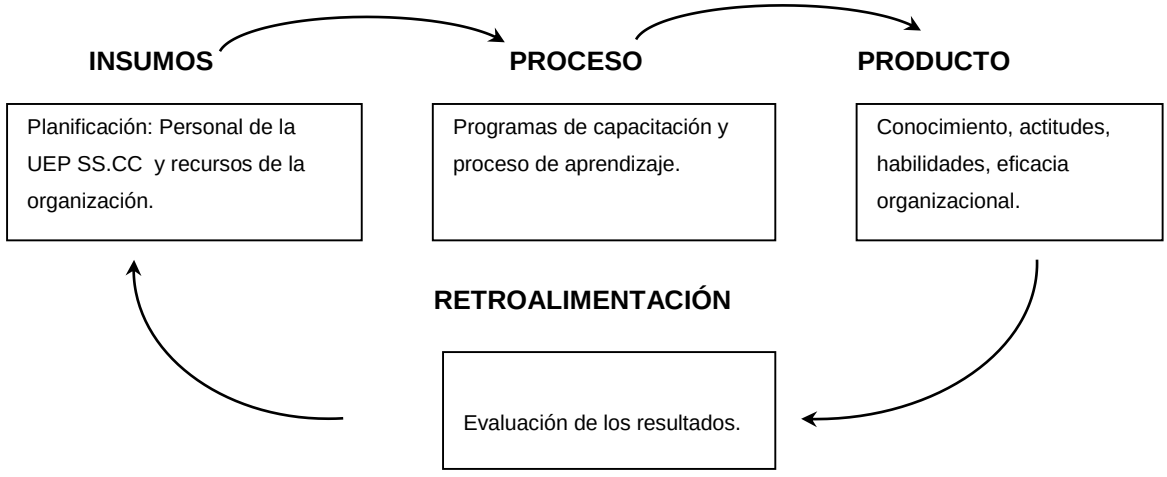
porque su temática es seleccionada por personas distintas a las que van dirigidas los programas de capacitación. Estos no consideran las necesidades individuales ni tienen en cuenta los verdaderos problemas docentes. Aglutinan a profesores de distintas zonas geográficas sin considerar el contexto y las particularidades de la institución. Hay falta de un programa de seguimiento y evaluación. En cambio, Chiavenato (2007) señala que las desventajas están vinculadas con su naturaleza y configuración: es limitada, microorientada, precisa, reactiva y común.

Es innegable que la capacitación, actualmente, no debe ser concebida como un gasto sino como una inversión, que redunda en el beneficio de la comunidad en la que se está inserto y en sentido más amplio, el País gana, porque sus metas son susceptibles de cumplirse en base al compromiso de todos los docentes. La gran desventaja que se tiene es que se invierta en capacitación y luego el personal capacitado deserte del magisterio y, en el caso de la Institución particular, la cambie por otra.

1.3.3 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.

El diseño, la planificación y la determinación de los recursos constituye una respuesta a una necesidad formativa, como parte de la planificación estratégica. Surgen de las necesidades concretas de aprendizaje de los profesores participantes, posibilitando así dirigir las influencias pedagógicas del proyecto formativo no solo al desarrollo actual sino al futuro, (Hernández, 2009, p. 19). .

Figura 1. Proceso de capacitación



Fuente: Chiavenato (2007)

Pavié (2011) considera que la formación es un proceso de adquisición de competencias, fruto de la experiencia y del contexto; se basa en la acción participativa del dicente. Un curso de formación implica un determinado grado de planificación previa, en función de los objetivos y del grupo de participantes, de cuyas condiciones, dependerá la complejidad del proceso formativo (Grau, et al., 2009). Para Chiavenato (2007) el proceso de capacitación tiene cuatro fases, que se visualizan en la figura 1.

"Complementariamente al continuo perfeccionamiento y capacitación del personal, está la suficiente asignación de recursos económicos, técnicos, tecnológicos y materiales, elementos y condiciones necesarias para alcanzar el éxito en la planificación" (Aranda, 2011). Tenti (2002) precisa que si se quiere cambiar la educación se tiene que intervenir dentro del marco legal y financiero y desde aquí hacer cualquier reforma.

De lo que se desprende, que si se busca una educación de calidad, se debe incorporar la planificación estratégica e invertir en capacitación, cuyo rubro es mandatorio. Consta en el presupuesto nacional, ya que todo programa requiere de recursos económicos, sin los cuales no es factible llevar adelante proyecto alguno. En el país, la capacitación del docente es una política de Estado y en el caso de la UEP. SS.CC, es ya una política institucional.

1.3.4 Importancia en la formación del profesional de la docencia.

La Declaración Mundial sobre Educación Superior del siglo XXI: Visión-Acción (UNESCO, 1998), luego de cinco consultas regionales (La Habana, Dakar, Tokio, Palermo, Beirut) retomó y se ratificó en el cambio que debe asumir la educación superior. Insta a todos los países miembros a revisar sus políticas educativas, sus planes y programas, su oferta educativa, la que debe comprender una capacitación profesional que garantice vivir en la incertidumbre para transformar y provocar el cambio, y atender a las necesidades sociales y las del individuo. Todo curso y todas las modalidades de formación están orientadas al desarrollo de capacidades y actitudes de los docentes para mejorar la calidad educativa y contribuir con su desarrollo profesional (Grau, et al., 2009) y de la sociedad.

La formación permanente del profesional de la docencia es hoy una exigencia y una necesidad para la orientación a padres de familia y para la sistematización del servicio educativo (Chavarría, 2011). Actualmente, "muchas organizaciones están transitando gradualmente por el camino que conduce de la capacitación y el desarrollo a la educación corporativa" (Chiavenato, 2007, p. 405). Así, se lograría articular el desarrollo profesional, el desarrolla personal y el de la propia institución, lo cual es una necesidad impostergable

cuando el país, la Institución (UEP SS.CC) caminan hacia la calidad total, donde el desarrollo profesional docente es elemento clave para enfrentar a las demandas de una sociedad globalizada.

1.4 Análisis de las necesidades de formación

Los modelos de evaluación de las necesidades varían de acuerdo con cada autor y con el objeto de estudio. Unos se centran en las necesidades individuales y otros en las organizacionales. Entre los autores que se dedican a estos últimos, están Kaufman, en los elementos organizacionales, Rossett, en las necesidades de formación, Deming en la calidad total, entre otros.

1.4.1 Análisis organizacional.

Se enfoca en el estudio de los componentes de la institución: metas, recursos, clima de transferencia y los factores internos y externos presentes en el ambiente de la organización. Para Kaufman (2004) el análisis de necesidades de la organización corresponde al nivel macro; el apoyo y el análisis organizacional son sus fases fundamentales. Goldstein (citado por Salanova y Grau, 1999) plantea su modelo de EDN con tres componentes: EDN de formación en la organización, diseño del programa de formación y transferencia.

Los indicadores del análisis organizacional de Rouillier y Goldstein (citados por Llorens (1996) posibilitan la percepción del nivel de clima positivo que tiene la organización para que se produzca la transferencia de lo que se ha aprendido en la función o puesto de trabajo. Plantean el siguiente proceso: evaluación de las metas a largo y corto plazo, determinación del clima de formación y análisis de los recursos humanos y físicos de los que dispone la organización.

El análisis organizacional se enfoca en cómo funciona la organización; estudia sus elementos, los que pueden afectar a la persona que regresa con nuevos conocimientos, habilidades, destrezas, fruto del programa de formación. Por tanto, la UEP SS.CC, debe plantearse la evaluación interna (macro y micro, en términos de Kaufman) y proporcionar un ambiente propicio para garantizar que el personal capacitado tenga oportunidad de aplicar lo aprendido y revertir, en cierta forma, lo que en él se ha invertido, posibilitándole espacio para ello. Solo así se podría cerrar el círculo de la formación y lograr la transferencia del conocimiento a la organización.

1.4.2 La educación como realidad y su proyección.

Con el gobierno del Eco. Rafael Correa, se da una verdadera transformación en la administración no solo del Ministerio de Educación, sino en todas las estructuras políticas y económicas. El Estado adopta un nuevo modelo de gestión con el que ha emprendido el camino hacia la transformación de la matriz productiva y con ella hacia la innovación educativa, como no se ha dado antes en la historia del país.

¿Qué se espera con el nuevo sistema educativo?

El Ecuador tiene mucha expectativa y la sociedad, en general, mucha esperanza. Como es natural, se teme a lo desconocido, el cambio produce incertidumbre; pero, poco a poco, estos serán asimilados dentro de una nueva cultura educativa. Los primeros resultados son ya una realidad.

1. **Evaluación del sistema educativo**: El contar con estándares para la Educación Superior ha posibilitado la evaluación a la Educación Inicial, lo que conllevó al cierre de aquellas instituciones que no cumplían con los mínimos requerimientos.

2. **Creación de nuevas universidades con objetivos específicos**: Como respuesta al fortalecimiento de la Educación Superior, está la creación de 4 universidades emblemáticas: UNAE, Universidad Nacional de Educación, destinada a la formación y fomento del ejercicio docente, YACHAY, Universidad de Investigación Tecnológica Experimental, UNIARTES, centrada en el desarrollo de las artes e IKIAM, orientada a la preservación e investigación del patrimonio natural de la Amazonia, en el 2014.

3. **Capacitación docente**: Se mantiene la oferta de capacitación a los docentes y al personal administrativo a través de la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional. El programa se denomina Sí Profe.

4. **Programa de becas**: La Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación maneja el programa de becas y ayudas económicas para los estudiantes, de mayor rendimiento académico, privilegiando a los grupos de estudiantes con capacidades especiales. Mención especial merece el programa de becas para docentes de inglés, en el extranjero, estrategia de movilidad académica internacional.

5. **Programa Prometeo**: A través del cual se promueve la movilidad de expertos internacionales o nacionales residentes en el extranjero, para vincularse en áreas de investigación científica con las universidades del país.

6. **Inversión en infraestructura**: Actualmente, se cuenta con un presupuesto en el Plan decenal para mejorar la infraestructura a nivel nacional. Se tiene presupuestado la construcción de 220 Escuelas del Milenio, 22 de ellas ya en funcionamiento, en las 20 provincias del país, durante el 2013.

7. **Revalorización de la profesión docente**: Se pretende, además, rescatar el valor y la trascendencia de la formación docente. Se ha mejorado el sueldo de los nuevos docentes, no así de los que se hallan en ejercicio. Se espera el proceso de recategorización.

8. **Articulación de los niveles educativos**: Se ha establecido los puentes necesarios entre la Educación General Básica, la del Bachillerato y la Educación Superior, y de esta, con la nueva matriz productiva.

Con todo ello, se ha roto la idea de que solo la educación particular es de calidad. Se aspira a que el esfuerzo de este Gobierno, se sostenga con el compromiso de los nuevos profesionales de la educación de constituirse en actores de la transformación educativa.

Consecuentemente, la educación en general, según Esteve (2009 a) ha sufrido un cambio radical, que conlleva una serie de factores que han sido motivo de análisis en los países de la Región y del mundo, los cuales, ahora, también, se experimentan en el Ecuador. He aquí una serie de situaciones comunes que deben ser consideradas por la Autoridad Nacional.

1. Las tareas del docente se han multiplicado y su tiempo se ha fragmentado en una serie de actividades. La Red Europea de Información sobre Educación, EURYDICE, (2008) señala que no le es posible al docente atender varios frentes y dominar los diferentes roles que se le obliga a cumplir. El atender el cuidado de la salud, orientación y prevención de drogas y alcoholismo, entre otras funciones, le obstaculiza concentrarse en la tarea docente (Falus y Goldberg, 2011).

2. En ese mismo sentido, Imbernón (2006) señala que el desgaste del profesorado se produce por el aumento de su carga de trabajo, unido a la pérdida de calidad y eficacia

en el desempeño profesional, lo que conduce a una profunda insatisfacción laboral, que provoca el aumento de estrés y bajas por afecciones a la salud.

3. Se plantea la presencia de un fenómeno generalizado: el juicio social al docente, puesto que se lo considera el único responsable de las deficiencias del sistema educativo, cuando es una de las primeras víctimas, Cole (citado por Esteve, 2009a).

4. El avance extraordinario de la ciencia, junto a las nuevas demandas sociales, tornan difícil que el docente llegue al dominio de cualquier disciplina, lo que hasta cierto punto le afecta a su seguridad.

5. La autoridad impositiva del docente tradicional se ha ido al extremo; hoy, los estudiantes con mucha impunidad pueden permitirse agresiones verbales, psicológicas y físicas hacia el docente.

6. La democratización del sistema educativo ha proporcionado mayor movilidad, pero no por ello, una mayor promoción de los desfavorecidos, señala Pochard (citado por Steve, 2009a).

7. La imagen social deteriorada del docente dificulta el reclutamiento de los mejores estudiantes para la docencia.

La agenda, que debe contemplarse con proyección al futuro, debería evitar la desmotivación del docente, provocada por la saturación de actividades administrativas y multiplicación de evidencias. Se debe buscar las estrategias para lograr un arbitraje más justo en las relaciones profesor, estudiantes y padres de familia. Así como, también, se debe desarrollar mecanismos de estímulo para retener al personal y no para retirarlo de la función docente. La experiencia debe ir de la mano con los nuevos docentes para que exista un mutuo enriquecimiento, ya que la juventud no es único factor que garantice la calidad. Con seguridad, habrá académicos especializados, pero se requiere de profesionales que devuelvan humanidad al aula y forjen desde allí mejores seres humanos.

El Ecuador ha implementado reformas en el sistema educativo nacional, lo que establece una radical diferencia entre la educación anterior (con un modelo neoliberal, que preconizaba la privatización de la educación) y posterior al 2006 (con la Revolución ciudadana y el cambio de matriz productiva); sin embargo, hay aspectos como los que se han precisado anteriormente que se deben replantear de manera emergente para no sufrir los mismas consecuencias que ya se han evaluado en otras realidades.

En referencia a las Obras educativas de la Congregación de los Sagrados Corazones, a través del CONESSCC (2014) se ha reformulado su visión:

> Queremos que nuestras “Obras Educativas”, en los próximos cinco años, lideren y consoliden la gestión educativa, con un sistema corporativo, que favorezca la comunión expresada en la fe, a la luz del Carisma Sagrados Corazones, a través de una oferta de excelencia académica, humanística, inclusiva, holística, tecnológica e innovadora, que respete la diversidad e impulse el buen vivir, desde el acompañamiento a todos los actores de la comunidad educativa, como respuesta a los desafíos de la sociedad en constante cambio. (p. 3)

La UEP SS.CC de Cuenca participa de esta visión que está en concordancia con los objetivos educativos que propone la UNESCO, Educación para todos, EPT, (2005) el “Buen Vivir” de la Constitución (2008) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI, (2011) con un valor agregado, su carácter católico expresado en su Carisma: Contemplar, Vivir y Anunciar el amor redentor de Cristo, que se precisa en el Ideario del PEI (2014).

1.4.3 Metas organizacionales a corto, mediano y largo plazo.

López (2005) señala que, para el diagnóstico de las necesidades formativas, es necesario recabar la información sobre la situación de la organización a partir de cuatro niveles: el estratégico, el de resultados, el social y el de ocupación, pero es a través del primero, que se obtiene la información referente al marco en el que se ubica el plan de formación, mismo que debe ser coherente con los grandes proyectos estratégicos.

Goldstein (citado por Llorens, 1996) y Kaufman (2004) al plantear el modelo de evaluación de necesidades, señalan como una de las fases, la determinación de las metas de la organización a largo, mediano y corto plazo, lo que ubica a la organización dentro de la planificación estratégica. Aranda (2011) al abordar el tema de la Planificación Estratégica Educativa (PEE) plantea la necesidad de trabajar en base a proyectos, a los cuales los define como “un conjunto de actividades que un sector desarrolla para propiciar la solución de un problema o necesidad insatisfecha, considerada como relevante y prioritaria para el desarrollo de un determinado grupo humano, localidad y región” (p. 188).

Además, para que un Plan Estratégico de Desarrollo Educativo (PEDI) sea factible de ser realizado, es preciso que se determine en su estructuración tres niveles:

El estratégico: Explora todas las alternativas de cambio. Redefine la misión, visión, objetivos estratégicos, las grandes líneas de acción, las estrategias y evaluación a nivel macro. Se planifica a largo plazo (más de 5 años). El Plan Decenal de Educación (2006) corresponde a este nivel.

El táctico: Considera los proyectos multianuales, los programas, metas, costos y financiamiento, los responsables y la evaluación a nivel meso. Planifica a mediano plazo (de 1 a 5 años). Pertenece a este nivel, el PEI del CONESSCC (2014).

El operativo: Incluye al plan operativo y de mejora, con sus respectivos, proyectos, subproyectos, actividades, costos, financiamiento, los responsables y la evaluación a nivel micro. Planifica a corto plazo (hasta 1 año). El curso de capacitación docente para los profesores del BGU de la UEP SS.CC, se ubica en este nivel.

En suma, toda EDN de formación considera a la planificación estratégica, como el cimiento para su ejecución. La formación docente, anteriormente, constituía un requisito para el ascenso de categoría, con objetivos a corto plazo, cuando la formación docente, como un proceso continuo, debe considerar metas a largo y mediano plazo. Sin embargo, los objetivos de un proyecto de capacitación son a corto plazo.

1.4.4 Recursos institucionales necesarios para la actividad educativa.

Kaufman (2004) señala, dentro de la planificación, el análisis de los recursos que dispone la institución para los proyectos formativos. Según Aranda (2011) un proyecto estratégico y, por ende, el análisis de necesidades formativas, considera a los siguientes: talento humano, recursos económicos, financieros, tecnológicos y materiales. Para el SEP (2009) dentro de la planificación estratégica indefectiblemente se debe "contemplar un balance de los recursos físicos, humanos, académicos y económicos con los que se cuenta para responder a las expectativas de la sociedad y a las necesidades de aprendizaje" (p. 21).

Precisamente, el objetivo de la política 8 del Plan decenal de educación 2006-2015 (2006) es garantizar los recursos financieros necesarios para el desarrollo del sistema educativo a largo plazo. La UEP SS.CC de Cuenca cuenta con un personal capacitado, con laboratorios de informática y el servicio de la red de INTERNET, en cada aula. Dispone de una estructura e instalaciones adecuadas para brindar el servicio educativo.

Tanto el Estado ecuatoriano, como la UEP SS.CC garantizan la factibilidad de llevar adelante el proyecto educativo porque su planificación estratégica exige la estructuración de un PPP (Presupuesto por Programas), el cual es susceptible de ser monitoreado en las fases de programación, ejecución y evaluación.

1.4.5 Liderazgo educativo (tipos).

Cuando se habla de gestión de calidad, necesariamente, se habla de liderazgo, pues todos los modelos: Deming, (Japón), Baldrige (EE.UU), EFQM (Europa) lo incorporan como uno de sus componentes básicos. No existe organización del siglo XXI, que pretenda mantenerse en el mercado, que no considere al liderazgo, como la clave del éxito. Tal es la preocupación que tiene la OCDE (2009) que considera al liderazgo escolar como "una prioridad en el mundo" (p. 3).

En todos los ámbitos, se concibe al líder como el constructor de la cultura organizacional (Siliceo, Casares y González, 2002). Entendiéndose por tal, al conjunto de valores, tradiciones, creencias, normas, actitudes, que imprimen identidad y proporcionan sentido a la organización para la consecución de sus objetivos (Casares y Siliceo, 1997). Se define al liderazgo directivo efectivo como el proceso de conducir al grupo en una dirección a través de medios no coercitivos (Cotter, citado por la SEP, 2009).

Hoy, se exige un liderazgo con visión de futuro, con capacidad de innovación y gestión de cambios (Cuevas, Díaz e Hidalgo, 2008). El líder es el promotor del capital intelectual y emocional de la organización (Siliceo, 2004). Para Guillén (2006) el liderazgo es:

> … la capacidad de influencia de una persona dentro de una relación interpersonal dinámica que llega al seguidor a adherirse libremente a la voluntad del líder, apoyado en la confianza en que podrá satisfacer así sus necesidades de bienes útiles, agradables y éticos. (p. 179)

Además, plantea dos tipos de enfoque: el tradicional y el relacional. El primero define al líder por los rasgos físicos y su personalidad carismática; se centra en el desempeño de la tarea y pertenece al modelo cognitivo. El segundo propone tres tipos de liderazgo:

1. **Líder transaccional:** Cuando la relación de influencia es entendida como un intercambio, el seguidor se adhiere al líder, a cambio de algo.

2. **Líder transformacional:** Aparece cuando la relación de influencia provoca cambios en sus adeptos para generar compromisos.

3. **Líder servidor:** Es el que influye a través del servicio, arrastra al otro por la confianza que genera.

Es en este último grupo, en donde se ubica el concepto de liderazgo de Krishman (citado por Nader y Castro, 2009) para quien el líder va en búsqueda del bienestar colectivo. Para Álvarez (citado por Cuevas y Díaz, 2005) existen dos formas de liderazgo:

1. **Liderazgo profesional:** Se relaciona con quien tiene suficientes conocimientos, experiencia y capacidad profesional para dirigir a los miembros de la institución y es otorgado por sus seguidores, en este caso, los compañeros.

2. **Liderazgo institucional:** Se vincula con la estructura formal de una organización y es ejercido por quienes son designados como autoridades.

En los actuales momentos, el liderazgo educativo ha cobrado vital importancia por cuanto se considera que el profesor, dentro del aula, y el director, dentro de la institución, son factores que inciden directa e indirectamente en el rendimiento. El liderazgo de la moderna organización educativa es aquel que desarrolla empatía y se alinea horizontalmente con su personal para, con un sentido de pertenencia y profundo compromiso, ir tras las metas. En este sentido, hace falta a la UEP SS.CC desplegar hacia el liderazgo servidor, ya que aún está anclado en el liderazgo transaccional e institucional.

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

La nueva LOEI (2011) y su Reglamento General (2012) definen al BGU como el nivel terminal del sistema educativo y el último de educación obligatoria. Tiene por objetivos educar para la vida y la participación en una sociedad democrática, para el mundo laboral o del emprendimiento y acceder a sus estudios universitarios, Art. 43, (LOEI, 2011).

1.4.6.1 Características.

Estas se encuentran especificadas en el capítulo V, De la estructura del sistema nacional de educación, en los artículos 43 al 45 de la LOEI (2011) y en el capítulo IV, Del Bachillerato,

del Reglamento General (2012) en los artículos 28 al 38, los cuales se detallan a continuación.

1. **De la malla curricular**: Está definida por la Autoridad Educativa Nacional (Art. 29).

2. **Del tronco común**: Son las materias de carácter obligatorio, determinadas en el currículo nacional. Tienen una carga horaria de 35 períodos a la semana en el primero y segundo cursos y de 20, en el tercero, (Art. 30).

3. **De las horas adicionales**: Estas quedan bajo la discrecionalidad del centro educativo. Son cinco los períodos por cada año. Estos pueden ser cubiertos por asignaturas que se consideren pertinentes de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, PEI, (Art. 31).

4. **De las asignaturas optativas**: Estas deben ser determinadas por la institución educativa y elegidas por los estudiantes, en las que oferte el Bachillerato en Ciencias. El tercer año debe contener al menos 15 horas de materias optativas (Art. 32).

5. **De las modalidades**: El Bachillerato ofrece dos modalidades: en Ciencias y el Técnico, ambas participan del tronco común de asignaturas que corresponden a la formación general y que se refieren a aprendizajes esenciales.

   Bachillerato en Ciencias: Tiene un tronco común de asignaturas obligatorias que corresponden aproximadamente al 85.7% del total de horas clase, durante los tres años y de un 14.3%, que pertenece a las optativas (ME, 2012).

   Bachillerato Técnico: Oferta un tronco común de asignaturas obligatorias que gira alrededor del 64% y el 36%, que corresponde a las de carácter técnico (ME, 2012). La formación laboral es consustancial en las instituciones que ofertan el Bachillerato Técnico y se la debe desarrollar en centros de trabajo seleccionados por la institución educativa. (Art. 36)

Las instituciones educativas que oferten el Bachillerato Técnico pueden funcionar como unidades de producción de bienes y servicios orientados a la comercialización, pero sujetas a la normativa vigente. Los estudiantes vinculados a esta actividad pueden recibir una bonificación y los recursos económicos obtenidos deben revertirse en beneficio de la institución. (Art. 37)

6. **Del Bachillerato con reconocimiento Internacional:** Las instituciones que oferten un Bachillerato Internacional, aprobado por el Ministerio de Educación, tienen libertad para cambiar las mallas curriculares, siempre y cuando cumplan con los estándares y las asignaturas establecidas en el sistema educativo nacional (Art. 38).

1.4.6.2 Demandas de organización y regularización.

Estas se precisan en el capítulo III, De los niveles y subniveles educativos, en el IV, correspondiente a Del Bachillerato, en los artículos 27 al 38, y en el capítulo III de la Calificación y Promoción, artículos 198 al 203 del Reglamento General (2012) los cuales se especifican a continuación:

1. Para el ingreso al Bachillerato, es requisito indispensable que el estudiante haya aprobado el décimo grado de Educación General Básica, EGB, (Art. 28).

2. El nivel de Bachillerato se oferta a los estudiantes de 15 a 17 años de edad, sin embargo, esta no es un óbice para negar el acceso al estudiante (Art. 27).

3. Los estudiantes que aprueben el primero o segundo curso de Bachillerato Técnico pueden cambiar su opción de estudios e inscribirse en el Bachillerato en Ciencias para el curso siguiente. Sin embargo, los estudiantes que se hallen inscritos en el de Ciencias no pueden cambiar su opción de estudios al Bachillerato Técnico. En lo demás, se rigen por la normativa que expida la Autoridad Educativa Nacional. (Art. 33)

4. La formación complementaria adicional al tronco común es de un mínimo de 10 períodos semanales en el primero y segundo cursos y de 25, en el tercero, (Art. 34).

5. Para la obtención del título de Bachiller, el estudiante debe obtener una nota final de 7/10, producto del promedio de los subniveles de Básica elemental, media y superior equivalente al 40% del promedio de los tres años de bachillerato, también, equivalente al 40%; la nota promedio de los exámenes de grado y la nota obtenida en la monografía, ambas calificaciones representan el 10% cada una. Además, debe haber aprobado las actividades de participación estudiantil obligatoria. (Art. 198)

Por un lado, la decisión de optar por una especialización a los 14 o 15 años resultaba muy prematura para definir las reales inclinaciones del estudiante y, por otro, la diferencia de

conocimientos entre los egresados tiende a desaparecer al contar con un tronco común y un currículo unificado, por lo que la propuesta supera limitaciones del sistema anterior.

Además, el hecho de designar tres períodos en tercer año destinados para la investigación de ciencia y tecnología, abre el camino hacia un aspecto que se ha mantenido rezagado. Sin embargo, habrá que revisar los contenidos, espiralidad y su correlato con los textos que ofrece el Ministerio de Educación, cuyo análisis no es pertinente en esta investigación. La Unidad Educativa Particular SS.CC ha optado por el Bachillerato en Ciencias; sin embargo, se debería implementar un proyecto de investigación respecto a la demanda que tiene la Institución en torno a la especialidad Técnica de Comercio y Administración; puesto que esta ha caracterizado a la oferta educativa durante gran parte de la vida institucional.

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

Veinte son las innovaciones que se incorporan en el nuevo marco legal de la educación ecuatoriana. Estos cambios se pueden aglutinar en cuatro grupos:

1. Aquellos que se vinculan con la nueva concepción de la educación como un derecho de todos los ecuatorianos y de sus comunidades.
2. Los que modifican la estructura del sistema educativo.
3. Los nuevos conceptos de calidad y equidad educativa y
4. Los cambios relacionados con la revalorización de la docente. (ME, 2012)

De acuerdo con el contexto de la presente investigación, se enfocarán los aportes que se vinculan con el desarrollo profesional del docente. Se debe desatacar el Art. 135 del Reglamento General, dado el carácter particular que tiene la UEP SS.CC, según el cual el estado señala la obligatoriedad para los establecimientos particulares y fiscomisionales de garantizar la continuidad de los estudios de los estudiantes en los casos de fallecimiento de sus representantes.

La formación docente constituye una política nacional, tipificada en el Art. 349 de la Constitución (2008). Cuenta con el presupuesto respectivo y tiene su respaldo jurídico que legitima su vigencia. Así, en el Plan Decenal 2006-2015, (2006) en la Política 7, se señala el impulso al nuevo sistema de formación docente. Este se lo considera, también, en el Art. 10, literal a, de la LOEI (2011). Dada la naturaleza particular de la Institución, motivo de análisis, es importante relievar que:

> El desarrollo de los docentes del sistema educativo particular conduce al mejoramiento de sus conocimientos, habilidades, competencias y capacidades que le permitirán ofrecer un mejor servicio educativo. Los y las docentes del Sistema Educativo Particular podrán participar de los procesos de formación continua ejercidos por la Autoridad Educativa Nacional, Art. 128 (LOEI, 2011). Esto es lo que no se pone en vigencia aún.

En el Art. 59 de la LOEI (2011) se remarca que las instituciones públicas, privadas, municipales y fiscomisionales deberán organizar cursos de refuerzo a la enseñanza y aprendizaje en educación Básica y Bachillerato gratuitamente, y en el Art. 57, en su literal d), se señala el derecho a ser evaluado de manera integral en torno a la ley. En el Acuerdo 0025 del 26 de enero del 2009, en el numeral 6, se establece los incentivos a los directivos y docentes que obtuvieren excelente y muy bueno en la evaluación interna y externa; pero, lamentablemente, se discrimina a los docentes fiscomisionales el ejercicio de este derecho; más aún, a los docentes particulares que están exentos de aquello.

A través de las citas de los articulados del marco legal educativo que consta en la Constitución (2008), en la LOEI (2011) y su Reglamento (2012) y el Plan decenal, 2006-2015 (2006) se demuestra el compromiso que tiene el Estado con el desarrollo profesional del docente ecuatoriano, pero este proceso debe contar, también, con las motivaciones intrínsecas personales en búsqueda de la mejora de la calidad educativa. Y, además, habrá que llenar vacíos legales que dan lugar a la discriminación en el ejercicio universal de derechos.

Una de los cambios sustanciales es el replanteamiento de la carrera docente pública, que pretende el desarrollo profesional del profesorado. Esto se refleja en la mejora sustancial de sueldos, en el establecimiento del nuevo escalafón que privilegia la formación académica, la actualización, la experiencia y, sobre todo, el desempeño. El Art. 349 de la Constitución (2008) institucionaliza la evaluación del desempeño docente y lo conecta con la política salarial. Además, la formación docente presenta nuevas alternativas de especialización: asesor, auditor, docente mentor… por las que el docente podría optar por la más afín a sus motivaciones intrínsecas.

El modelo de Kaufman (2004) incorpora la evaluación de necesidades formativas, el análisis de la tarea educativa, en donde considera todos los conocimientos, habilidades y actitudes para el desempeño de la tarea. En forma similar, lo hace Goldstein (citado por Llorens, 1996) al considerar las KSAS. Plantea una serie de fases para el análisis de la tarea:

comprensión del puesto dentro del contexto organizacional, definición del puesto, objeto de estudio, elección del método para la detección de necesidades, determinación de los participantes del proceso de detección de necesidades, especificación de la tarea y la elaboración de los *clusters* de tareas.

El Gobierno Nacional ha incorporado, también, la evaluación como un proceso permanente y ha detectado una serie de problemas, entre otros, los vinculados con la formación docente y ha identificado las falencias del profesorado ecuatoriano, por lo que se justifica plenamente la presencia de un nuevo modelo de gestión educativa, que habrá de irlo asumiendo, como respuesta, en parte, a la evaluación de las necesidades formativas, que se fundamentan en un sustento teórico.

1.5. Análisis de la tarea educativa

Este análisis es fundamental en la determinación de los objetivos instruccionales, que orientarán la ejecución del trabajo eficiente. Busca identificar las tareas que se desarrollan en un puesto específico, así como los conocimientos y las habilidades que se requieren para su desempeño (Tannenbaum y Yulk, 1992). El análisis de la tarea exige la secuencia de un proceso que se puede sintetizar en las siguientes fases, según Goldstein, (citado por Llorens, 1996).

1. Comprender el puesto dentro del contexto general de la organización por medio de la indagación a los directivos, de la comparación con otras empresas que tengan puestos similares o a través de la consulta de documentos.

2. Definir el puesto de trabajo y determinar el tipo de actividad que será incorporada al análisis.

3. Elegir el método más adecuado para la detección de las necesidades.

4. Describir las tareas en término conductuales, con la especificación de las obligaciones y de las condiciones especiales, bajo las cuales se desempeña el puesto.

5. Determinar a los participantes del proceso de detección de necesidades.

6. Especificar la naturaleza de cada tarea, con lo que se quiere señalar los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes necesarias para alcanzar la eficiencia en su desempeño. Los *clusters* de tarea agilitan la organización de la información.

1.5.1 La función del gestor educativo.

La función del gestor educativo ha sufrido, también, un fuerte cambio, desde que las teorías de la calidad han puesto hincapié en un nuevo concepto de organización. Particularmente, en nuestro país y en América Latina, estuvo caracterizada por la improvisación. Pocos han sido los países europeos que han impulsado programas especiales para el desarrollo de competencias en gestión financiera, habilidades organizativas, destrezas para la comunicación y relaciones públicas (Esteve, 2006).

La última reforma educativa se enfocó en una mayor autonomía de las escuelas y la descentralización pedagógica, lo que generó la necesidad del gestor educativo con un nuevo perfil, según Mardesich, García, Terán y Velasco (2013). Donoso et al. (2012) señala que a partir del 2000, se incorporan modernas nociones para la gestión administrativa: el desarrollo de las competencias vinculadas con la gestión institucional, curricular, de la convivencia escolar, y las de un liderazgo que convoquen al compromiso y se orienten hacia la innovación.

El liderazgo del gestor educativo, en la actualidad, debe conducir a la organización al cumplimiento de su Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, PEDI, (Aranda, 2011). Para Kanter (citado por Chiavenato, 2008) las organizaciones del nuevo milenio necesitan reunir las 5 efes en idioma inglés: *fast, focused, flexible, friendly y fund,* que significan veloz, enfocada, flexible, amigable y divertida. En el plano educativo, la calidad se inclina hacia el plano administrativo, por lo que el profesor queda más excluido de las definiciones de las políticas educativas y se convierte en simple operario del experto que diseña (Gallego, 2003).

El país requiere del gestor educativo que tenga formación en el sistema de dirección estratégica, donde maneje los procesos administrativo-financieros, los curriculares y los comunitarios; así como el sistema de mejoramiento continuo y de evaluación educativa. La gestión administrativa no debería impedir el ejercicio docente, función esencial del profesor, quien debe tomar decisiones en las políticas educativas que le competen. Es imperativo

monitorear los resultados y la problemática que se ha generado con la asignación de tareas administrativas al docente, experiencia evaluada ya, en otras realidades de América Latina.

1.5.2 La función del docente.

Para Asinsten (2009) y Grau et al. (2009) una de las funciones del docente se enfoca en la mediación. Esta para Lorenzo Tébar (citado por Chavarría, 2011), se la concibe como:

> Un estilo de interacción educativa orientado por una serie de creencias y principios antropológicos y psicopedagógicos. Tiene su fundamentación en la obra de Piaget, Vigotsky, Feuerstein, con múltiples coincidencias con la de Ausubel, Bruner, Sternberg, Cattell, Gardner u otros psicopedagogos actuales. Es un concepto social porque implica transmisión de cultura, códigos, valores y normas. Tiene una dimensión educativa porque actúa con intención de intervenir sobre las competencias cognitivas de los alumnos. (p.91)

Hernández y Hernández (2011) señalan que la interacción, como función del docente, debe contribuir al aprendizaje significativo, potenciar y dejar paso al protagonismo de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje; prepararlos para que puedan entender a la sociedad en la que están insertos y desarrollar su capacidad para reflexionar y analizar su entorno. La interacción es clave para entender la dinámica de lo no lineal (lo que rompe con la simetría temporal, es cambio, evolución) y la estructura de la complejidad, en las organizaciones, fruto de interacciones fluctuantes (Gallego, 2003).

Un docente, según Tobón (2006) debe orientar su proceso educativo al desarrollo de los siguientes aspectos:

Proyecto ético de vida: Donde las competencias posibiliten bienestar psicológico, emocional, su propia autorrealización y dé sentido a su vida.

Formación laboral: Las competencias deben proporcionar herramientas para que los estudiantes ejecuten un quehacer laboral con eficiencia, eficacia y responsabilidad para satisfacción propia y de la empresa.

Tejido social: Que permita el desarrollo de competencias tendientes a estimular la cooperación, la solidaridad, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

El mismo autor señala que el desarrollo humano debe considerar la dimensión cognitiva, corporal, social, comunicativa, lúdica, laboral, ética y espiritual. La función docente, en los actuales momentos, es multifacética. El profesor es un gestor administrativo y, al mismo tiempo, es responsable "del equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, de la integración social, de su formación sexual, etc." (Esteve, 2009b, p. 22).

Day, Elliot & Kington (citados por García, 2009) corroboran en el sentido de que los profesores están alejándose de lo esencial de su tarea docente para asumir, prioritariamente, funciones relacionadas con la gestión y evaluación. El balance que se ha hecho respecto a las reformas que se han dado a partir de la primera década del Siglo XXI no consiguió el objetivo: Mejorar las condiciones de aprendizaje. Por este motivo, en el Ecuador deben evaluarse los resultados en corto y mediano plazo, aplicar los correctivos necesarios para fortalecer el desarrollo profesional, desde la realidad del docente.

1.5.3 La función del entorno familiar.

Los padres, cronológicamente, son los primeros educadores de sus hijos; son permanentes a través del tiempo; se hallan ligados por lazos biológicos y axiológicos (Chavarría, 2011). Es responsabilidad de la familia formar en valores de respeto y convivencia así como, también, en el desarrollo de habilidades básicas del pensamiento a todos sus miembros (Tobón y Fernández, 2004). Esteve (2009b) al respecto, señala que "se registra en los últimos treinta años un proceso de inhibición en las responsabilidades educativas de otros agentes de socialización, fundamentalmente de la familia" (p. 23).

Para Tobón (2006) la formación de competencias no es una labor solo de las instituciones educativas, sino, también, "de la sociedad, del sector laboral-empresarial, de la familia y de la persona humana" (p. 16). El paso de la comida hogareña a la chatarra, la vinculación de la mujer al trabajo, la usencia de comunicación ha gestado generaciones carentes del apoyo y la orientación necesaria en las etapas de formación (De Zubiría, 2001). Dentro de la sociedad ecuatoriana, el gran problema que plantea la familia es su disfuncionalidad. Cada vez, se hace más común, el divorcio o la separación y la permanente migración. La falta del padre y la madre ha dejado en indefensión a los hijos.

Al respecto de la función de los padres en la realidad ecuatoriana, García (2013) señala que en la educación influyen muchos factores y que la Política Educativa del Estado es tan solo uno de ellos, su mejoría es una responsabilidad compartida por toda la sociedad y aquí es donde prioriza a las familias, que son, por ley natural, ejes fundamentales de la educación

de sus hijos. Considera que los medios de comunicación son la segunda “fuerza-poder” en la nación que, conjuntamente con el profesorado, que escogió esta carrera por vocación no solo por necesidad, constituyen los cimientos de la formación integral.

El autor fusiona los conceptos educación, formación e información para referirse a la familia, los medios de comunicación y al docente. Por vez primera, se identifica a los medios de comunicación, como uno de los responsables de la educación, hasta hoy invisibilizados. La LOEI (2011) y su Reglamento (2012) incorporan a la familia en el proceso educativo de sus hijos y determinan sus responsabilidades. Cambiarán las teorías, se avanzará en el conocimiento científico, las tecnologías seguirán en su vertiginoso ritmo, pero la familia seguirá siendo el cimiento de la educación; pese a que en la realidad latinoamericana, ecuatoriana y de la UEP SS.CC, se ha trastocado su esencia.

1.5.4 La función del estudiante.

Todo estudiante trae consigo su propia historia y con ella sus experiencias familiares y las de su entorno. Él presenta distintas condiciones de educabilidad. Entendida esta, como el conjunto de habilidades sociales, culturales e institucionales con las que una persona enfrenta su proceso de educación formal, Zambrano (2007). La educabilidad constituye una construcción social que trasciende a la persona y a la familia; depende del desarrollo cognitivo que se produce, durante los primeros años. Se halla vinculada a la estimulación temprana, a la alimentación, a la salud y a la socialización, con lo que el estudiante adquiere las herramientas para incorporase a un nueva situación, dentro de la escuela, Tedesco (citado por Beltramín, 2010).

La educabilidad es como el dispositivo que despliega el estudiante al aprender. Este proceso, según Gallego (2003) es la construcción y reconstrucción de “inteligencia-actitudes-competencias o dicho de otra manera, estructura y reestructura las características conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales y axiológicas en una dinámica no lineal” (p. 88). Surge, aquí, la aprendibilidad que se inicia por la voluntad del estudiante de hacer suyo el saber, lo que se convierte en su objeto de deseo.

Iafrancesco (2004) señala ciertas condiciones para que el estudiante acceda al aprendizaje: tener intencionalidad y reciprocidad; encontrar el significado de lo que aprende, motivarse, reflexionar, compartir lo que conoce, orientar sus respuestas a las metas, plantearse expectativas, modificar su funcionamiento cognitivo. Aunque hay quienes piensan que las familias pobres no están en condiciones de garantizar la educabilidad para la preparación

de sus hijos frente a las exigencias educativas (Navarro, 2009). Sin embargo, no se puede generalizar, pues la reciente experiencia del país deja entrever que estudiantes de limitados recursos han ocupado los primeros lugares y se han hecho acreedores a las becas que ofrece el Gobierno Nacional.

En el Ecuador, se han dado los primeros pasos para disminuir la brecha de inequidad educativa. Sin embargo, para que se dé el aprendizaje, el estudiante parte de sus estructuras de significados y de su actuar cognoscitivo, mediado por actitudes positivas hacia el saber, puesto que toda aprendibilidad supone la construcción de una interpretación. No habrá aprendizaje si no existe desde el estudiante la voluntad y motivación por aprender, actitud que desafortunadamente está ausente en un alto porcentaje de estudiantes de las instituciones educativas, donde la UEP SS.CC no es la excepción.

1.5.5 Cómo enseñar y cómo aprender.

Si bien la enseñanza y el aprendizaje se relacionan, los dos son conceptos diferentes y es sobre esta diferenciación que surge la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel. Para De Zubiría (2001) y la Pedagogía Conceptual, “aprehender es incorporar a la estructura del pensamiento un nuevo instrumento de conocimiento, ligándolo de manera significativa y firme con instrumentos de conocimiento, previa y adecuadamente formados” (p. 182).

Ausubel, Novak y Hanesian (1983) señalan que quienes aprenden son los que construyen en forma activa, con los demás, tanto sus conceptos como sus categorías y nociones. Gallego (2003) coincide con los autores anteriores respecto a que la aprendibilidad del saber, objeto del aprendizaje, se lo construye en y con los otros. Bar (1999) señala que la profesionalización de la enseñanza supone el despliegue de acciones relacionadas con la enseñabilidad y aprendibilidad, es decir, con el proceso de enseñar y aprender con mayor autonomía y responsabilidad.

Dicho proceso es complejo y requiere de múltiples y variadas oportunidades de aprendizaje en contextos flexibles que faciliten el desarrollo de una adecuada identidad profesional docente (García, 2009). Es claro que tanto la aprendibilidad como la enseñabilidad son susceptibles de modificaciones, de trasformaciones, por lo que tanto, el estudiante como el profesor aprenden. Vale recordar las célebres palabras del gran pedagogo Paulo Freire: Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o

construcción. Quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender (citado por Cadena, 2014).

Cómo se enseña y cómo se aprende deben ser motivo de permanente reflexión del docente, ya que sus respuestas están relacionadas con la evolución del conocimiento, nuevas teorías, nuevo marco de desarrollo económico y nuevos modelos pedagógicos. Frente a ellos, el docente debe asumir posiciones para rescatar su rol de experto, a quien le compete la toma de decisiones; esto, a nivel mundial, latinoamericano, nacional y de la UEP SS.CC.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

2.1 Contexto

La UEP SS.CC. de Cuenca es una de las 9 Obras Educativas que tiene la Congregación de los SS.CC en el Ecuador. Es una institución de carácter particular, mixto, de jornada matutina; es la entidad educativa de más larga trayectoria en la ciudad de Cuenca. Tiene 152 años de vida institucional. Está regentada por las Religiosas de los Sagrados Corazones de Jesús y de María y de la Adoración Perpetua, quienes llegan al Ecuador desde Francia, a pedido del Gobierno de Gabriel García Moreno, quien encomendó en 1862, al Arzobispo Ignacio Ordóñez, traer congregaciones religiosas para que asumieran la educación de la niñez y juventud ecuatorianas, que se encontraba en profunda crisis.

La primera superiora fue la Madre Virginia Rath quien, según Albornoz (1962) junto a 9 religiosas más, abrieron las puertas de la Institución (La casa de San Felipe) en septiembre de 1862, bajo la filosofía de sus fundadores: la Madre Enriqueta Aymer de la Chevalery y de José María Coudrin, e impulsaron la fundación de obras educativas que se difundieron por el Ecuador. Hoy, después de 152 años, la Institución cuenta con alrededor de 1.200 estudiantes y está integrada por 75 docentes.

Los modelos de EDN plantean las condiciones internas de la organización y de sus relaciones externas, por lo que el presente estudio parte de las características de la UEP SS.CC en relación con su naturaleza y su oferta educativa.

Tabla 1. Tipo de institución

Opción	Frecuencia	%
Fiscal	0	0
Particular	24	96
Fiscomisional	0	0
Municipal	**0**	**0**
No contesta	**1**	**4**
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

La Tabla 1 señala que la naturaleza de la Unidad Educativa Sagrados Corazones de Cuenca es particular para el 96% de los docentes; el 4% no contesta. Aspecto que evidencia un tipo de instituciones que admite y garantiza la Constitución (2008) en el Art. 345, y la LOEI (2011), que, en el Art. 53, dice que las instituciones pueden ser públicas, municipales,

fiscomisionales y particulares. La UEP SS.CC es una institución de carácter particular confesional y es una de las 5.400 instituciones particulares (AMIE, 2013) que existen en el país y cuya funcionalidad está bajo la responsabilidad de la Autoridad Educativa Nacional.

Tabla 2. Tipo de bachillerato

Opción	Frecuencia	%
Bachillerato en Ciencias	10	40
Bachillerato Técnico	1	4
Bachillerato Técnico y en Ciencias	10	40
No contesta	4	16
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

Tabla 3. Tipo de bachillerato técnico

Opción	Frecuencia	%
Comercialización y ventas	4	16
Comercio exterior	0	0
Contabilidad	6	24
Administración de sistemas	0	0
Restaurant y bar	0	0
Agencia de viajes	0	0
Informática y comercialización turística	0	0
Aplicaciones informáticas	1	4
Organización y gestión de la secretaria	0	0
Otra: Especifique	3	12
No contesta	11	44
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

El 40% de docentes de la UEP SS.CC responde a la pregunta 1.4, que la oferta educativa es el Bachillerato en Ciencias y el otro 40%, considera que el Bachillerato es Técnico y en Ciencias, lo que sí corresponde a la realidad. El 16% no contesta. Estos resultados revelan desconocimiento sobre la naturaleza de la Institución y conducen a la necesidad de realizar un curso de inducción al nuevo personal.

El Bachillerato Técnico que ofertaba, al momento, la Institución era en Ciencias de Comercio y Administración, con lo que aciertan apenas el 12%, que corresponde al ítem Otra: Especifique. Los resultados obtenidos en la Tabla 3 ratifican que el personal de la UEP SS.

CC desconoce la oferta educativa institucional. El mayor porcentaje corresponde a no contesta: 44%. La información que proporcionan las Tablas 2 y 3 conducen a reflexionar no solo sobre la necesidad de un curso de inducción, sino, también, de un sistema de comunicación interorganizativo, entendido como un proceso colectivo e interactivo, Hoy y Miskel (citados por Nieto, 2008).

2.2 Participantes

González (2010) y Llorens (1996), entre otros, afirman que la EDN debe partir de la población objetivo, en el presente caso, los 25 docentes que laboran en el BGU de la UEP SS.CC. Cox (citado por Gómez, 2006) considera el análisis de las características de los involucrados: género, edad, nivel de formación, etc.

Tabla 4. Género

Opción	Frecuencia	%
Femenino	16	64
Masculino	8	32
No contesta	1	4
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

Tabla 5. **Estado civil**

Opción	Frecuencia	%
Soltero	6	24
Casado	17	68
Viudo	0	0
Divorciado	2	8
No contesta	0	0
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

La Tabla 4 demuestra que el 64% de docentes pertenecen al género femenino frente al 32% de carácter masculino. Esto ratifica la predisposición de la mujer al desempeño de la docencia, lo que corrobora con la posición de Portela (2008) para quien “la enseñanza es una ocupación feminizada” (p. 157) asociada a la mujer por su inclinación maternal hacia los niños. La proporción se mantiene en las estadísticas del Ecuador, en donde a finales del 2012, hay un 68% de mujeres (144.129) y un 31% de varones (66.721) según AMIE (2013).

En la Tabla 5, se observa que el 68% es casado frente al 24% que es soltero y el 8% divorciado.

Tabla 6. Edad

Opción	Frecuencia	%
20-30	9	36
31-40	6	24
41-50	4	16
51-60	2	8
No contesta	4	16
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

La Tabla 6 corresponde al grupo etario de los docentes de la UEP SS.CC, que refleja ser relativamente joven, ya que el 60% de profesores se halla en una etapa plenamente productiva (20-40 años). Existe la presencia de un 40% de docentes experimentados que se hallan entre los 41 y 60 años. Ambos grupos son susceptibles de ser profesionalizados, como lo entiende Fernández (1988): el desarrollo de una cultura profesional debe avanzar en niveles de formación, autonomía, responsabilidad y compromiso social y personal. Los jóvenes, por lo general, son más proclives al cambio de paradigmas, por tanto, se tiene que trabajar más con el 40% para que adopten una posición flexible y de apertura.

Tabla 7. Cargo que desempeña

Opción	Frecuencia	%
Docente	24	96
Técnico docente	1	4
Docente con funciones administrativas	0	0
No contesta	0	0
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

En la Tabla 7, se evidencia que el 96% del personal se desempeña como docente y un 4% es técnico docente. El perfil del profesional de la educación ecuatoriano, hoy, ha cambiado. Se requiere que posea, además, conocimientos de gestión e investigación, aspectos que la Educación Inicial debería asumirla dentro de su malla curricular, porque estas no pueden diseñarse a espaldas de las necesidades y características de la profesión docente (Montero,

2006). Las autoridades de la UEP SS. CC deberían tomar en cuenta estos déficits para futuras intervenciones.

Tabla 8. Tipo de relación laboral

Opción	Frecuencia	%
Contratación indefinida	15	60
Nombramiento	1	4
Contratación ocasional	5	20
Reemplazo	1	4
No contesta	3	12
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

En cuanto a la relación de dependencia (Tabla 8) el 60% del personal posee una contratación indefinida, mientras el 20%, posee una contratación ocasional; el 4% reemplaza, y otro 4%, tiene nombramiento, porcentaje que corresponde a un docente que tiene nombramiento fiscal y que trabaja, también, en la Institución particular. El 12% no contesta. La contratación indefinida proporciona estabilidad y con ella se gana en eficiencia, eficacia y responsabilidad para satisfacción propia y de la institución como lo precisa Tobón (2006). Además, si se quiere profesionalizar la enseñanza se debe tener presente, entre otros factores, la continuidad laboral (Bar 1999). Por tanto, se requiere que, en el 40%, progresivamente se elimine la incertidumbre, que resulta nociva a la tarea educativa.

Tabla 9. Tiempo de dedicación

Opción	Frecuencia	%
Tiempo completo	14	56
Medio tiempo	5	20
Por horas	4	16
No contesta	2	8
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato la UEP SS.CC.

El tipo de relación laboral se vincula directamente con el tiempo de dedicación a la tarea educativa (Tabla 9) en el caso de las instituciones particulares; existe un 56% que trabaja a tiempo completo, un 20%, a medio tiempo y un 16%, por horas; el 8% no contesta. Es importante señalar que la Institución solo dispone del tiempo completo del 56% de docentes. Estos laboran las 8 horas, según lo establece el Art. 40 de la LOEI (2011). Dicha situación

es concebida como una limitación institucional, la cual ha sido considerada por las autoridades que dirigen la Institución. Para el año 2013-2014, existe ya una nueva política, que establece el tiempo completo (8 horas) para todos los docentes de la UEP SS. CC.

Tabla 10. Señale el nivel más alto de formación académica que posee

Opción	Frecuencia	%
Bachillerato	0	0
Nivel técnico o tecnológico superior	0	0
Lic., Ing., Eco., Arq., etc. (3er. Nivel)	14	56
Especialista (4to. Nivel)	1	4
Maestría (4to. Nivel)	7	28
PhD (4to. Nivel)	0	0
Otros	2	8
No contesta	1	4
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

Como se puede apreciar, en la Tabla 10, el 56% de docentes posee un Tercer Nivel y el 32% de profesores, un Cuarto Nivel; el primer porcentaje se relaciona con la realidad del país, que tiene el 66.4%, en tanto que el porcentaje de postgrado de 6.3% (AMIE, 2013) es muy inferior al porcentaje que presenta la UEP SS. CC, el 28%. Este último dato se lo puede considerar como una fortaleza de la Institución, puesto que refleja que posee un personal capacitado para la tarea docente. Son estas, las variantes condicionantes de los participantes.

2.3 Diseño y métodos de investigación

El Proyecto "Diagnóstico de Necesidades Formativas de los docentes de la Unidad Educativa Particular Sagrados Corazones de Cuenca, 2012-2013" es una investigación de carácter cuantitativo y cualitativo porque proporcionó una serie de datos que, cuantificados a través de tablas estadísticas, ofrece una información en porcentajes, los mismos que, en la fase de análisis, han sido descritos e interpretados a través del enfoque cualitativo.

El trabajo de investigación se caracteriza por ser un estudio transaccional/transversal porque la información correspondió a un momento específico: 2012-2013, en el cual sujetos de distintas edades, se estudian al mismo tiempo. Es exploratoria porque fue concebida como una fase inicial, cuya información constituyó el punto de partida para una programación

posterior. Es sistemática porque presenta una secuencia lógica: se recogió la información, se la analizó e interpretó para llegar para llegar a las conclusiones.

Es autoreflexiva porque los datos obtenidos condujeron al análisis y evaluación permanentes. Además, la investigación impulsa a la acción para planificar la intervención requerida, ya que se propone dar solución a un problema concreto en un lugar específico; se presenta como una metodología que busca el cambio educativo; exige la participación de los docentes implicados; requiere del análisis crítico de las situaciones.

Es descriptiva porque a través de ella, se pudo encarar con objetividad la comprensión del problema y llegar a establecer un diagnóstico libre de presupuestos a priori. Finalmente, se puede indicar que el presente trabajo es una investigación de campo, puesto que se la realizó *in situ.* Esto permitió percibir personalmente algunos aspectos específicos del fenómeno, motivo de la investigación.

2.3.1 Diseño de la investigación.

El plan del diseño de la Investigación involucra a cuatro elementos, considerados esenciales para lograr credibilidad en los resultados y estos son:

Selección de los sujetos: La población objetivo corresponde a los 25 docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Sagrados Corazones de Cuenca. Como el número no sobrepasó el techo establecido (más de 40) no hubo necesidad de aplicar ningún método de muestreo probalístico.

Determinación del escenario: El lugar donde se desarrolla la investigación es la UEP.SS.CC de la ciudad de Cuenca, Provincia del Azuay.

Delimitación temporal: Durante el año lectivo: 2012-2013.

Técnica de recolección de datos: Esta se relaciona con el tipo de investigación que, en el presente caso, es por encuesta, consecuentemente, la técnica más idónea, es la del **cuestionario**, cuya estructuración y validación pertenecen al autor Fabián Jaramillo, de la UTPL, (esto es, la justificación, definición de objetivos, redacción de ítems, construcción del formato, redacción de cuestiones y enunciados, pretest y revisión).

2.3.2 Métodos de investigación.

Los métodos de investigación que se aplicaron hicieron posible el diagnóstico y el análisis de las necesidades formativas de la población objetivo, desde distintas perspectivas. Estos son:

El método hermenéutico: Hizo factible acceder a la comprensión e interpretación de los conceptos que constituyen el fundamento del marco teórico, referente para el análisis.

El método estadístico: Facilitó la organización de los datos obtenidos, luego de la aplicación del cuestionario "Necesidades de formación docente del Bachillerato, proporcionando validez y confiabilidad. Además, la estadística, fue la base sobre la que se establecieron las conclusiones. Se lo aplicó desde la agrupación de los datos, su procesamiento, hasta la codificación en tablas y gráficos, que sintetizan la información.

El método inductivo y el deductivo: Los dos métodos se complementan dentro de la Investigación. Fue posible llegar a lógicas generalizaciones, a partir del análisis de las necesidades formativas de los participantes de la UEP SS.CC. Y, complementariamente, a partir de los modelos de análisis de las necesidades de formación, que se plantean en el marco teórico, como premisas generales, se logró identificar en las necesidades particulares de los involucrados.

El método analítico y sintético: Ambos métodos están vinculados al método inductivo y deductivo. El análisis indujo a la descomposición de las Necesidades de formación, en las de la organización, tarea y persona para conocer las particularidades de aquellas. Así mismo, a partir de la singularidad de cada uno de los grupos de necesidades, se pudo llegar a establecer las reales necesidades que se sintetizan en las conclusiones.

2.3.3 Técnicas de investigación.

Para la detección de las necesidades formativas de los docentes de la UEP SS. CC., y el análisis de sus resultados se utilizaron las siguientes técnicas: En la elaboración del marco teórico, se utilizó la técnica documental y la del fichaje; en la recogida de la información, la encuesta. Para la presentación de los resultados, se ha optado por una de las formas de representación de datos: las tablas, entre otras.

La técnica documental requiere de la lectura, pues, ella posibilitó la comprensión de los textos consultados y su interpretación teórica.

La técnica del fichaje se la utilizó a lo largo de toda la investigación, puesto que es un auxiliar que recopila casi la totalidad de la información y constituye un soporte de la anterior.

La técnica de la encuesta describió la incidencia, frecuencia y distribución de las características de la población objetivo (25 docentes). Su implementación supuso la aplicación del cuestionario que está estructurado con variables que centran el interés de la Investigación.

La observación permitió percibir directamente, en forma participativa, algunos aspectos del fenómeno investigado.

Las figuras (textos visuales) fueron herramientas para la sistematización y síntesis de la información e hicieron posible que se grafiquen varios procesos.

2.3.4 Instrumentos de investigación.

El "Cuestionario de Necesidades de formación" para los docentes de Bachillerato (Jaramillo, 2012, 2013) aplicado a los 25 docentes de la Unidad Educativa Particular Sagrados Corazones comprende:

1. **Datos institucionales:** Los ítems de este segmento recaban información sobre el tipo de institución y la oferta educativa de la UEP SS.CC. Las preguntas son de opción múltiple:
    a. Bachillerato en Ciencias.
    b. Bachillerato Técnico.

- Bachilleratos Técnicos Agropecuarios.
- Bachilleratos Técnicos Industriales.
- Bachilleratos Técnicos en Comercio, Administración y Servicios.
- Bachilleratos Técnicos Polivalentes.
- Bachilleratos Artísticos.
- Información general del investigado.
- Formación docente.
- Cursos de capacitación.

- Cursos de formación respecto a la Institución educativa.

2. **Información general del investigado**: Las variables que se consideran son dicotómicas como es el caso de género, variables continuas, como la edad, variables categóricas, como las la relación laboral o formación académica.

3. **Formación docente**: Los ítems tienen como objetivo conocer el nivel de educación de los participantes y las necesidades de formación de un cuarto nivel.

4. **Cursos y capacitaciones:** Los ítems de este grupo ofrecen una valiosa información que constituye el insumo para la elaboración de la propuesta, que será la respuesta a las necesidades formativas. Son los referidos a la modalidad y horario preferencial para los cursos de formación. La información que recaba la pregunta 4.5. ¿En qué le gustaría capacitarse?, ofrece un espectro de posibilidades, que implícitamente está relacionada con las necesidades de la organización, tarea educativa y de la persona.

5. **Respecto de la institución educativa**: Este segmento de ítems indagan sobre la disposición que tiene la Institución respecto de la capacitación y si sus autoridades promueven la participación de los docentes en su formación permanente y su forma de financiamiento.

6. **En lo relacionado con su práctica pedagógica**: En este segmento, se aglutinan 44 ítems que presentan una escala de 1 a 5. Estos son susceptibles de clasificarse en tres grupos: los referidos a la organización, la tarea educativa y la persona. La información que se obtiene de estos 44 ítems es determinante para la propuesta de capacitación.

2.3.5 Procedimiento.

El Proyecto de Investigación consta de dos fases: I y II. Durante la primera fase, denominada **Proyecto de Investigación I**, (noviembre 2012-octubre 2013) se recopiló la información en base al “Cuestionario Necesidades de formación” para los docentes de Bachillerato, (Jaramillo, 2012, 2013) validado por la Universidad Técnica Particular de Loja. Se seleccionó a la Unidad Educativa Particular Sagrados Corazones de Cuenca, que cuenta con 25 docentes de BGU.

El protocolo que se siguió es el siguiente: entrevista con la Hermana Rectora para la entrega de la solicitud, con el Sr. Vicerrector para dar a conocer el proyecto de investigación, con la Jefe de Talento Humano para concertar la hora para la aplicación del cuestionario y finalmente, la aplicación del cuestionario. Paralelamente, se investigó sobre el contenido del marco teórico, según las directrices de la Guía Proyecto de Investigación I, proporcionado por la UTPL.

En la segunda, **Proyecto de Investigación II**, (noviembre 2013-febrero 2014) se procesó la información y, en base a ella, se realizó la EDN de formación de los docentes de la UEP SS.CC. Se analizó y se interpretó los resultados obtenidos. A partir de ellos, se llegó a las conclusiones y se estableció las recomendaciones. Finalmente, se realizó la propuesta de capacitación para satisfacer el mayor déficit del grupo intervenido.

2.4 Recursos

2.4.1 Talento humano.

Está conformado por el personal que participa en la Investigación: La población objetivo, conformada por los 25 docentes de BGU de la UEP. SS.CC, y el personal que facilitó la aplicación del Cuestionario, la Jefe de Talento Humano de la Institución y la maestrante.

2.4.2 Materiales.

Los requerimientos para la ejecución de la presente investigación son los siguientes:

- **Fotocopias**: De los cuestionarios que se aplicaron a los docentes y del informe final.
- **Material de oficina**: Papel bond, esferográficos, fichas de trabajo, etc.
- **Impresión de los de los informes**: Correspondientes al Proyecto I y II.

Entre los recursos **tecnológicos**, están la computadora, software, hardware, Internet, cámara fotográfica.

2.4.3 Institucionales.

La Institución facilitó la investigación, al autorizar el uso de la infraestructura, (sala de Profesores), lugar en donde se realizan reuniones, talleres y encuentros para los docentes y la logística para la aplicación de los cuestionarios.

2.4.4 Económicos.

El costo al que asciende el presupuesto de la tesis es de 434.00 dólares, que se pueden visualizar en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Presupuesto del proyecto (PP) "Diagnóstico de Necesidades Formativas de los docentes de BGU de la UEP SS.CC de Cuenca, 2012-2013"

ACTIVIDADES	RECURSOS	FINANCIAMIENTO	COSTO USD
Investigación bibliográfica	**Materiales**: Impresos, copias. **Tecnológicos**: Computadora, software, hardware	 Personal	200.00 60.00
Aplicación del cuestionario	**Transporte:** **Materiales**: Copias de cuestionarios.	Personal Personal	6.00 5.00
Estructuración de la matriz de resultados	**Tecnológicos**: Computadora, software, hardware, Internet.	Personal	30.00
Edición del informe I, II, tres ejemplares e informe final	**Materiales**: Papel, impresión, copias. **Tecnológicos**: Computadora, software, hardware. Cámara fotográfica: Fotografías.	 Personal	100.00 30.00 3.00
TOTAL			**434.00**

Fuente: Aranda (2011)

CAPÍTULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1 Necesidades formativas

López (2005) precisa que las necesidades formativas constituyen la serie de competencias y cualificaciones que deben poseer los miembros de cualquier organización para dar solución a las cuestiones inductoras de la formación; es a partir de los *inputs,* los elementos de entrada, en términos de Kaufman (2004) los que determinarán las necesidades formativas de los docentes de BGU de la UEP SS.CC.

Tabla 11. ¿Su titulación tiene relación con el ámbito educativo?

Opción	Frecuencia	%
Licenciado en educación (diferentes menciones/especialidades)	16	64
Doctor en educación	0	0
Psicólogo educativo	0	0
Psicopedagogo	0	0
Otro ámbito	8	32
No contesta	1	4
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato la UEP SS.CC.

Tabla 12. ¿Su titulación tiene relación con otras profesiones?

Opción	Frecuencia	%
Ingeniero	5	20
Arquitecto	0	0
Contador	1	4
Abogado	0	0
Economista	0	0
Médico	1	4
Veterinario	0	0
Otros	1	4
Ámbito Educativo	16	64
No contesta	1	4
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato la UEP SS.CC.

La información que proporciona la Tabla 11 y 12 precisa que el 64% de docentes tiene una formación acorde con las necesidades de la Institución y está relacionada con el ámbito educativo. En tanto que el 32%, que corresponde a Otro ámbito, se explica por la especialidad técnica en Ciencias de Comercio y Administración, al que pertenece el 20%,

con título de Ingeniero. El nuevo Sistema Educativo requiere no solo de docentes, sino de directivos, administrativos y de apoyo, (Art. 76) de la LOEI, explícitos en el objetivo de la UNAE, de reciente formación. Esto coincide con lo que García y Maquilón señalan en torno a la formación que debe tener el docente: docencia, gestión e investigación, por lo es un déficit que debe ser motivo de reflexión para la UEP. SS. CC, como en la toma de decisiones de la Autoridad Nacional respecto de los docentes en ejercicio.

Tabla 13. Si posee titulación de postgrado, este tiene relación con

Opción	Frecuencia	%
El ámbito educativo	7	28
Otros ámbitos	3	12
No contesta	15	60
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

El 40% del personal docente cuenta con una maestría, Cuarto Nivel, (suma del 28 y 12%), lo que refleja que existe un 60% de docentes, que motivados, podrían optar por una titulación de Cuarto Nivel. Estos porcentajes evidencian un potencial para las Universidades que ofertan maestrías en Educación. Además, la carrera del docente en el país ha sido replanteada y el espectro de alternativas, se ha ampliado (asesor, auditor, docente mentor…). El escalafón al privilegiar la formación académica, motiva implícitamente al docente a adquirir una titulación de postgrado y a buscar la mención más afín a su proyecto profesional.

Tabla 14. ¿Les resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener una titulación de Cuarto Nivel?

Opción	Frecuencia	%
Sí	20	80
No	1	4
No contesta	4	16
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

La Tabla 14 pone en evidencia el fuerte componente de motivación intrínseca por continuar capacitándose, en el 80% de docentes. Al respecto, se conoce que el éxito de las actividades formativas está en la predisposición del personal por capacitarse, lo que constituye un factor positivo en los docentes de la UEP SS. CC. Tannenbaum y Yuki (1992) y Dipboye (citado por Llorens) afirman que cuando la formación carece de motivación, se debe recurrir a la inducción. Este no es el caso de la Institución.

Tabla 15. ¿En qué le gustaría capacitarse?

Opción	Frecuencia	%
Maestría	19	76
PhD	3	12
No contesta	3	12
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

El 76% del personal de la Institución aspiran a una maestría y el 12%, optaría por el PhD. Estos datos ratifican lo que se plantea en el análisis de la Tabla 13. El nuevo escalafón del Magisterio Nacional impulsa a que los docentes busquen como parte de su desarrollo personal la titulación de postgrado, ya que las categorías máximas A y B, tienen como requisito una titulación de Cuarto Nivel. Siendo la naturaleza de carácter particular, la UEP SS. CC, podría establecer un sistema de incentivos que sea recíproco a la capacitación.

Tabla 16. Para usted ¿es importante seguir capacitándose en temas educativos?

Opción	Frecuencia	%
Sí	22	88
No	1	4
No contesta	2	8
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

Tabla 17. ¿Cómo le gustaría recibir la capacitación?

Opción	Frecuencia	%
Presencial	3	12
Semipresencial	**11**	**44**
A distancia	7	28
Virtual/Internet	3	12
No contesta	1	4
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

La información que trae la Tabla 16 reafirma la motivación que tiene la gran mayoría de docentes, el 88%, por la capacitación continua. La formación continua es una necesidad sentida o percibida por la gran mayoría de docentes de la UEP SS. CC, lo que coincide con el tipo de necesidades planteadas por Bradshaw (citada por Valdés, 2009) y Moroney (1977) que se ubican en el plano personal. Aspecto que constituye una característica positiva de los docentes de bachillerato de la Institución y que incide en su desempeño.

En torno a la modalidad de capacitación (Tabla 17) la tendencia preferencial es por la opción **Semipresencial,** a la que corresponde el **44%;** el 12%, opta por la modalidad Presencial. El 28% se inclina por la modalidad A distancia y otro 12% por EVA. Se debe tener presente que la mayor parte de docentes son, también, padres de familia, y que los padres son los primeros educadores de sus hijos (Chavarría, 2011) y que su responsabilidad es formar en respeto, valores y coadyuvar al desarrollo de habilidades básicas del pensamiento a todos los miembros de la familia (Tobón y Fernández, 2004). Esto limita el tiempo que dispone para la capacitación presencial. Este indicador es un insumo muy importante para organización del curso de capacitación.

Tabla 18. Si prefiere cursos presenciales o semipresenciales, ¿en qué horario?

Opción	Frecuencia	%
De lunes a viernes	5	20
Fines de semana	**13**	**52**
No contesta	7	28
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

Tabla 19. ¿En qué temáticas le gustaría capacitarse?

Opción	Frecuencia	%
Pedagogía educativa	9	**36**
Teorías del aprendizaje	3	12
Valores y educación	3	12
Gerencia /Gestión educativa	6	24
Psicopedagogía	4	16
Métodos y recursos didácticos	9	**36**
Diseño y planificación curricular	4	16
Evaluación del aprendizaje	7	28
Políticas educativas para la administración	1	4
Temas relacionados con las materias a su cargo	9	**36**
Formación en temas de mi especialidad	7	28
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	7	28
Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	5	20
No contesta	0	0

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

El horario que presenta mayor preferencia es el de fin de semana, con el 52%. Sin embargo, hay un 20% que se inclina por la primera opción, de lunes a viernes (Tabla 18). La propuesta de capacitación que se ofertará debe priorizar la modalidad **Semipresencial y durante los fines de semana,** por las razones anteriormente planteadas.

La información que trae la Tabla 19 es un valioso insumo que debe ser motivo de atención para las autoridades de la UEP SS. CC, ya que es necesario considerarla en la toma de decisiones porque, por lo general, la capacitación se centra en la tarea docente y no se enfoca, también, en las necesidades personales del colectivo, lo que constituye una limitación o desventaja de los cursos de capacitación, según Gómez (2006).

McGehee y Thayer (1961), Kaufman (2004), entre otros, conciben las necesidades formativas desde el modelo de análisis: Organización-Tarea-Persona. En la UEP SS.CC, la mayor necesidad gira en torno a la Tarea educativa; si se suman todos los porcentajes y se los agrupa en los tres tipos de necesidades, el orden de prioridades sería el siguiente:

1. De la Tarea educativa, 168%, valor que agrupa la suma de los porcentajes de Pedagogía educativa (36%), Teorías del aprendizaje (12%), Valores y educación (12%), Psicopedagogía (16%), Métodos y recursos didácticos (36%), Evaluación del aprendizaje (28%), Nuevas tecnologías aplicadas a la educación (28%).

2. De la Persona, 64%, que corresponde a la suma de Temas relacionados con las materias a su cargo (36%) y Formación en temas de mi especialidad (28%) y

3. De la Organización, 64%, resultado de la sumatoria de Gerencia/Gestión educativa (24%), Diseño y Planificación curricular (16%), Políticas educativas para la administración (4%) y Diseño seguimiento y evaluación de proyectos (20%).

Si se analizan los porcentajes más elevados, las temáticas en la que les gustaría capacitarse giran en torno a la Pedagogía educativa y Métodos, recursos didácticos con el (36%) y Temas relacionados con las materias de la especialidad, con el mismo porcentaje. Los dos primeros se relacionan con la Tarea educativa y el último con la Persona, los cuales son susceptibles de autoevaluarse. Como se puede observar, las respuestas son muy heterogéneas, lo que está en consonancia con lo que afirma Ávalos (2009) al referirse a que la formación docente es disímil, pues, quienes ingresan y se hallan en ejercicio poseen distintos niveles de entrada.

Tabla 20. ¿Cuáles son los obstáculos que se presentan para que usted no se capacite?

Opción	Frecuencia	%
Falta de tiempo	13	52
Altos costos de los cursos o capacitaciones	17	68
Falta de información	8	32
Falta de apoyo de las autoridades de la institución en donde labora	5	20
Falta de temas acordes con su preferencia	5	20
No es de su interés la capacitación profesional	1	4
Otros	2	8
No contesta	0	0

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

Los datos que trae la Tabla 20 revelan que el mayor motivo por el que los docentes no se capacitan son los altos costos de los cursos de capacitación, lo que representa el 68%. El segundo, lo constituye la falta de tiempo, con el 52%; y por falta de información, el 32%. Los docentes afirman, además, que otro motivo es la falta de apoyo de las autoridades y que no hay capacitación en los temas de su preferencia personal, ambas, con el 20%.

La falta de información puede deberse a que los docentes particulares no conocen las novedades del Programa Sí PROFE del Ministerio de Educación porque, tampoco, tienen acceso a ellos. La LOEI (2011) como se ha precisado en capítulos anteriores, garantiza la formación docente gratuita para todos los docentes, sin embargo, hay cierta incongruencia con los docentes particulares. Debiéndose recordar que la profesionalización de la enseñanza requiere de oportunidades de capacitación (Bar, 1999).

Tabla 21. ¿Cuáles son los motivos por los que usted asiste a los cursos/capacitaciones?

Opción	Frecuencia	%
Relación del curso con mi actividad docente	15	60
El prestigio del ponente	3	9
Obligatoriedad de asistencia	0	0
Favorecen mi ascenso profesional	13	52
La facilidad de horarios	5	20
Lugar donde se realizó el evento	2	8
Me gusta capacitarme	18	72
Otros	1	4

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

En la Tabla 21, el mayor porcentaje, el 72%, revela que los docentes se capacitan por su gratificación personal, lo que refleja que la capacitación es parte de su desarrollo personal. El 60% se enmarca dentro de los docentes que quieren profesionalizar su enseñanza en la asignatura a su cargo; para Max Weber, una profesión tiene tres características: aplicación del conocimiento racional técnico, autonomía y reconocimiento social (Tenti, 2002) siendo esta última característica con la que se identifica el 52%.

Tabla 22. ¿Cuáles considera Ud. son los motivos por los que se imparte la capacitación?

Opción	Frecuencia	%
Aparición de nuevas tecnologías	16	64
Falta de cualificación profesional	2	8
Requerimientos personales	18	72
Necesidades de capacitación continua y permanente	6	24
Actualización de leyes y reglamentos	4	16
Otros	0	0

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

La información que trae la Tabla 22 es coherente con la anterior, ya que el mismo 72% considera que los motivos por los que se imparte la capacitación son los requerimientos personales. En cambio, para el 64% es la aparición de nuevas tecnologías, lo que ratifica que una necesidad formativa aparece cuando se introduce nuevas metodologías o tecnologías dentro de la organización o centro educativo, Colen (citado por Catzin, 2011).

Tabla 23. ¿Qué aspectos considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/ capacitación?

Opción	Frecuencia	%
Aspectos teóricos	0	0
Aspectos técnico/prácticos	8	32
Ambos	17	68
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

El 68% de los docentes se inclinan por considerar que tanto el aspecto teórico como el práctico son importantes dentro de un curso de capacitación. Esto ratifica la necesidad de que los cursos respondan a una formación que conduzca a desarrollar su saber, su hacer y su ser (Chavarría, 2011) lo que conlleva un conocimiento teórico-práctico, contextualizado; pues la teoría y práctica se implican; pensar y hacer no pueden disociarse, Cruz (2006).

El nuevo Sistema de gestión ecuatoriano contempla este punto de vista, así como se deberá considerar en la estructuración del curso de capacitación docente.

3.2 Análisis de la formación

Tabla 24. La institución en la que labora ¿ha propiciado cursos en los dos últimos años?

Opción	Frecuencia	%
Sí	13	52
No	7	28
No contesta	5	20
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

Tabla 25. ¿Conoce que la institución está propiciando cursos/seminarios?

Opción	Frecuencia	%
Sí	13	52
No	7	28
No contesta	5	20
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

Tabla 26. Los cursos se realizan en función de

Opción	Frecuencia	%
Áreas del conocimiento	4	16
Necesidades de actualización curricular	1	4
Leyes y reglamentos	1	4
Asignaturas que usted imparte	5	20
Reforma curricular	1	4
Planificación y programación curricular	1	4
Otros	5	20
No contesta	7	28
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

La información que trae la Tabla 24 y la 25 tiene coherencia, ya que el 52% de docentes que afirma que la institución ha propiciado cursos en los dos últimos, también, ratifica que está propiciándolos actualmente. Lo mismo acontece con la respuesta negativa que corresponde al 28%, en ambos casos. La contradicción evidencia desconocimiento, que se

ahonda con el 20% que no contesta. Esto se debe a que la institución posee un alto índice de rotación; entonces, el personal nuevo desconoce el historial y la programación. Del análisis, se deduce que la Institución sí promueve la capacitación, lo que está acorde con lo que establece el Art. 59 de la LOEI, respecto a las obligatoriedad de las instituciones educativas de organizar cursos de formación docente.

Al observar los datos de la Tabla 26, el mayor porcentaje, 28%, corresponde a No contesta. Esto debido a las razones ya planteadas anteriormente. El desconocimiento de aspectos puntuales de la UEP SS. CC es reiterativo en el personal docente de bachillerato, por lo que se hace evidente que la Institución debe lograr una comunicación efectiva, bidireccional e interactiva que plantea (Senge y Gardini, 1998) y determinar el tipo de barreras que la interfieren, Chiavenato (2007).

Tabla 27. Los directivos de su institución ¿fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven la capacitación permanente?

Opción	Frecuencia	%
Siempre	6	24
Casi siempre	8	32
A veces	4	16
Rara vez	3	12
Nunca	1	4
No contesta	3	12
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

Las respuestas que se presentan en la Tabla 27 ofrecen un variado espectro. El 32% de docentes considera que las autoridades de la Institución casi siempre fomentan la participación del profesorado en cursos de capacitación; si este valor se junta con el que señala que “siempre”, el 24%, se tendría que el 56% da una respuesta afirmativa frente a los otros porcentajes. El 12% No contesta, este puede corresponder al personal que recién se incorpora a la Institución y desconoce la realidad.

Del análisis, se infiere que los directivos son conscientes de que la capacitación es un elemento clave que posibilita la mejora y que la profesión requiere de un conocimiento especializado, sistemático y codificado (Portela, 2008), lo que incide positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

Tabla 28. Las materias que imparte ¿tienen relación con su formación?

Opción	f	%
Sí	21	84
No	3	12
No contesta	1	4
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

Tabla 29. Años de bachillerato en los que imparte asignaturas

Opción	f	%
Primero	5	20
Segundo	3	12
Tercero	4	16
Primero y Segundo	3	12
Primero y Tercero	2	8
Segundo y Tercero	1	4
Primero, Segundo y Tercero	4	16
No contesta	3	12
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

El 84% de docentes trabajan en la asignatura de su especialidad, lo que incide positivamente en la calidad académica de la UEP SS. CC (Tabla 28). En la Tabla 29, se aprecian 2 escenarios en los que se desenvuelven los 25 docentes de BGU: unos que se especializan en un curso y otros que lo hacen en distintos cursos. El 20% labora en Primer año de Bachillerato, el 12%, en Segundo, y el 16%, en Tercero. Esta distribución especializa al maestro en determinado curso. El docente elabora una sola planificación para todos los paralelos, lo que se puede considerar una ventaja. No se debe olvidar que esta variable está condicionada por la carga horaria del currículo y el número de paralelos de la Institución.

Existe, además, el 16% que trabaja en Primero, Segundo y Tercero; un 12% que trabaja en Primero y Segundo, un 8%, en Primero y Tercero, y un 4%, en Segundo y Tercero. Esto supone mayor esfuerzo en la preparación pedagógica; sin embargo, quien trabaja en los tres años de bachillerato, tiene una visión general y amplia de la materia y puede orientar mejor a los estudiantes y a los pares de su especialidad, dentro del área de la asignatura pertinente. El 12% de docentes no contesta. La realidad de la UEP. SS. CC ratifica los criterios de los autores que como Hernández (2009) precisa que la formación docente debe tomar en cuenta los aspectos particulares de cada nivel de enseñanza, de cada tipo de

institución y sus interacciones. En contraste, con el Instituto para el desarrollo y la innovación educativa de la educación inclusiva, OIE-IDIE- Panamá (2009) que considera que se debería estar capacitado para todos los niveles.

3.2.1 Organización y formación.

Tabla 30. En las siguientes preguntas, marque con una X en el casillero correspondiente del 1 al 5, en donde 1 es menor calificación y el 5, la máxima

	Organización y formación	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**N/C**	**TOTAL**
N°	**Ítem**	**f**	**f**	**f**	**f**	**f**	**f**	
1	Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato.	0	0	2	13	10	0	25
2	Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato.	0	0	7	10	8	0	25
3	Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo).	0	0	6	10	9	0	25
4	Conoce el liderazgo ejercido por el/los directivos/s de la institución educativa.	1	1	7	9	6	1	25
5	Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa.	0	2	9	7	7	0	25
6	Describe las funciones y cualidades del tutor.	1	0	7	12	5	0	25
7	Planea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes).	0	2	6	10	6	1	25
8	Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos.	1	3	2	9	9	1	25
9	Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula.	0	0	1	8	16	0	25
10	Analiza la estructura organizativa institucional (departamentos, áreas, gestión administrativa).	0	3	4	14	4	0	25
11	Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesta en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes...)	0	3	7	9	6	0	25
12	Diseña instrumentos para las autoevaluaciones de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor).	0	**1**	**11**	5	8	0	25

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

Kaufman (2004), en su modelo de evaluación de las necesidades, se enfoca en los elementos de la organización e implementa la planificación estratégica. Aplicado a la investigación, se parte de las características de los 25 docentes del BGU. Se ha identificado y verificado el problema a través de la EDN de formación y se ha evidenciado que la demanda de los docentes de la UEP SS.CC es el **diseño de instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor),** deficiencia que se encuentra en 12 de los 25 docentes.

Otros valores que tienden a la baja son los que corresponden al ítem 5, “Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa” (11 docentes) y el referido a “conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesta en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes... (10 docentes). Tanto el uno como el otro pueden ser motivo de autoevaluación, pues la propuesta de capacitación, los engloba. Respecto al último ítem, no se podría pensar en un curso de capacitación para satisfacer una necesidad que podría ser satisfecha con la lectura de la LOEI. Cabe señalar que, en la categoría Organización, se hallan los valores más altos respecto a los otros dos: Tarea educativa y Persona.

3.2.2 La tarea educativa.

	Tarea educativa	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**N/C**	**TOTAL**
N°	**Ítem**	**f**	**f**	**f**	**f**	**f**	**f**	**F**
1	Analiza los factores que determinan el aprendiza-je en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima laboral).	0	0	3	9	13	0	25
2	Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos.	0	1	2	12	10	0	25
3	Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlos y ayudarles en su solución.	0	0	4	10	11	0	25
4	Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes.	0	0	2	10	11	2	25
5	El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnostica, sumativa y formativa.	0	0	1	11	12	1	25
6	Como docente evaluó las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s.	0	0	2	7	15	1	25
7	Identifico a estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo ciego, intelectual, mental, físico motora, trastornos de desarrollo.	0	1	2	12	9	1	25
8	Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo con los requerimientos de una educación especial e inclusiva.	0	1	5	9	9	1	25
9	Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didáctica, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula…).	0	0	2	5	17	1	25
10	Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje.	0	0	2	8	15	0	25
11	Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos.	0	0	2	6	17	0	25
12	Utiliza adecuadamente medios visuales como recursos didácticos (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos).	0	0	3	10	12	0	25
13	Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas.	0	0	4	10	11	0	25
14	Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevistas, cuestionario...).	0	0	**7**	11	7	0	25
15	Diseña planes de mejora de la propia práctica docente.	0	1	3	12	9	0	25
16	Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres.	0	0	3	9	12	1	25

17	Utiliza adecuadamente la técnica expositiva.	0	1	1	14	9	0	25
18	Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos del aprendizaje.	0	0	2	10	13	0	25
19	El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico es una constante en mi práctica docente.	0	0	4	6	15	0	25
20	Diseño estratégicas que fortalecen a la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes.	0	0	3	6	16	0	25
21	Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación.	0	0	3	11	11	0	25

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

Los resultados que se obtienen en torno a la **Tarea educativa** revelan que el déficit se encuentra en la aplicación de técnicas para la acción tutorial (entrevistas y cuestionarios), ítem 14, esto, para 7 de los 25 docentes**.** Rol que está estrechamente relacionado con lo que Hernández y Hernández (2011) y Esteve (2009b) señalan: la interacción, como función primordial del docente, tutor, que debe mediar para lograr el aprendizaje significativo, potenciarlo y dar paso al protagonismo de los estudiantes y que, al mismo tiempo, se relaciona con el diseño de instrumentos: los cuestionarios.

Otro valor que debe considerarse porque tiende a la baja es el que se refiere al ítem 8, "Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo con los requerimientos de una educación especial e inclusiva", que corresponde a 5 docentes. Los ítems 3, 13, 15 y 19 a los que corresponde un mismo número de docentes, 4, pertenecen a las variables: "Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlas/os y ayudarles en su solución", "Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas", "Diseña planes de mejora de la propia práctica docente" y "El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico es una constante en mi práctica docente". Dos de ellos coinciden con el diseño de instrumentos para los programas de asignatura, por un lado, y de planes de mejora, por otro.

Las variables relacionadas con la evaluación presentan valores muy bajos, por lo que se descarta que constituyan una necesidad. Estos corresponden al ítem 5, "El proceso evaluativo que llevo a cabo incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa", (1 docente) y del ítem 11, "Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos", 2 profesores. Según estos resultados, el tema de la evaluación constituye una fortaleza en el personal docente, pues son 23 profesores que se califican entre 4 y 5, valores máximos de la escala. Sin embargo, pese a ello, el mayor déficit del grupo investigado se relaciona con el diseño de instrumentos de autoevaluación. De este análisis, se puede deducir que existe una falta de congruencia en los resultados.

En varios factores asociados con la Tarea educativa, la mayoría de los docentes se evalúan con 4 y 5 en la escala, lo cual es muy positivo para el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Entre ellos, se encuentran los ítems 5, 10, 11, 17, 18. De estos, se debe destacar el relacionado con el tema de la evaluación, el 11, "Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos", lo que se contrapone con la necesidad de diseño de instrumentos de autoevaluación de la práctica docente, porque los instrumentos son susceptibles de utilizarlos en la evaluación de los estudiantes como en la de los profesores.

Otra contraposición existe entre los resultados de la Tabla 19, en donde las temáticas en las que los docentes desearían capacitarse son precisamente las vinculadas a la Tarea educativa, siendo estas sus mayores demandas frente a los resultados de la Tabla 30, de cuyo análisis surge la propuesta señalada anteriormente.

3.2.3 La persona en el contexto formativo.

	La persona en el contexto formativo	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**N/C**	**TOTAL**
N°	**Ítem**	**f**	**f**	**f**	**f**	**f**	**f**	**f**
1	Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula.	0	1	2	9	13	0	25
2	Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal.	0	0	2	11	11	1	25
3	Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente.	0	0	1	12	12	0	25
4	Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante.	0	1	5	9	9	1	25
5	Conoce la incidencia de la interacción profesor alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como en el grupo…).	0	**2**	**5**	8	9	1	25
6	Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes.	0	0	3	12	10	0	25
7	Percibe con facilidad problemas de los estudiantes.	0	1	4	8	11	1	25
8	La formación académica que recibe es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país.	0	1	3	13	8	0	25
9	Mi expresión oral y escrita es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida.	0	2	2	7	14	0	25
10	La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes.	0	0	4	10	11	0	25
11	Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura.	0	0	1	10	14	0	25

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

Al analizar las necesidades de la **Persona** de los docentes de la UEP SS.CC, se puede afirmar que la mayoría de docentes (24) posee una formación acorde a su profesión, aspecto que se es evidente en el nivel de formación: Tercer y Cuarto nivel. Su mayor necesidad radica en "el conocimiento de la incidencia de la interacción profesor alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como en el grupo…)" para 7 docentes. Los valores que tienden a la baja son los que se refieren a "formación en psicología para percibir los problemas de los estudiantes", ítem 4, y la Percepción de problemas de los estudiantes, ítem 7, que corresponden a 6 y 5 docentes, respectivamente. Es importante destacar que 21 de los 25 docentes señalan que la formación profesional recibida, le ha permitido orientar el aprendizaje de los estudiantes.

Un aspecto que no puede pasar desapercibido es que apenas 4 docentes señalan como necesidad "La formación académica que recibe es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país", lo que no refleja la verdadera realidad, ya que una de las mayores necesidades del personal docente no solo de la Institución, sino del país, es precisamente la formación deficitaria en este tema. Es en este año, 2014, en el que se ha puesto en agenda la educación inclusiva y pluricultural, sobre las cuales, la educación superior, queda en deuda.

Tabla 31. La media

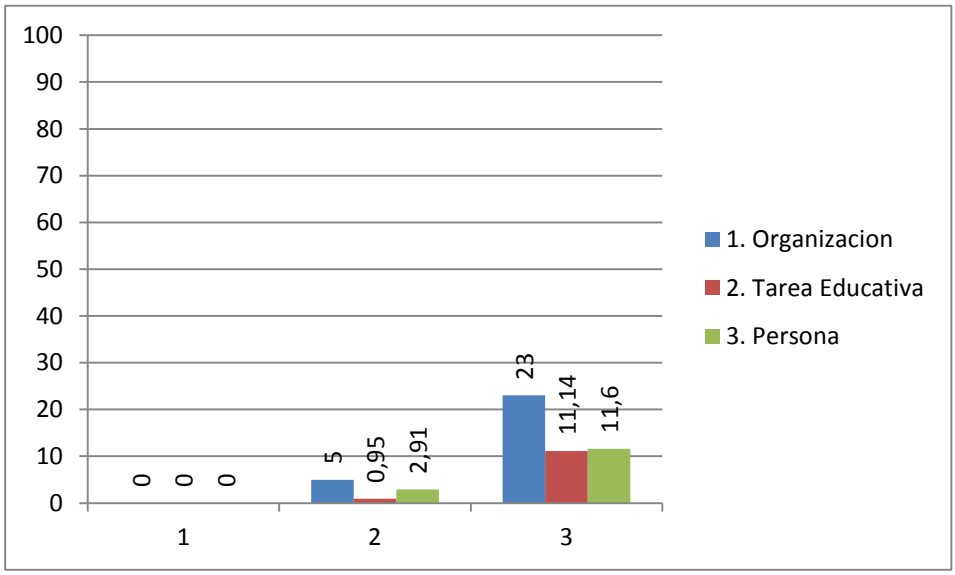
Análisis de la formación	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**N/C**	**N°**	**Total**
Dimensión	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**f**	**%**
1. Organización	0	**5**	**23**	38.7	31.3	1	25	100
2. Tarea educativa	0	**0.95**	**11.14**	37.7	48.4	1.52	25	100
3. Persona	0	**2.91**	**11.6**	39.6	44.4	1.45	25	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC

La media obtenida de la Tabla 31 ratifica lo que se ha precisado en líneas anteriores, al considerar que la mayor necesidad formativa de los docentes de BGU de la UEP SS.CC está relacionada con la Organización. El análisis de los resultados conducen a concluir que la mayor discrepancia se expresa en el porcentaje del **28%** (suma de los valores 2 y 3 de la escala) que es el más elevado, frente a 12.09% que corresponde a Tarea educativa y al 14.51%, a Persona, valores de cada uno de los componentes del Modelo de análisis aplicado y propuesto por Mc.Gehee y Thayler (1961): Organización-Tarea-Persona. Cabe precisar que el 12.09% no refleja congruencia con los resultados de la Tabla 19, donde los temas de capacitación se vinculan con la Tarea educativa.

En consecuencia, el curso de formación que se ofertará a los profesionales de BGU de la UEP SS.CC girará en torno al **diseño de instrumentos para la evaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor),** pese a que no existe la congruencia de resultados de las Tablas 19 y 30. Sin embargo, se ha considerado que la propuesta engloba a la Tarea Educativa y a la propia Persona del docente. La autoevaluación proporciona valiosa información, que servirá para mejorar la calidad de la educación, entendida esta como la autoexigencia permanente de superación, que surge del interior del sistema educativo (Martínez, 2009). En otras palabras, solo con la evaluación de insumos, procesos y productos, donde la autoevaluación del docente es un requisito ineludible, se podrá garantizar la calidad educativa de una Institución. A continuación, se pueden observar los valores sobre los cuales se sustenta el curso de formación propuesto.

Figura 2. Necesidades de formación de los docentes de BGU de la UEP SS.CC.



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

3.3 Los cursos de formación

Tabla 32. Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años

Opción	Frecuencia	%
1-5 cursos	17	68
6-10 cursos	2	8
11-15 cursos	0	0
16-20 cursos	1	4
No contesta	5	20
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

El 68% de docentes se ubica en el rango de 1-5 cursos. El 8% ha asistido de 6-10 cursos y el 4% es el que tiene una participación más intensa. Un 20% no contesta (Tabla 32). Grau, et al., 2009) consideran que los cursos de formación constituyen el apoyo técnico profesional proporcionado a los docentes, que deberían transferir a sus clases, lo aprendido, por lo que el 80% sí busca su desarrollo profesional, lo que va en beneficio personal e institucional. Sin embargo, existe un 20%, al que se lo debe incorporar a la capacitación en corto plazo.

Tabla 33. Horas de capacitación de los docentes

Opción	Frecuencia	%
1-25 horas	3	12
26-50 horas	2	8
51-75 horas	3	12
76-100	1	4
Más de 100	10	40
No contesta	6	24
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

El 40% de docentes tiene una capacitación superior a 100 horas y el 12% se ubica en los rangos 1-25 y 51-75 horas, respectivamente. El 24% no responde. (Tabla 33). Los datos reflejan la profundidad de la formación de los docentes en tan solo el 40%. El Informe de la reunión del Comité Ejecutivo, 176, (OIT-UNESCO, 2006) ha hecho recomendaciones para lograr la profesionalización de la enseñanza. Llamado al que el Gobierno nacional ha reaccionado favorablemente al tener un organismo que se encargue de la capacitación, al que deberían tener acceso los docentes particulares.

Tabla 34. ¿Hace qué tiempo lo realizó?

Opción	Frecuencia	%
De 1-5 meses	7	28
De 6-10 meses	2	8
De 11-15 meses	8	32
De 16-20 meses	0	0
De 21-24	2	8
Más de 25 meses	1	4
No contesta	5	20
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

La información que proporciona la Tabla 34 revela la formación profesional de los docentes en los últimos años, es decir, su actualización. El 28% se ha capacitado durante los últimos meses (1-5); el 32%, hace un año y medio aproximadamente, y el 8%, hace dos años; supera este límite, solo el 4%. El 20% no responde. De estos datos, se puede deducir que existe un 76%, al que se puede considerar actualizado, dentro del margen de 24 meses. Una de las metas educativas de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI, 2010) es el fortalecimiento de la capacitación continua y el desarrollo profesional, por lo que se debe propiciar desde la Institución un programa de carácter permanente, acorde a las necesidades que se van generando constantemente.

Tabla 35. Auspicio del último curso de capacitación docente

Opción	Frecuencia	%
Gobierno	7	28
De la institución donde labora	7	28
Beca	0	0
Cuenta propia	5	20
Otros	0	0
No contesta	6	24
TOTAL	**25**	**100**

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato de la UEP SS.CC.

La Tabla 35 evidencia que tanto el Gobierno Nacional como la UEP SS. CC son los mayores auspiciantes de los cursos de capacitación a los que han asistido los docentes. El primero, a través de su programa SÍ PROFE, oferta la formación continua, para el universo de los docentes ecuatorianos, entre los cuales se cuenta el 28% de docentes de la entidad; esto porque trabajan tanto en una institución fiscal como particular. El otro 28%, corresponde al auspicio de la Institución. El 20% se ha capacitado por cuenta propia y el 24% no contesta. El Art. 6, literal e de las obligaciones del estado, respecto a la educación, precisa que es su deber asegurar el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, pero deja al margen a los docentes que trabajan solo para una institución particular, siendo esta la llamada a procurar llevar adelante el programa permanente de capacitación, pues, como toda institución educativa está en búsqueda de la calidad.

CAPÍTULO 4: CURSO DE FORMACIÓN/CAPACITACIÓN DOCENTE

4.1 Tema del curso

La autoevaluación de la práctica docente para los profesores de bachillerato de la UEP SS. CC.

4.2 Modalidad de estudios

Semipresencial, durante los fines de semana de acuerdo con las preferencias de los docentes intervenidos.

4.3 Objetivos

4.3.1 Objetivo general.

Capacitar a los docentes de BGU de la UEP SS.CC en la autoevaluación de la práctica docente.

4.3.2 Objetivos específicos.

1. Fundamentar teóricamente sobre el proceso de autoevaluación de la práctica docente.

2. Reflexionar sobre el sentido de la autoevaluación de la práctica docente, como un requerimiento de la educación de calidad.

3. Diseñar y utilizar la lista de cotejo, la escala, la rúbrica y el portafolio como instrumentos de autoevaluación.

4.4 Dirigido a:

4.4.1 Nivel formativo de los destinatarios.

Nivel I, que comprende a todos los docentes.

4.4.2 Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.

Los docentes deben disponer de una computadora y de la red de INTERNET; aplicar los programas básicos de computación: procesador de textos, datos y PowerPoint.

4.5 Breve descripción del curso

El curso de capacitación está diseñado para 60 horas. Se realizarán cinco sesiones, con la duración de 40 horas presenciales, a partir del 21 de febrero. Se complementa el número de horas con las 20, destinadas para las tareas que los docentes deberán desarrollar durante el curso. Cada sesión tiene la duración de 8 horas, a partir de las 08h00 hasta las 17h00, con el receso de una hora, para el almuerzo y otro, de 15 minutos en la mitad de la jornada por la mañana.

4.5.1 Contenidos del curso.

1. La evaluación educativa

1.1 Concepto
1.2 Tipos de evaluación
- 1.2.1 Por el objeto de evaluación
- 1.2.2 Por su aplicación en el tiempo
- 1.2.3 Por su orientación y propósito
- 1.2.4 Por los criterios para emitir juicios de valor
- 1.2.5 Por los actantes

1.3 Proceso de evaluación
1.4 Características de la evaluación
1.5 Instrumentos de evaluación
- 1.5.1 Clasificación

1.6 Conceptos que maneja la evaluación
1.7 La evaluación del desempeño docente
- 1.7.1 Modalidades de evaluación del desempeño docente

2. La autoevaluación y la calidad educativa

2.1 Concepto de autoevaluación

2.2 Componentes de la autoevaluación

2.3 Principios de la autoevaluación

2.4 Ventajas de la autoevaluación

2.5 La calidad educativa

2.6 La calidad y las Normas ISO 9000

2.7 La calidad y la evaluación educativa en el Ecuador

2.8 Estándares de la calidad educativa en el Ecuador

- 2.8.1 Estándares de desempeño profesional
- 2.8.2 Tipos de indicadores

3. Diseño de instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente

3.1 Lista de cotejo

3.2 Escala

- 3.2.1 Tipos de escala

3.3 Rúbrica

3.4 Portafolio

- 3.4.1 Proceso de estructuración del portafolio
- 3.4.2 Tipos de portafolio

4.5.2 Marco teórico (Anexo 5).

4.5.3 Descripción del Currículo Vitae del Tutor que dictará el Curso de Capacitación.

DATOS PERSONALES

Nombres y Apellidos: Laura Beatriz Mejía Moscoso.

Lugar de nacimiento: Cuenca.

Fecha de nacimiento: 31-03-1954.

Estado civil: Soltera.

Dirección: Isabel, La Católica y José Zorrillo.

Teléfono: 072 819298. **Móvil**: 0997598775.

E-mail: laubemm@yahoo.com

Lugar del Trabajo actual: Unidad Educativa Madre Enriqueta Aymer SS.CC.

ESTUDIOS

Bachiller en Ciencias de la Educación: Colegio María Auxiliadora-Cuenca, 1972.

Licenciada en Lengua y Literatura: Universidad de Cuenca, 2011.

Profesora de Segunda Enseñanza en la Especialidad de Literatura y Castellano: Universidad de Cuenca, 2011.

EXPERIENCIA DOCENTE

Docente de Literatura General y Especial: UEP Sagrados Corazones, 75-83.

Docente de Lenguaje y Comunicación: UEP Rosa de Jesús Cordero, 2001-2008.

Docente de Lengua y Literatura: Unidad Educativa Fiscomisional Enriqueta Aymer SS.CC 2008 hasta la fecha.

Docente de Español de estudiantes de la Universidad Lewis & Clark College: Centro Ecuatoriano-Norteamericano Abraham Lincoln.

FUNCIONES DESEMPEÑADAS

Subgerente del Departamento de Redacción de Edibosco del Ecuador: 1981-1992.

Rectora de la Unidad Educativa a Distancia del Azuay: 1993-2001.

DISTINCIONES

Ponente: VI Encuentro Internacional de Innovadores e Investigadores de Educación, Caracas, 1998.

Representante del País: Sexto Campus Iberoamericano de la Cultura: Cartagena de Indias, MEC, OEI, CONVENIO ANDRÉS BELLO, INTERARTES, 2001.

OBRAS PUBLICADAS

Memorias de la Quinta Bienal de Pintura, Quito: Mariscal, 1997.

Cartilla de Educación Popular: Azuay. Cuenca: Ed. CIDAP**,** 2002.

Editora de las obras: Primera Bienal Internacional de Pintura Infantil, Inicios (producción literaria de las alumnas de séptimo nivel de la UEP Rosa de Jesús Cordero, del Diccionario de Ecuatorianismos, El Habla del Ecuador del Dr. Carlos Joaquín Córdova, Tomo I, II, 1995.

4.5.4 Metodología.

Las técnicas utilizadas son la lectura, la observación, la descripción, la exposición, el trabajo individual y grupal. Incluye actividades de integración, de conocimiento, colaborativas y de evaluación. Al inicio de cada jornada presencial, se hará una dinámica, que se incluye en el "Desarrollo de Actividades" p. 135. La primera dinámica está dirigida a la presentación de cada participante ante el grupo; la segunda, tiende a reforzar la integración y, sobre todo, a concienciar sobre la necesidad de ser congruentes; la tercera, pretende proporcionar seguridad en la selección del instrumento de evaluación adecuado; la cuarta, se orienta a interiorizar la necesidad de autoevaluarse para cambiar y, finalmente, la quinta, tiene por objetivo reflexionar sobre la necesidad de incorporar la autoevaluación en todo proceso.

Entre las actividades individuales, está la aplicación de cuestionarios y dentro de las grupales, la identificación de nudos críticos y el diseño y construcción de los instrumentos de autoevaluación para la práctica docente de la asignatura, por áreas, y la del profesor. Se adicionan los cuestionarios y las matrices correspondientes.

A los 25 docentes, se les entregará previamente el contenido del curso, con el fin de que su lectura sea previa y, durante las actividades de conocimiento, se dé paso a aclarar inquietudes en torno a los tres capítulos que conforman en curso: 1. La evaluación educativa, 2. La autoevaluación y la calidad educativa y 3. Diseño de los instrumentos de autoevaluación de la práctica docente: (evaluación de la asignatura y del profesor) para priorizar el carácter participativo del grupo.

4.5.5 Evaluación.

Todas las actividades señaladas en la programación se evaluarán sobre 10, incluido el examen final. La entrega oportuna y completa de las actividades son requisitos para aprobar el curso. Al final de cada jornada, se entregarán todas las evaluaciones con sus respectivas calificaciones. Aprobarán el curso, solo quienes obtengan un promedio de 7/10, en el promedio de todas las evaluaciones. Los participantes deberán presentar el 100% de tareas.

4.6 Duración del curso

El curso se desarrollará en 5 períodos o sesiones presenciales (P). Comenzará el 21 de febrero, y finalizará el 14 de marzo de 2015, con el siguiente horario.

HORARIO

HORA	ACTIVIDA-DES	P1	P2	P3	P4	P5
08h00-09h00	**Dinámica de integración**	Dinámica 1 p. 135.	Dinámica 2 p. 140.	Dinámica 3 p. 142.	Dinámica 4 p. 146.	Dinámica 5 p. 148.
09h00-10h40	**De conocimien-to**	**Capítulo 1** Evaluación educativa, p. 111	**Capítulo 2** La autoevaluación y la calidad educativa, p. 122	**Capítulo 3** Diseño de Instrumentos de Evaluación para la práctica docente: Lista de cotejo Escalas Rúbrica y Portafolio p.129.	Construcción de formatos para la autoevalua-ción de la práctica docente (evaluación del profesor).	Presentación de Instrumentos de Ev. por Áreas.
			Refrigerio			
11h00-13h00	**De colabora-ción**	Autoevalua-ción Institucional. Ejecución del FODA Institucional.	Análisis de las 20 Paradojas de Santos Guerra.	Análisis de los estándares de la Gestión Educativa.	Construcción de Instrumentos de Autoevalua-ción docente.	Aplicación de la autoevaluación**.**
			Almuerzo			
14h00-15h00	**De colabora-ción**	Aplicación del Cuestionario 1, p.145.	Lista de Cotejo sobre las Paradojas de Santos Guerra, p.150.	Aplicación del Cuestionario 2, del CONESSCCE, p.152.	Construcción de indicadores para la rúbrica en la materia de cada especialidad. Redacción de criterios para manejar el portafolio.	Elaboración del Plan de mejora Matriz 5, p.158.
14h00-16h00	**De evaluación**	Determinación de Nudos críticos a partir de la Evaluación Institucional.	Establecimiento de Nudos críticos en la Evaluación del Desempeño Docente.	Construcción de una Lista de Cotejo y Escala correspondien-te.	Construcción de Rúbricas y redacción de criterios para el Portafolio. Plan de mejora.	Evaluación y Metaevaluación del curso.
16h00-17h00	**Instrumen-tos de evaluación**	Matriz 1, 2, p. 149.	Matriz 3, p. 151.	Matriz 4, p. 157.	Matriz 5, p. 158.	Matriz 6, 7, 8, pp. 158 y 161.

Fuente: Beatriz Mejía Moscoso

4.7 Cronograma de actividades

ACTIVIDADES	RESPONSA-BLES	P. 1	P. 2	P. 3	P. 4	P. 5	P. 6
		Feb. 14	Feb. 21	Feb.28	Mar.7	Mar.14	Mar. 21
Aprobación del Proyecto	Consejo Ejecutivo	_					
Logística del Curso	Talento Humano	___					
1. Evaluación educativa	Tutora		____				
2. Autoevaluación y calidad educativa	Tutora			____			
3. Diseño de instrumentos de autoevaluación para la práctica docente (evaluación del profesor y de la asignatura.	Tutora				____		
3.1 Construcción de Formatos: Lista de Cotejo, escalas, rúbricas para la autoevaluación de la práctica docente **3.2** Redacción de criterios para manejar el portafolio	Tutora					____	
4. Evaluación del Curso y Meta-evaluación	Tutora						__
5. Entrega de certificados	Tutora y Coordinador						_

Fuente: Beatriz Mejía Moscoso

4.8 Costos del curso

DESCRIPCIÓN	VALOR
Carpetas con el material del curso, diplomas.	120 USD
Almuerzo y refrigerios	375 USD
TOTAL	**490 USD**

Fuente: Beatriz Mejía Moscoso

4.9 Certificación

A quienes obtengan una nota promedio de 7/10 en los trabajos desarrollados a lo largo del curso y hayan asistido el 90% del mismo, la Institución entregará el certificado de haber aprobado el curso de capacitación "La autoevaluación de la práctica docente para los profesores de bachillerato de la UEP SS. CC", cuyo formato se presenta a continuación.

UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR SAGRADOS CORAZONES

CERTIFICA QUE

……

Aprobó el Curso de Capacitación "La autoevaluación de la práctica docente para los profesores de bachillerato de la UEP SS. CC", con una duración de 60 horas, durante el período febrero-marzo de 2015.

Cuenca, ……..

Hna. María Elena Cabrera — **RECTORA DE LA UEP. SS.CC**

Lic. Beatriz Mejía Moscoso — **TUTORA**

5. Bibliografía del curso

Añorve, G., Guzmán, F. y Viñals, E. (2010). *Instrumentos de evaluación.* Recuperado de http://www.slideshare.net/alopeztoral/instrumentos-evaluacion

Aranda, A. (2011). *Planificación estratégica educativa.* Quito: Abya-Yala.

Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México: Trillas.

Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución 2008. Dejemos el pasado atrás.* Quito: Asamblea Constituyente.

Calatayud, M. (2014). Evaluación de la práctica docente y de la calidad educativa: una relación encadenada. *Revista Iberoamericana de Educación.* Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/6154Calatayud.pdf

Camilloni, A., Celman, S. y Litwin, E. (1998). La calidad de los programas de evaluación y la calidad que lo integran. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico,* (68-92). Buenos Aires: Paidós.

Correa, C. (2004). *Gestión y evaluación de la calidad.* Bogotá: Magisterio.

Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos.* 8va. Ed. México: Mc Graw Hill.

Danielson, Ch. & Abrutyn, L. (1999). *Una introducción al uso del portafolios en el aula.* Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.* [Versión Digital PDF]. México: Mc Graw Hill.

Iafrancesco, G. (2004). *La evaluación integral y del aprendizaje.* Bogotá: Magisterio.

Ibertíc. (2014). *Manual de Evaluación.* Recuperado de http://www.ibertic.org/clubgeogebra.php

Jaramillo, F. (2013). *Guía didáctica. Proyecto de Investigación II.* Loja: Ediloja.

Mejía, R. C. (2008) *Texto Paralelo.* (Tesis Maestría en Docencia). Universidad del Azuay. Cuenca-Ecuador.

Mora, A. I. (2004). La evaluación: concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 2*(4), 1-28. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>

Ministerio de Educación (2013). *Estándares de calidad educativa.* Recuperado de http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf

Münch, L., Galicia, E., Jiménez, S., Patiño, F. y Pedroni, F. (2012). *Administración de instituciones educativas.* [Versión Digital PDF]. México: Trillas.

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP, 14*(1), 67-80. Recuperado de http//www.aufop.com

Poggy, M. (2008). Evaluación educativa sobre sus sentidos y prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1*(1), 1-43. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2.pdf

Ramírez, N y Sánchez, V. *Diseño, uso, evaluación del e-portafolio.* Recuperado de http://sem.facmed.unam.mx/jem2013/memories/talleres/evaluacion_e_portafolio.pdf

Registro Oficial N° 417. (31 de marzo de 2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural.* Quito. [En línea]. Disponible en: http://www.derechoecuador.com/productos/producto/catalogo/registrosoficiales/2011/marzo/code/19871/registro-oficial-no-417---jueves-31-de-marzo-de-2011

Santos, M. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado de la Universidad Española. *Revista Electrónica Interuniversitaria del Profesorado 2 (1)*. Recuperado de http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm.

Senge, P. y Gardini C. (1998). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* [Versión Digital PDF]. México: Granica.

SEP, Secretaría de Educación Pública de México, (2012). *Las estrategias y los instrumentos* de evaluación desde el enfoque formativo. [Versión digital PDF]. México D.F.: SEP.

Simari, G. y Torneiro, M. (2009*).* Autoevaluación docente: Un momento para reflexionar sobre nuestra práctica. En *Educar, el Portal educativo del Estado argentino*. Recuperado de http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/evaluacion/autoevaluacion-docente-un-mome.php

Tiana, A. (2009). En E. Martín y F. Martínez (Coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa.* [Versión Digital PDF]. España, OIE, Santillana.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias.* Bogotá: ECOE.

ME-PANAMÁ-USAID. (2010).*Herramientas de evaluación en el aula*. [Versión Digital PDF]. Panamá: Ministerio de Educación-USAID.

Valenzuela, J. (2012). *Evaluación de instituciones educativas.* México: Trillas.

CONCLUSIONES

El análisis, discusión e interpretación de los datos que se han obtenido de la aplicación del cuestionario “Necesidades de la Formación Docente del Bachillerato de la Unidad Educativa Particular Sagrados Corazones de la ciudad de Cuenca, durante el año lectivo 2012-2013”, permiten llegar a las siguientes conclusiones:

1. Las necesidades de formación actual de los docentes de bachillerato de la UEP SS. CC se circunscriben al modelo que presenta los tres niveles de análisis: organización, tarea educativa y persona, cuyo mayor déficit se halla vinculado a la organización.

2. La mayor necesidad formativa de los docentes del BGU de la UEP. SS.CC gira en torno al **diseño de instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación del profesor y de la asignatura).**

3. La mayoría de docentes del bachillerato tienen una titulación afín a la asignatura que dictan y están capacitados para el desempeño docente, no así para la gestión e investigación educativa, requerimientos del nuevo sistema educativo.

4. La motivación intrínseca por el desarrollo profesional docente está presente en la generalidad de los docentes, que aspiran a continuar capacitándose en temas relacionados con su profesión y a obtener una titulación de postgrado. Sin embargo, los mayores obstáculos son los costos y la falta de tiempo.

5. La preparación académica que proporcionan las instituciones de Educación Superior para la mayor parte de docentes ha sido adecuada para orientar el aprendizaje y atender las necesidades de las distintas etnias el país, aspecto que conlleva un gran margen de error, por cuanto, apenas en el 2014, se ha puesto en la agenda de la Autoridad Nacional, la preparación del docente direccionada a las necesidades especiales y a la diversidad cultural.

6. Las autoridades de la UEP SS. CC apoyan y promueven la capacitación docente por lo que esta es, ya, una política institucional, que es desconocida para el personal nuevo, debido a la alta rotación.

RECOMENDACIONES

1. Establecer como política institucional, la EDN, previa a cualquier intervención, para detectar las reales necesidades de la organización, la tarea educativa y la persona.

2. Ejecutar el curso de capacitación “La autoevaluación de la práctica docente para los profesores de bachillerato de la UEP SS. CC,” con el fin de superar el mayor déficit que presenta el personal, involucrándolo en el proceso, para garantizar su impacto.

3. Establecer un sistema de estímulos para quienes hagan aportes significativos en el desempeño, la gestión y la investigación educativa.

4. Garantizar la estabilidad total de los docentes de bachillerato de la UEP SS. CC, e invertir en su desarrollo personal, haciendo factible a través de convenios, la obtención de una titulación de postgrado.

5. Desarrollar una campaña de sensibilización previa a la aplicación del cuestionario para que la información proporcionada no encubra, sino descubra las reales necesidades y así, disipar el temor a poner en riesgo su puesto.

6. Mantener la capacitación permanente y considerarla como una inversión; desarrollar cursos de inducción al personal nuevo y establecer un sistema de comunicación que permita estar al tanto de la programación institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agut, S. (1998). Avances recientes en el estudio de las necesidades formativas en el ámbito organizacional. *En Fórum de Reserca, N° 4, Jornades de Foment de la Investigació.* Universidad Jaume I. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/80277/forum_1998_12.pdf?sequence=1

_____ (2000). *Análisis de necesidades de competencias en gerentes de organizaciones turísticas: El papel de la formación.* (Tesis doctoral). Recuperada de http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=6988

Albornoz, V. (1963). *El Colegio de los Sagrados Corazones de la ciudad de Cuenca.* Cuenca: Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Azuay.

Álvarez R., M (2002). La determinación de las necesidades de los destinatarios del Programa. En Álvarez Rojo, M. (Coord.) *Diseño y Evaluación de Programas*. Madrid: Universidad Nacional Abierta, Dirección de Investigaciones y Postgrado.

AMIE, Archivo Maestro de Instituciones Educativas, (2012). *Ecuador: Indicadores Educativos, 2011-2012.* [Versión Digital PDF]. Quito: Ministerio de Educación.

Aranda, A. (2011). *Planificación estratégica educativa.* Quito: Abya Yala.

Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución 2008. Dejemos el pasado atrás.* Quito: Asamblea Constituyente.

Asinsten, J. (2009). *Los cambios en la tecnología educativa. Nuevas competencias docentes*. [Versión Digital PDF]. Buenos Aires: Virtual Educa.

Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983*). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* [Versión Digital PDF]. México: Trillas.

Ávalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Vélaz y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 67-77). Madrid: OEI, Fundación Santillana.

Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. *En I Seminario Taller del perfil del docente y estrategias de formación,* Lima, Perú. Recuperado dehttp://www.oei.es/de/gb.htm#2

Bausela, E. (2007). Análisis de necesidades en el proceso de diseño de un programa de orientación. *Revista Electrónica de Educación y Psicología, REPES, 3*(5), 1-33. Recuperado de http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5321

Beltramín, F. (2010, septiembre, 13,14,15). Condiciones de educabilidad: Un tema pendiente en la formación inicial docente. En *Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021*. Recuperado de http://www.oei.es/metas2021/noticias.htm

Briasco, I. (2008). ¿Hacia dónde va la educación técnico profesional en América Latina? *Andamios, 1,* 9-12. Recuperado de http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Briasco-Hacia-donde-va-la-educacion-tecnico-profesional-en-America-Latina.pdf

Cadena, F. (septiembre, 23, 2014). Calidad y Movilidad académica, una realidad dialéctica. *En III Encuentro RedOBNAD de IESALC-UNESCO,* UTPL, Loja.

Casares, D. y Siliceo, A. (1997). *Manual de Liderazgo.* [Versión Digital PDF]. México: Instituto de Liderazgo.

Catzin, M. (2011). *Detección de necesidades de formación de profesores de una institución de docentes normalistas*. (Tesis de Especialización). Recuperado de http://posgradofeuday.org.mx/wp-content/uploads/2011/01/CatzinM-MIE2011.pdf

Chavarría, M. (2011). *Educación en el mundo globalizado.* México: Trillas.

Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos.* 8va. Ed. México: Mc Graw Hill.

CONESSCC. (2014). *PEI Nacional SS.CC.* Quito: Consejo Nacional de Educación Sagrados Corazones.

Consejo Nacional de Educación, Ministerio de Educación del Ecuador. (2006). *Hacia el Plan decenal de educación del Ecuador 2006-2015.* [Versión Digital PDF]. Quito: MEC.

Cruz, G. (2006). *¿Quién aprende? ¿Quién enseña? ¿Quién evalúa?* Recuperado de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/122_libro.pdf

Cuevas, M. y Díaz, F. (2005). El liderazgo educativo en Centros de Secundaria: Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta. *Revista iberoamericana de educación, 37* (2), 1-18. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/1137Cuevas.pdfhttp://www.rieoei.org/deloslectores/1137Cuevas.pdf

Cuevas, M., Díaz, F. e Hidalgo, V. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un caso de estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. *Revista de currículo y formación del profesorado,* 1-20. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev122COL3.pdf

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

De Zubiría, J. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo, un análisis crítico.* Bogotá: Magisterio.

Díaz, E. (2003). *El sujeto y la verdad. Paradigmas epistemológicos contemporáneos*. Rosario: Laborde.

Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M., López, I. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de* Educação, *17*(49), 133-158. Recuperado de http://www.iide.cl/link.cgi/Publicaciones/ArticulosRevistas/

Escamilla, S. (2006). *Necesidades de formación para el desempeño profesional*. (Tesis doctoral). Recuperada de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5046/saet1de1.pdf?sequence=1

Esteve, J. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación 340,* 19-39. Recuperado de http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68693/00820073001017.pdf?sequence=1

_____ (2009a). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (17-28). Madrid: OEI, Santillana.

_____ (2009b). La formación de profesores: Bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Formación, 350,* 31-55. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350.pdf

Espiro, S. (2009). El aprendizaje adulto. *En: El aprendizaje en entornos virtuales.* Buenos Aires: Virtual Educa, OEI.

EURYDICE. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. [Versión Digital PDF]. Bruselas: Eurydice European Unit.

Factam, S. L. (2002). *Guía para la evaluación de necesidades formativas. Programas de actividades de formación continua*. [Versión Digital PDF]. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.

Falus, L. y Goldberg, M. (2011). Perfil de los Docentes en América Latina. En *Cuaderno Nº 9, IIPE,* Buenos Aires: SITEAL.

Fernández, M. (1988). *La profesionalización del docente.* Madrid: Escuela Española.

Gairín, J. (1996). La evaluación de los planteamientos institucionales. En *Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes.* Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Gallego, R. (2003). *Competencias cognoscitivas.* Bogotá: Magisterio.

García, E. (2003). *La formación de profesionales para la educación inclusiva.* Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf

García, J. (2013). *Reflexiones educativas*. Loja: E. Marista.

García, M. C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de enseñar a aprender. *Revista de educación, 350,*31-55. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350.pdf

García, Ma. P. y Maquilón, J. (2010). El futuro de la formación del profesor universitario. *REIFOP, 14* (1), 17-26. Recuperado de http://www.aufop.com/

Gómez, C. E. (2006). Evaluación del desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos, 4*(2), 43-46. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2950064.pdf

González, B. (2010). *Perfil Profesional y Necesidades de Formación del Docente Especialista en dificultades de Aprendizaje*. (Tesis doctoral). Recuperada de http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/42932/Tesis%20Belkis%20Gonzalez.pdf?sequence=1

González, C., Castro, Ma., Lizasoain, L. (2012). Necesidades de formación continua de los docentes no universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(2), 245-264. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art17.html

Grau Company, S., Gómez, L. y Perandones, Ma. T. (2009). *La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa.* Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/1/PROPUESTAS%20CAP.%201.pdf

Guillén, M. (2011). *Ética en las organizaciones.*Madrid: Pearson Prentice Hall.

Hernández, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Hernández, A. (2009). Formación docente en el nuevo contexto educativo. En P. Carnicero, P. Silva y T. Mentado (Coords), *Nuevos retos de la formación docente, II Seminario RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente)*, 5-7, Barcelona: Universidad de Barcelona, Grupo FODIP

Hernández, L. y Hernández, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* REIFOP, *14*(1), 53-66. Recuperado de http//www.aufop.com

Hervás, C. y Martín, J. (1997). Evaluación de necesidades formativas, actitudes y creencias del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,1*(0), 1-7.Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/28239053_Evaluacin_de_necesidades_formativas_actitudes_y_creencias_del_profesorado_de_educacin_secundaria

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

Iafrancesco, G. (2004). *La evaluación integral y del aprendizaje, fundamentos y estrategias.* Bogotá: Magisterio.

Imbernón, F. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. En Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación 340,* 41-50. Recuperado dehttp://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68693/00820073001017.pdf?sequence=1

_____ (2007). *10 ideas clave. La formación del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* [Versión Digital PDF]. España: GRAÓ.

_____ (2009). Formación docente en el nuevo contexto educativo. En P. Carnicero, P. Silva y T. Mentado (Coords), *Nuevos retos de la formación docente, II Seminario RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente)*, 5-7, Barcelona: Universidad de Barcelona, Grupo FODIP.

Instituto Andaluz de Administración Pública. (2011). *Plan de formación del Instituto Andaluz de Administración Pública. Guía para la realización del proceso de reflexión para la detección de necesidades.* [Versión Digital PDF]. Sevilla: Junta de Andalucía.

Jaramillo, F. (2012). *Guía didáctica. Proyecto de Investigación I.* Loja: Ediloja.

_____ (2013). *Guía didáctica. Proyecto de Investigación II.* Loja: Ediloja.

Kaufman, R. (1997). Planificación de sistemas educativos. México: Trillas.

_____ (2004). *Planificación Mega: herramientas prácticas para el éxito organizacional*. (Trad.) S. Agut. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.

Lino, J. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas, 15, 109-138.* Recuperado de http://universitas.ups.edu.ec/documents/1781427/1884570/4Art15.pdf

Lombardi, G. y Abrile, M. (2009). La formación docente como sistema: De la formación inicial al desarrollo profesional. En C. Vélaz y D. Vaillant. (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 57-66). Madrid: OEI, Santillana.

López, J. (2005). Modelo para diagnosticar las necesidades formativas. *Papers de Formació Municipal.* Recuperado de http://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=c856ff01-b350-45db-9d2a-3f5bc8928721&groupId=477806

Lozano, Ma. C. (2008). *Impacto de la función Directiva en los procesos de aprendizaje. ¿Por qué los Directivos no creen en la Capacitación*? [Versión Digital PDF]. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes-Universidad Del Valle de México, Campus Aguascalientes.

Llorens, S. (1996). Selección de necesidades formativas: Una clasificación de instrumentos. En *Repositorio Universitat Jaume-I.* Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/80426

Mc.Gehee y Thayler (1961).*Training in Bussiness and Industry.* New York: Wiley.

Maquilón, J. y Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(1), 81-100*. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588086.pdf

Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente. En C. Vélaz y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 119-127). Madrid: OEI, Santillana.

Marchesi, Á. (2009). Preámbulo. En E. Martín y F. Martínez (Coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. [Versión Digital PDF]. España, OIE, Santillana.

Mardesich, M., García, A., Terán, M., Velasco, O. (2013). La formación docente en Bolivia. En *Nuevos retos de la formación docente, II Seminario Relfido, Red europea y latinoamericana de formación e innovación docente*. Barcelona, España. Recuperado de http://es.scribd.com/doc/159549825/Nuevos-Retos-de-La-Profesion-Docente

Martínez, F. (2009). En E. Martín y F. Martínez (Coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa.* [Versión Digital PDF]. España, OIE, Santillana.

Ministerio de Educación. (2013). *Estándares de calidad educativa.* Recuperado de http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf

Ministerio de Educación. (2012). *Marco legal educativo.* Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.

Ministerio de Educación. (26 de enero de 2009). *Acuerdo 0025.* Quito. [En línea]. Disponible en: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/ACUERDO-025-090002.pdf

Ministerio de Educación y Cultura. (2006*). Hacia el Plan decenal de educación del Ecuador 2006-2015.*Recuperado de http://es.scribd.com/doc/184304339/Ecuador-Hacia-Plan-Decenal

Montero, Ma. L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante. En Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación 340,* 66-85. Recuperado de http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68693/00820073001017.pdf?sequence=1

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios en la educación del futuro.* Recuperado de http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/Los7saberes/index.asp

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

Mosquera, I. (2005). CiberEduca.com. Buenos Aires: Universidad de la Plata. Recuperado de www.cibereduca.com

Nader, M. y Castro, A. (2009). Relación entre los estilos de liderazgo, Valores y cultura organizacional: Un estudio con líderes civiles y militares. *Anuario de Psicología, 2*(40)*,* 25-37. Recuperado de www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/.../194708

Navarro, L. (2009). *Equidad Social y Educación.* Recuperado de http://realidadeducacionalchilena.bligoo.com/tag/equidadsocial.

Nieto, J. (2008). Perspectivas teóricas de la organización escolar. En Ma. T. González (Ed.), *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos* (pp.1-21). México: Pearson Prentice Hall.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de educación, 350*, 203-217. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_monografico.htm

Oliver, M. (2002). Análisis de Necesidades de formación del profesorado de Educación Primaria de las Illes Balears. Diseño y desarrollo de una Investigación. *Revista Innovación Educativa.* Recuperado de http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf

OEI. (2010). *2021 Metas educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. [Versión Digital PDF]. Madrid: CEPAL, OIE, Secretaría Iberoamericana.

OEI-IDIE-Panamá. (2009). *Diagnóstico de necesidades de formación docente y de recursos en la Educación Inclusiva de Centro América.* [Versión Digital PDF]. Panamá: MEDUCA.

OECD. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar.* Recuperado de http://www.oecd.org/edu/school/43913363.pdf

OREALC/UNESCO. (2013). *Educación y formación técnica profesional.* Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/United Nations Educational Scientific and Cultural Organización. Recuperado de http://www.orealc.cl/educaciondesarrollosostenible/wpcontent/blogs.dir/21/files_mf/tvetconceptnoteesp.pdf

Parra, E. (2010). Aplicaciones formativas de la web 2.0 en la formación inicial del docente. *Revista iberoamericana de educación, 54*(3), 1-7.Recuperado de http://www.rieoei.org/3582.htm

Paz, I. (2005). *El colectivo de año en la orientación educativa a los estudiantes de las carreras pedagógicas. (*Tesis doctoral). Centro de Estudios de Educación Universitaria Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Pérez-Campanero, M. P. (1994). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa.* [Versión Digital PDF]. Madrid: Narcea.

Portela, A. (2008). Los centros escolares como contexto del trabajo escolar. En Ma. T. González (Ed.), *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos* (pp.145-167). México: Pearson Prentice Hall.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española.* Madrid: Espasa Calpe.

Registro Oficial N° 298. (12 de octubre de 2010). *Ley Orgánica de Educación Superior. Quito.* [En línea]. Disponible en: http://www.unl.edu.ec/media/pdf/noticias/LeyOrganicaEducacionSuperior.pdf

Registro Oficial N° 417. (31 de marzo de 2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural.* Quito. [En línea]. Disponible en: http://www.derechoecuador.com/productos/producto/catalogo/registrosoficiales/2011/marzo/code/19871/registro-oficial-no-417---jueves-31-de-marzo-de-2011

Registro Oficial N° 754. (26 de julio de 2012). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural.* Quito. [En línea]. Disponible en: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Reglamento_LOEI.pdf

Salanova, M. y Grau, R. (1999). Análisis de necesidades formativas y evaluación de la *formación en contextos de cambio tecnológico. Revista de Psicología General y Aplicada de la Federación de Asociaciones de Psicología,52*(2-3), 329-350. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2498356

Schalk, A. (Abril, 2010). El impacto de las Tic en la Educación. *En Conferencia Internacional de Brasilia,* Brasilia, Brasil. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190555s.pdf

Senge, P. y Gardini, C. (1998). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* [Versión Digital PDF]. México: Granica.

SEP, Secretaría de Educación Pública, (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica.* [Versión Digital PDF]. México: Secretaría de Educación Pública, SEB-DGDGIE-PEC.

Siliceo, A. (2004). *Capacitación y desarrollo personal.* México: Limusa.

Siliceo, A., Casares, D. y González, J. (2002). *Liderazgo, valores y cultura organizacional.* México: McGraw Hill.

SINCE (2013, 17 de junio). Ecuador fortalece educación técnica y tecnológica. *Ecuador inmediato*. Recuperado de http://www.ecuadorinmediato.com/

Silva, I. y Salgado I. (2014). Utilización de MOOCS en la formación docente, Ventajas y desventajas, peligros. *Profesorado, Revista de currículum del profesorado, 1*(18), 1, 155-166. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev181ART9.pdf

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Madrid: Paidós-MEC.

Tannenbaum, S. I. & Yukl, G. (1992).*Training and Development in Work Organizations*. doi: 10.1146/annurev.ps.43.020192.002151

Tedesco, J. (2005). *Profesionalización y capacitación docente*. Recuperado dehttp://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=7Q8FuQhwQQ0%3D&tabid=1282&mid=3693

Tejedor, F. J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de investigación Educativa, 8*(16), 15-38. Recuperado de *http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=9196*

Tenti, E. 2002. *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes*. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/algunas_dimensiones_profesionalizacion_docentes_representaciones_temas_agenda_politica_tenti.pdf

Terigi, F. (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En C. Vélaz y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 89-97). Madrid: OEI, Santillana.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias.* Bogotá: ECOE.

Tobón, S. y Fernández J. (2004). *Saberes para vivir plenamente en familia.* Bogotá: Magisterio.

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. [Versión Digital PDF]. París: UNESCO.

_____ (2005). EPT, *Educación para todos: El imperativo de la calidad.* [Versión Digital PDF]. París: UNESCO.

_____ (2007). *Informe del Director General sobre la novena Reunión del Comité Mixto OIT-UNESCO.*[Versión Digital PDF]. París: UNESCO.

_____ (2013). *Educación y formación técnica profesional.* Oficina Regional de Educación Técnica para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO. Recuperado de http://www.orealc.cl/educaciondesarrollosostenible/wpcontent/blogs.dir/21/files_mf/tvetconceptnoteesp.pdf

Valdés, U. (Septiembre, 2009). Detección de las Necesidades formativas del profesorado de Bachillerato: Análisis de un caso en México. En *X Congreso Nacional de investigación Educativa.* Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0115T.htm

Velasco, C. (2005). *Educación Técnica y formación profesional en América Latina y el Caribe.*
Recuperado de
http://www.oei.es/etp/educacion_tecnica_formacion_profesional_AL.pdf

Vezub. L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los desafíos de la Escolaridad. *Revista del currículo y de la formación del profesorado 11*(1), *1-23. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2. pdf*

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

Zambrano, A. (2007). *Formación, Experiencia y Saber.* Bogotá: Magisterio.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario

CUESTIONARIO: "NECESIDADES DE FORMACIÓN"
DOCENTES DE BACHILLERATO

Código del investigado: _____

La Universidad Técnica Particular de Loja a través del Departamento de Ciencias de la Educación, con el fin de conocer cuáles son LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE BACHILLERATO DE INSTITUCIONES EDUCACTIVAS 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 dar contestación al siguiente cuestionario no le tomará más de diez minutos.

Conteste las preguntas, encerrando en un círculo el numeral (ubicado en cada fila a la derecha), según corresponda. Ej.

Fiscal	1	Fiscomisional	(2)	Municipal	3	Particular	4

1. DATOS INSTITUCIONALES

1.1. Nombre de la institución educativa investigada, donde usted labora: _____									
1.2. Provincia: _____						Ciudad: _____			
1.3. Tipo de institución:	Fiscal	1	Fiscomisional	2	Municipal	3	Particular	4	
1.4. Tipo de bachillerato que ofrece:			Bachillerato en ciencias	5			Bachillerato técnico	6	
1.4.1 Si el bachillerato que la institución educativa investigada ofrece, es técnico, a qué figura profesional atiende:									
BACHILLERATO TÉCNICO	Bachilleratos Técnicos Agropecuarios								
	a. Producción agropecuaria	1	b. Transformados y elaborados lácteos	2	c. Transformados y elaborados cárnicos	3	d. Conservería	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 confección	9	
	j. Mecanizado y construcciones metálicas	10	k. Chapistería (latonería) y pintura	11	l. Electromecánica automotriz	12	m. Climatización	13	
	n. Fabricación y montaje de muebles	14	o. Mecatrónica	15	p. Cerámica	16	q. Mecánica de aviación	17	
	r. Calzado y marroquinería	18	s. Otra, especifique cuál: _____						19
	Bachilleratos Técnicos de Comercio, Administración y Servicios								
	t. Comercialización y ventas	20	u. Alojamiento	21	v. Comercio exterior	22	w. Contabilidad	23	
	x. Administ. de sistemas	24	y. Restaurante y bar	25	z. Agencia de viajes	26	aa. Cocina	27	
	bb. Información y comercialización turística	28	cc. Aplicaciones informáticas	29	dd. Organización y gestión de la secretaría				30
	ee. Otra, especifique cuál: _____								31
	Bachilleratos Técnicos Polivalentes								
	ff. Contabilidad y administración	31	gg. Industrial	32	hh. Informática	33			
	ii. Otra, especifique cuál: _____								
	Bachilleratos Artísticos								
	jj. Escultura y arte gráfico	34	kk. Pintura y cerámica	35	ll. Música	36	mm. Diseño gráfico	37	
	nn. Otra, especifique cuál: _____								38
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	Escriba el/los literal/es (asignados anteriormente) : ____-____-____-____					NO	2	

2. INFORMACIÓN GENERAL DEL INVESTIGADO

2.1. Género:	Masculino	1				Femenino	2	
2.3 Estado civil	Soltero	2	Casado	3	Viudo	4	Divorciado	5
2.2. Edad (en años cumplidos): _____								
2.3. Cargo que desempeña:	Docente	6	Técnico docente	7	Docente con funciones administrativas			8
2.4. Tipo de relación laboral:								
Contratación indefinida	9	Nombramiento	10	Contratación ocasional	11	Reemplazo	12	
2.5. Tiempo de dedicación:								
Tiempo completo	12	Medio tiempo	13	Por horas	14			

4.5.1. Considera usted, que le falta algún tipo de capacitación. En qué temas. Especifique:

✓ _____

✓ _____

4.6. Cuáles son los obstáculos que se presentan para que usted no se capacite *(señale de 1 a 3 alternativas)*

Falta de tiempo	1	Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución en donde labora	4
Altos costos de las cursos o capacitaciones	2	Falta de temas acordes con su preferencia	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/capacitaciones *(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/capacitaciones: *(señale una o más alternativas)*

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

4.9. Qué aspecto considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/capacitación *(señale una alternativa)*

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
Leyes y reglamentos	3	Planificación y Programación curricular	6
Otras, especifique: _____			7

5.3. Los directivos de su institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente *(Marque una alternativa)*

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

6. 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

Ítems	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 LOEI (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/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa					

Ítems	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. Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos					
13. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante					
14. Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes)					
15. Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)					
16. Mi formación en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes					
17. Percibe con facilidad problemas de los estudiantes					
18. La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país					
19. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos					
20. Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida					
21. Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlas/os y ayudarles 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 mi/s 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. *Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección,* tareas, experiencias, plan de aula...)					
29. Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje					
30. Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula					
31. Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos					
32. Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, 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, Gestión 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 son una constante en mi práctica docente					
43. Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes					
44. Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 2 Autorización

Loja, diciembre de 2012

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

De mi consideración:

La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del rol 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 Educacional, 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 de características similares.

Dado el precedente, le solicito comedidamente autorizar al maestrante del postgrado en Gerencia y Liderazgo Educacional 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, actividad que se constituye en la base para realizar su informe de investigación; cabe indicar que el estudiante de maestría está capacitado para efectuar este proceso con ética profesional, hecho que garantiza la validez de la investigación.

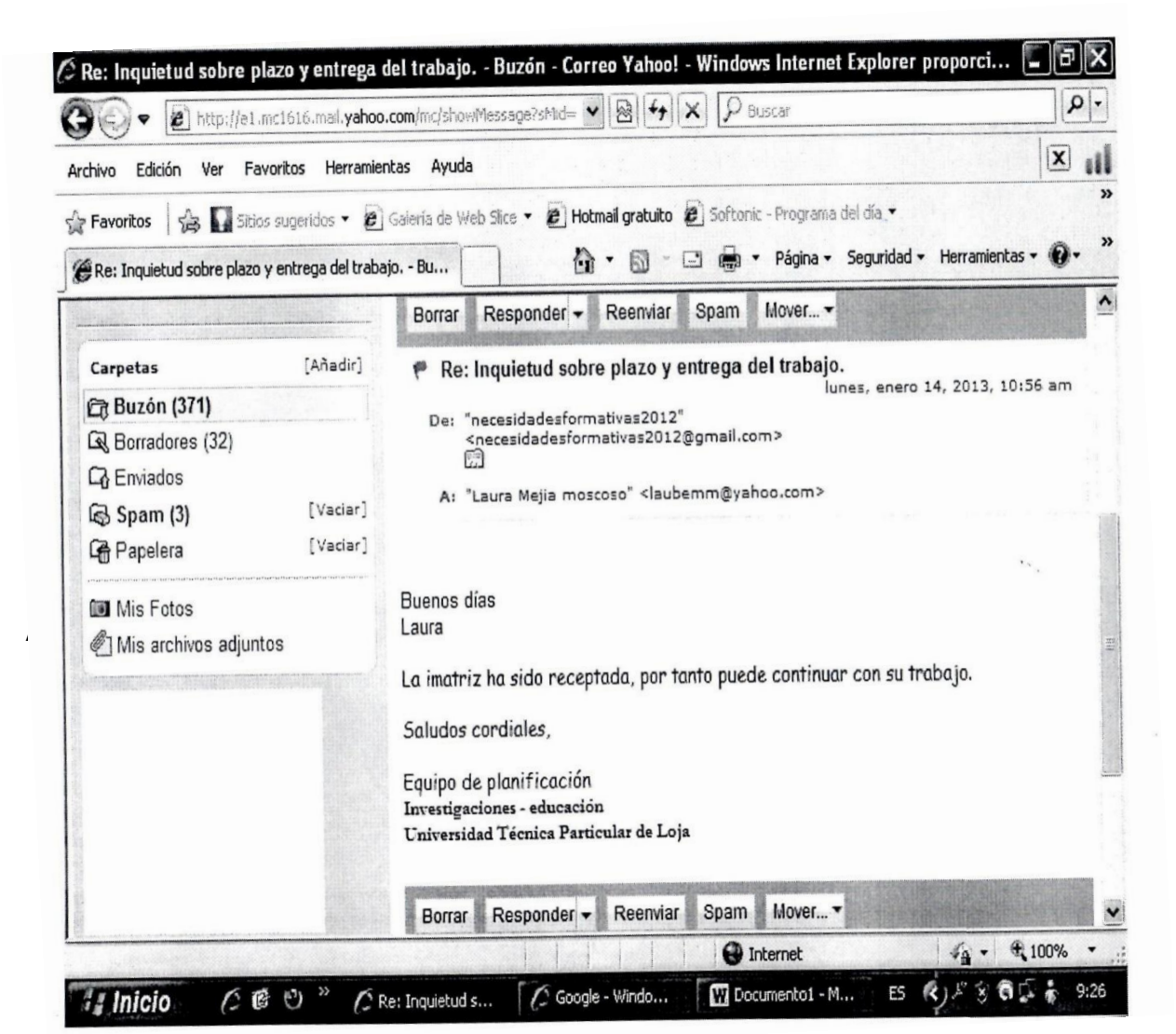
Con la seguridad de que el presente pedido sea atendido favorablemente, de usted me suscribo no sin antes expresarle mi gratitud y consideración imperecederas.

Atentamente,
DIOS PATRIA Y CULTURA

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

Autorizado
Unidad Educativa
"SAGRADOS CORAZONES"
RECTORADO
Cuenca - Ecuador

Anexo 3. Entrega-Recepción de la Matriz-Resumen



Anexo 4. Fotografías

Unidad Educativa Particular Sagrados Corazones de Cuenca.

Hna. María Elena Cabrera, Rectora de la Unidad Educativa.

Entrada principal al Teatro Padre Damián.

Anexo 5. Marco teórico del Curso de capacitación "La autoevaluación de la práctica docente para los profesores de bachillerato de la UEP SS. CC"

1. La evaluación educativa

La evaluación de las instituciones educativa está vinculada con la calidad y mejora continua; es el instrumento que ha permitido reconocer su eficiencia. Constituye un "factor nuclear e irrenunciable de la calidad de la enseñanza" (Martín y Martínez, 2009). Ahora, más que nunca, las instituciones públicas y privadas deben responder a la sociedad, ya que los estudiantes deben adquirir los conocimientos, las competencias, habilidades y actitudes para adaptarse al complejo mundo moderno y enfrentar a la competitividad de la demanda laboral (Münch, Galicia, Jiménez, Patiño y Pedroni (2012).

Se debe admitir que el Ministerio de Educación del Ecuador, a través de la LOEI (2011), sensible a los cambios de las nuevas concepciones educativas, ha emprendido la reforma del sistema educativo nacional y ha planteado un nuevo modelo pedagógico que conlleva a modificaciones curriculares, así como a procesos de evaluación y autoevaluación docente (Jaramillo, 2013), lo que demanda la definición de nuevos criterios, indicadores e instrumentos de evaluación, enfocados a una evaluación integral.

La evaluación docente es hasta ahora un tema complejo como controvertido que, en nuestro país, debido precisamente a la falta de cultura de "rendición de cuentas", se constituyó en un obstáculo para avanzar en la calidad. La evaluación docente significa evaluar la enseñanza como su actividad profesional, Montero (citado por Calatayud, 2014). Camilloni (1998) señala precisamente que el objetivo fundamental de la evaluación se logrará si esta se transforma en autoevaluación tanto del alumno como del docente.

La evaluación proporciona información rigurosa que permite conocer la realidad y actuar en consecuencia y, partir del diagnóstico institucional, se podrá adoptar medidas que permitan superar los puntos críticos (Tiana, 2009). Un sistema de evaluación debe atender a los distintos componentes: estudiantes, docentes e instituciones educativas (Martínez (2009). "Si una institución nunca ha tenido un plan estratégico, quizá lo más recomendable sea autoevaluarse con respecto a los estándares de calidad" (Aranda, 2011, p. 32). La autoevaluación debe ser concebida como un proceso continuo para lograr la mejora, asumiendo con responsabilidad la toma de decisiones frente a los resultados, Münch, et al.

(2012) y de sus instrumentos, como elementos que deben responder al objeto motivo de evaluación.

El curso de capacitación “La autoevaluación de la práctica docente para los profesores de bachillerato de la UEP SS. CC”, invita al personal a manejar una base conceptual para reflexionar sobre lo que se evalúa, cómo se evalúa y para qué se evalúa y encontrar el sentido de la autoevaluación en todos los procesos educativos, sin perder de vista el objetivo: mejorar el desempeño del docente.

1.1 Concepto

He aquí varios conceptos de evaluación, concebidos como un proceso de la tríada: Planificación-Aprendizaje-Evaluación.

- Valenzuela (2012): A la “Evaluación educativa la podemos definir como el proceso y, a la vez, como el producto, cuya aplicación nos permite estimar el grado en el que un proceso educativo favorece el logro de las metas para las que fue creado” (p. 16).

- Mora (2004): Desde este punto de vista formativo, la evaluación es “un instrumento estratégico para el mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación así como un instrumento para dar garantía al público sobre la seriedad de los programas de estudio que se están poniendo en práctica” (p. 9).

- SEP. (2012): “La evaluación es un proceso que busca información para la toma de decisiones” (p. 20).

En suma, el proceso de evaluación es una forma de aprender porque permite contar con evidencias suficientes para emitir juicios y posibilitar la retroalimentación sobre la enseñanza y el aprendizaje.

1.2 Tipos de evaluación

La evaluación se enfoca desde diferentes puntos de vista. A continuación, se presenta la clasificación de Valenzuela (2012).

1.2.1 Por el objeto de evaluación.

Evaluación del aprendizaje: Determina el grado en el que los estudiantes han alcanzado el aprendizaje. Por ejemplo, las evaluaciones parciales de bloque y las quinquemestrales.

Evaluación del proceso de E-A: Se centra tanto en la efectividad y la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje como en los medios que facilitan dicho proceso.

Evaluación curricular: Se orienta al programa educativo**.** Determina el grado en el que este cumple con los propósitos para el que fue creado.

Evaluación de instituciones educativas: Se aplica a una organización educativa para determinar su eficiencia y eficacia como centro de trabajo y de prestación de servicios.

Metaevaluación: Es la que se aplica a los sistemas de evaluación.

1.2.2 Por su aplicación en el tiempo.

Inicial: Se realiza al comenzar el proceso; permite conocer los conocimientos previos de los estudiantes, o detectar las necesidades de formación de los miembros de una organización.

Formativa: Se refiere al control del desarrollo de un proceso; tiene como finalidad retroalimentar en áreas de planeación o en áreas que requieren atención particular.

Sumativa: Evalúa la efectividad o eficiencia final de una intervención educativa.

1.2.3 Por su orientación o propósito.

Evaluación orientada a la toma de decisiones: Proporciona información a personas clave de la organización, la que se constituye en insumo valioso para tomar decisiones.

Evaluación orientada a la investigación: Aporta nuevos conocimientos a la investigación científica.

Evaluación orientada al valor: Es la que determina los méritos que tiene un proceso educativo. Puede ser de dos clases: **interna** y **externa**. En la primera, participan los

miembros de la organización que intervienen como protagonistas del proceso evaluativo y la segunda, proviene de agentes de fuera, que se los contrata con tal finalidad.

1.2.4 Por los criterios para emitir juicios de valor.

Evaluación con base a un criterio de referencia: Se aplica cuando se pretende interpretar el valor de un proceso educativo, para lo que se debe establecer un criterio *a priori* de forma clara y precisa. En ella, se aplica la fórmula siguiente, donde **n** simboliza la eficiencia. Se utiliza cuando se ejecuta un curso de capacitación y se quiere conocer su eficiencia

$$n = \frac{\text{Objetivos logrados}}{\text{Objetivos deseados}} \times 100$$

Evaluación con base a una norma de referencia: Es la que interpreta el valor del proceso educativo, a través de la comparación de procesos similares, que sirven de referente.

1.2.5 Por los actantes.

El Manual de evaluación educativa (2010) incorpora el tipo de evaluación por los actantes: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Autoevaluación: Es la capacidad que tiene un individuo para juzgar sus propios logros respecto de una tarea asignada. Describe qué logró y cómo se sitúa respecto al trabajo de los demás y qué puede hacer para mejorar (Argudín, 2005). Consiste en un proceso de análisis y reflexión introspectiva y prospectiva acerca del propio quehacer educativo para lograr la mejora del servicio que oferta una institución educativa (Mora, 2004). La autoevaluación es una condición de la evaluación integral (González y Ayarza, 1996).

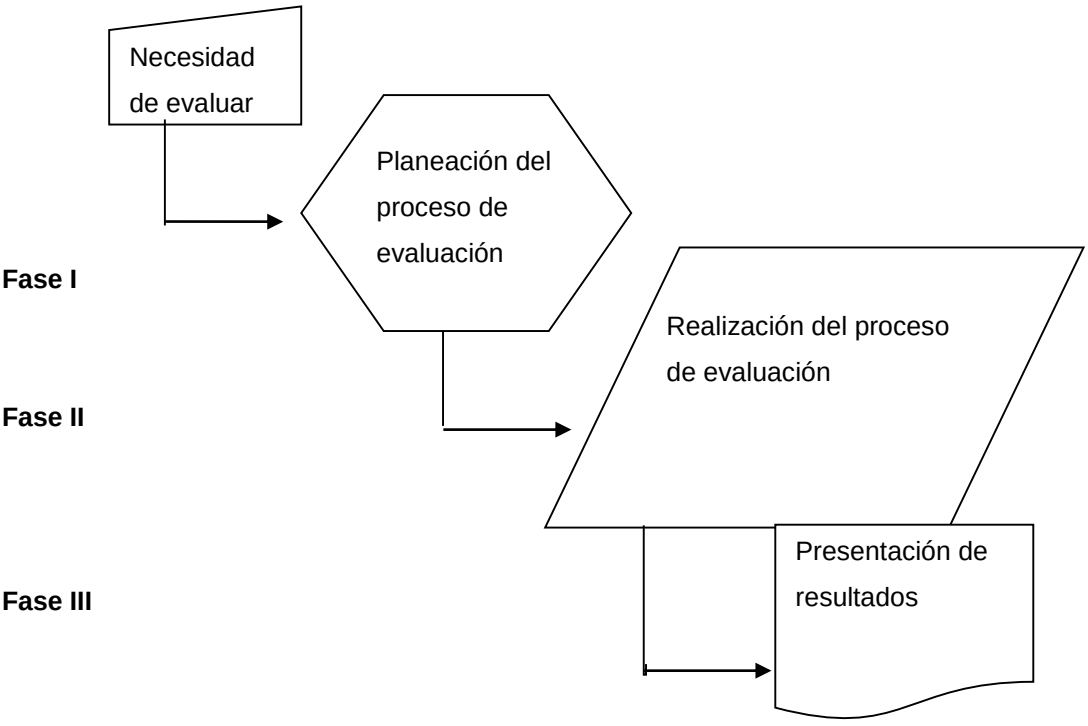
Coevaluación: Es la que se aplica entre los pares. Incentiva la interacción entre los compañeros, la cual permite valorar el desempeño entre los estudiantes o docentes. Se puede valorar el trabajo en equipo, las actitudes: Tolerancia, reciprocidad, cooperación, responsabilidad. Al valorarlas, se define la intencionalidad de la evaluación por competencias, la revisión de los procesos de construcción del conocimiento.

Heteroevaluación: Es la que se aplica cuando una persona evalúa el desempeño de otra. Es la evaluación que tradicionalmente ejecuta el docente a sus estudiantes. Usa instrumentos como listas de cotejo, guías de observación, escalas estimativas y exámenes basados en competencias.

1.3 Proceso de evaluación

Todo proceso de evaluación es la respuesta a una necesidad que surge desde el interior de la institución, la misma que debe ser satisfecha. Es en la primera fase, en donde el evaluador diseña todo el proceso, prevé los recursos, el tiempo y lo que va a evaluar; en la segunda, recoge y analiza los datos que le posibilitarán dar respuesta a las preguntas de la evaluación. Recurre a la entrevista, a la observación, a la aplicación de cuestionarios, etc. Es la etapa de la ejecución y en la que se procesa la información. En la tercera fase, se presentan, a través de informes, los resultados de la evaluación; estos deben comunicarse con propiedad, buscando que exista pertinencia y congruencia entre los objetivos, los métodos y los resultados.

Figura 3. Proceso de evaluación



Fuente: Valenzuela (2012)

1.4 Características de la evaluación

Según Valenzuela (2012) las características de la evaluación son las siguientes:

Factibilidad: Se refiere a la viabilidad del proyecto. Requiere del respaldo político, de los recursos económicos y de una metodología para el logro de los objetivos de la propuesta.

Precisión: Es la exigencia en la claridad de las preguntas, la validez, la certeza y confiabilidad de los datos y la inferencia con rigor lógico que se debe hacer en las conclusiones, a partir de los datos obtenidos, en los que se refleje el hecho que se evalúa.

Ética: Garantiza el respeto a los derechos humanos, al uso de la información y al cumplimiento de la normativa legal. Genera la confianza de los evaluados y el uso adecuado de los resultados y limita el abuso de poder y la subjetividad de los evaluadores que pueden distorsionar los reales objetivos.

Utilidad: Toda evaluación se la concibe con un propósito; su utilidad radica en el aporte que proporciona a la toma de decisiones, al conocimiento y a la valoración del proceso educativo. Esta se manifiesta en la pertinencia, oportunidad y uso que se da al informe de evaluación.

1.5 Instrumentos de evaluación

En su sentido más general, son formatos de registro de información con características específicas. Para Añorve, Guzmán y Viñals (2010) un instrumento de evaluación es una herramienta que documenta el desempeño de una persona; posibilita la verificación de resultados o logros obtenidos y la evaluación de los productos en referencia a una norma o parámetro previamente definido. Cada técnica de evaluación va acompañada por un instrumento de evaluación, recurso diseñado con fines específicos (SEP, 2012).

1.5.1 Clasificación.

Valenzuela (2012) señala que los instrumentos de evaluación están en relación con los procedimientos de recolección de los datos, pudiéndose distinguir cuatro:

Observación: En esta, el evaluador actúa como un instrumento porque es él, quien registra lo observado. Las observaciones pueden clasificarse en estructuradas y no estructuradas, en participantes y no participantes, en intrusivas y no intrusivas; estas últimas hacen referencia a que las personas observadas tienen o no conciencia de que son observadas.

Encuesta: Es un procedimiento eficiente usado para conocer la opinión de un grupo de personas, en torno a determinados aspectos. Posee un formato predeterminado. Aquí, es el cuestionario, el instrumento de evaluación. Se clasifican en encuestas con preguntas cerradas y abiertas, y en encuestas individuales y grupales.

Test: Es un cuestionario construido por el evaluador en un formato particular para aplicarse a un colectivo, con el objeto de conocer su grado de conocimiento sobre un tema, habilidad para desempeñar una actividad. La diferencia entre el cuestionario que se aplica en una encuesta y el test radica en que el primero se centra en colectar datos sobre percepciones, actitudes o autoevaluaciones de los sujetos, en cambio, los test se enfocan en las capacidades de las personas para hacer algo.

Cuadro 2. Clasificación de los test

Selección: Los informantes eligen la opción.	**Producción**: Construyen la respuesta.
Individual: Se aplica uno a uno.	**Grupal**: Se aplica al grupo, al mismo tiempo.
Velocidad: Mide el número de reactivos en un tiempo determinado.	**Poder**: Mide el desempeño de reactivos con dificultad creciente, sin restricción temporal.
Verbales: Requieren de respuestas orales.	**De desempeño**: Requieren de desarrollo psicomotriz.
Generales: Miden diversidad de conocimientos y habilidades.	**Específicos**: Miden el grado de dominio sobre un tema o actividad específica.
Evaluados en base a criterio: Cuando se evalúa con referencia a un criterio establecido por el evaluador.	**Evaluados en base a una norma**: Cuando los resultados de la evaluación se comparan con otro referente (muestra).
Desempeño máximo: Pretende conocer el rendimiento máximo de la persona motivada.	**Desempeño normal:** Se orienta a determinar el comportamiento normal de las personas.

Fuente: Valenzuela (2012)

Entrevista: Es la recopilación de la información verbal a través de la interacción del evaluador con el informante. Se clasifica, también, en entrevista estructurada y no estructurada, con preguntas cerradas o abiertas.

Es importante precisar que las técnicas de observación son auxiliares de las desempeño y sirven para establecer su valoración. Las técnicas de observación evalúan los procesos de aprendizaje el momento que se realizan, en cambio las de desempeño, requieren que los evaluados respondan o realicen una tarea que evidencie su aprendizaje en una situación determinada. Involucra los conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Las técnicas del desempeño hacen evidente la revisión, el análisis y posibilitan la valoración de las producciones. Las técnicas de interrogatorio sirven para obtener información sobre conceptos, habilidades cognitivas, sentimientos, y para estimular el razonamiento y la expresión oral y escrita.

A continuación, se presenta un cuadro que condensa técnicas, instrumentos y aprendizajes susceptibles de evaluación, basados en una clasificación más específica, SEP (2012).

Cuadro 3. Técnicas, instrumentos y aprendizajes

TÉCNICAS	**INSTRUMENTOS**	**APRENDIZAJES QUE PUEDEN EVALUARSE**		
		CONOCIMIENTOS	**HABILIDADES**	**ACTITUDES**
Observación	Guía de observación	✓	✓	✓
	Registro anecdótico	✓	✓	✓
	Diario de clase	✓	✓	✓
	Diario de trabajo	✓		✓
	Escala de actitudes	✓		✓
Desempeño de los alumnos	Preguntas sobre el procedimiento	✓	✓	
	Cuadernos de los Es	✓	✓	✓
	Organizadores Gráf.	✓	✓	
Análisis del desempeño docente	Portafolio	✓	✓	
	Rúbrica	✓	✓	✓
	Lista de cotejo	✓	✓	✓
Interrogatorio	Tipos textuales: Debate y ensayo.	✓	✓	✓
	Tipos orales y escritos: Pruebas escritas.	✓	✓	

Fuente: SEP (2012)

1.6 Conceptos que maneja la evaluación

Iafrancesco (2004) señala que el docente debe manejar conceptos claves en la evaluación:
Criterio: Es un referente valorativo que establece el tipo y grado de aprendizaje que se espera con respecto a las capacidades expresadas en los logros y en los indicadores de logros. Los criterios se expresan a través de los parámetros de evaluación.

Logro: Es un dominio, estado, desempeño. Puede referirse a las competencias, las capacidades y a los saberes que se deben desarrollar o adquirir. Es la satisfacción de un objetivo o el acercamiento a él.

Indicador de logro: Es una señal, un instrumento de estimación, un criterio que sirve para identificar o valorar una acción. Es un punto de referencia para determinar el nivel de aprendizaje con respecto al logro.

Nivel de competencia: Es el que se refiere a la calidad en la consecución de los logros y/o indicadores propuestos durante un período académico o año lectivo. La escala se divide en tres ítems: alto, cuando el evaluado va más allá de lo esperado, tiene un alto grado de autonomía; el normal, cuando alcanza el logro esperado y bajo, cuando no se lo alcanza.

Ritmo esperado: Considera si el evaluado alcanzó los logros y/o indicadores sin dificultad o necesitó el apoyo, refuerzo o acompañamiento. Con dificultad se entiende cuando se presentan obstáculos en los prerrequisitos y habilidades básicos para comprender el logro, necesita del experto. Sin dificultad significa que alcanza el logro sin ningún problema.

Actitud: Es la disposición que muestra el evaluado para asumir las actividades en el trabajo dentro del aula o fuera de ella. Las actitudes pueden ser positivas negativas; en las primeras se percibe a través de la participación significativa en las actividades propuestas, en la responsabilidad, en el cumplimiento, en la puntualidad, en los compromisos y búsqueda permanente de la calidad en los distintos desempeños. De la misma manera, se pueden percibir las actitudes opuestas: desmotivación, irresponsabilidad, incumplimiento e impuntualidad y descuido en las tareas encomendadas. En el cuadro N° 4, se puede observar las distintas combinaciones de criterios, que el docente puede utilizar en el proceso de evaluación de sus alumnos: Niveles de competencia, ritmos del aprendizaje y actitudes que los estudiantes manifiestan frente a una actividad concreta y específica.

Cuadro 4. Matriz de criterios de evaluación

Parámetros	**Niveles de competencia**			**Ritmos del proceso**		**Actitudes**	
	Alto	Normal	Bajo	Sin dificultad	Con dificultad	Positiva	Negativa
Excelente							
Sobresaliente							
Aceptable							
Insuficiente							
Deficiente							

Fuente: Iafrancesco (2004)

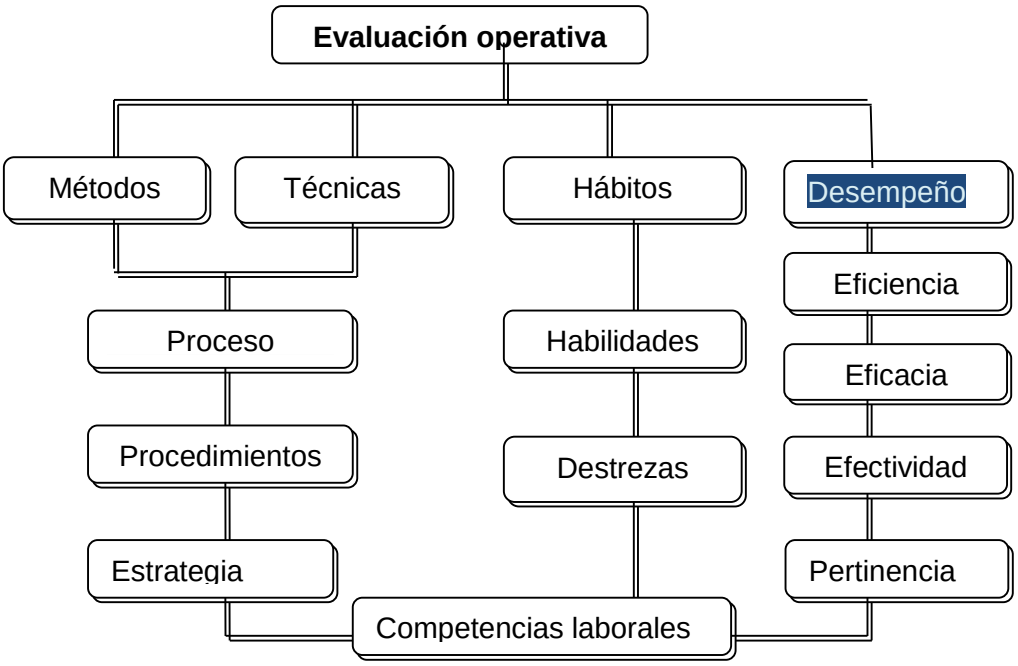
1.7 La evaluación del desempeño docente

Es la apreciación sistemática de cómo una persona se desempeña en su puesto de trabajo y su potencial desarrollo en el futuro (Chiavenato, 2007). Se centra en lo que el profesor hace en su práctica docente. “Es el comportamiento del profesor al preparar su clase, al hacer una presentación frente a los alumnos, al diseñar materiales de aprendizaje o al evaluar los exámenes de los alumnos” (Valenzuela, 2012, p. 152). La evaluación del desempeño docente es un proceso que se ubica en el nivel operativo (Iafrancesco, 2004).

La planificación estratégica vinculada a la calidad, considera tres niveles (Aranda, 2011): El nivel estratégico que planifica a largo plazo (más de 5 años) y señala la misión, la visión, los objetivos, las grandes líneas de acción, las estrategias y la evaluación a nivel macro; el nivel táctico, que se centra en los programas, los proyectos multianuales, metas, costos, responsables y evaluación a nivel meso, a mediano plazo (1 a 5 años) y el nivel operativo que planea a corto plazo (hasta 1 año). Abarca los planes operativos y de mejoras. Aquí se encuentran los proyectos, subproyectos, actividades, indicadores, costos, financiamiento, responsables y la evaluación micro. En este último, se incluye la autoevaluación del desempeño docente.

Todo proceso de evaluación institucional debe considerar al desempeño docente como elemento clave. Este no puede ser confundido con las competencias, como conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores del profesor, ni tampoco con la efectividad relacionada con los resultados que obtiene de sus alumnos, aspectos que influyen, pero que no se refieren a lo que se enfoca: el proceso enseñanza-aprendizaje.

Figura 4. Evaluación operativa



Fuente: Iafrancesco (2004)

1.7.1 Modalidades de evaluación del desempeño docente.

Valenzuela (2012) considera a las siguientes:

Observación del salón de clase: El observador presencia la clase del docente. Se requiere de un clima apropiado, además, del diseño, registro y capacitación de los observadores.

Entrevista a profesores: Una o varias personas entrevistan al docente. Observan la forma en que imparte la materia en un escenario *ad hoc.*

Desempeño académico de los estudiantes: Se evalúa al docente a través de los resultados obtenidos de los estudiantes.

Portafolio: Consiste en la recolección de información en torno al proceso más que al producto. Recoge evidencias: videograbaciones, planes, cuestionarios, etc.

Encuesta de opinión a los alumnos: Un grupo de estudiantes evalúa el desempeño del docente.

Autoevaluación: Es la valoración que hace el docente sobre su propio proceso de enseñanza.

2 La autoevaluación y la calidad educativa

2.1 Conceptos de autoevaluación

Para Poggy (2008) la autoevaluación o evaluación interna es “el proceso de indagación y estudio de un programa, proyecto o institución, generado, organizado y gestionado por sus propios integrantes” (p. 38). Tobón (2006) considera que la autovaloración es un insumo valioso que se proporciona a la institución, para que esta reconozca sus logros. Calidad, mejora, lleva implícito un proceso de autoevaluación, al que se lo podría definir como una reflexión que la organización ejecuta sobre sí misma. Tiene la finalidad de contar con un diagnóstico para conocer en qué grado está cumpliendo su misión.

Con dicho enfoque, se disiparía la “nebulosa atmósfera de amenaza, de negación, rechazo y aversión” (Calatayud, 2014) a todo lo que supone su valoración por el matiz sancionador, controlador y fiscalizador que conlleva. Correa (2004) es más directa cuando señala que la autoevaluación debe ser asumida por las instituciones educativas como la “oportunidad histórica para verse en forma descarnada cómo están respondiendo a los cambios vertiginosos del sistema social donde interactúan” (p. 88).

La autoevaluación de la institución es un requerimiento indispensable para quienes transitan por caminos hacia la calidad y la mejora continua. Los docentes deberían percibirla como la herramienta más idónea del desarrollo personal, profesional y organizacional, como una forma de aprendizaje.

2.2 Componentes de la autoevaluación

La autoevaluación tiene dos componentes según Tobón (2006) a saber: autoconocimiento y autoregulación. El primero hace referencia a la autoreflexión, al diálogo permanente consigo mismo. El segundo, conduce a un plan previamente trazado para lograr lo que se necesita, es una intervención de carácter sistemático y deliberado.

2.3 Principios de la autoevaluación

Correa (2004) proporciona una serie de principios, los cuales se articulan de forma sistémica, siendo estos los siguientes:

Respaldo institucional: Si se incorpora la autoevaluación como un componente de la estructura interna y de la cultura institucional, debe estar legitimado y reconocido por los distintos estamentos organizacionales.

Independiente de la acreditación: La autoevaluación es un proceso trascendente que va más allá de su función instrumental o normativa porque obedece a la lógica del compromiso y participación dinámica de los involucrados.

Ética: La organización debe disponer de su código ético manifestado en la determinación de su misión, que se oriente a producir un bien, siendo esto lo que la legitima.

Fática: Significa que todos los resultados obtenidos, los procesos, pueden verificarse a través de un determinado diseño cualitativo, cuantitativo o integral.

Comparativa: El proceso de autoevaluación que sigue un modelo dispone de categorías, variables, indicadores que posibilitan contrastar con referentes: metas, objetivos institucionales, con lo que la organización espera y con lo que otras instituciones hacen para lograr su posicionamiento.

Analítica: La construcción de nuevas estructura cognitivas, valorativas, tanto de gestión como de acción que implica la autoevaluación, se fundamenta en la síntesis y el análisis, a lo largo de todo el proceso.

Integral: Se refiere al enfoque de todos los procesos en forma holística, dialogal y sistémica.

Gestionaria: La autoevaluación influye en las personas, mueve voluntades para lograr posicionar a la institución en el contexto, lo que se logra con la participación institucional.

Apoyada en los sistemas de comunicación: Una autoevaluación no puede quedarse suspendida en la obtención de los resultados; estos deben constituirse en un insumo valioso para la toma de decisiones de la dirección de la organización, por tanto, debe contar con el

soporte de un sistema de comunicación eficaz. La información obtenida debe ir paulatinamente conformando una base de datos de vital importancia para la vida institucional.

Aplicable durante el proceso y los resultados: La autoevaluación es susceptible de ser asumida como una forma u oportunidad de aprendizaje. Puede ser aplicada en la fase de planeación, del proceso o del producto.

Las organizaciones son inteligentes (Senge y Giardini, 1998) cuando se convierten en instituciones capaces de aprender a aprender, de aprender a desaprender y reaprender para emprender. Esto supone el desarrollo de:

Un modelo de organización educativa que cuente con un equipo de trabajo cohesionado, una comunidad de aprendizaje participativa y una gestión proactiva, que vaya tras la innovación.

- Un proyecto de futuro que sea respuesta a las necesidades del presente y de las situaciones que traiga el futuro, lo que requiere de un proceso de formación del personal, que constituye el mayor capital de la organización, puesto que en él radica el conocimiento. Se requiere de un personal abierto, flexible, creativo e innovador.
- Un liderazgo horizontal, que una esfuerzos y, a través de la sinergia, desarrolle un trabajo colaborativo que garantice la consecución de las metas.
- Una cultura evaluativa, donde la rendición de cuentas se constituya en una forma de aprendizaje cotidiano y sea una estrategia dentro de la estructura organizacional.

Metaevaluativa: La evaluación de los procesos evaluativos de la institución son requerimientos de toda institución que se dirige hacia la calidad y mejora continua.

2.4 Ventajas de la autoevaluación

Entre las ventajas que tiene la autoevaluación se puede señalar, entre otras, las que presenta Poggy (2008). Algunas de ellas no son privativas de la autoevaluación

- Se incrementa el conocimiento del proyecto o institución que se autoevalúa.

- Se favorece la revisión y adecuación de fines y objetivos de las acciones que se realizan.
- Se clarifican y dimensionan en mayor grado las fortalezas y los problemas.
- Se logra una mejor organización y jerarquización de la información del proyecto.
- Se incrementa la comunicación efectiva entre los actores involucrados.
- Se fortalece la racionalidad de las decisiones.
- Se promueve la capacitación interna y el fortalecimiento del desarrollo profesional.
- Se facilita una mayor participación y apropiación de los resultados. (p.39)

2.5 La calidad educativa

La UNESCO (citada por Aranda, 2011) entiende por calidad a la adecuación del ser y del quehacer de la Educación superior a su deber ser. Si este concepto se lo traslada a cualquier organización educativa, se tiene que el ser está constituido por lo que la institución es o tiene; se consideran sus logros y falencias determinados a través de la autoevaluación. En tanto que, el debe ser se refiere al futuro deseado, es decir, la visión a largo plazo. Entre los dos se halla el desajuste del que habla Kaufman (2004) o la brecha que se debe superar a través de la misión que orienta a la gestión hacia la eficiencia y eficacia.

La calidad de una institución educativa está ligada a una serie de factores que influyen en sus procesos por alcanzar los objetivos que se proponen y por conseguir logros vinculados con la formación profesional, la forma de generar o producir el conocimiento, la formación y aplicación de valores y el impacto social que conduce al mejoramiento continuo. Una educación de calidad debe orientarse a la formación integral del individuo, esto es, contemplando todas la dimensiones: Cognoscitiva, actitudinal, afectiva y espiritual. La UNESCO precisamente hable de una educación holística, interdisciplinaria, que construye el futuro desde el presente.

El sistema de gestión de la calidad conduce a la aplicación del ciclo Deming, (Plan-Do-Chec-Act) considerado una herramienta para lograr el mejoramiento continuo. Está compuesto por cuatro fases: Planificación, en la que se identifica el problema y se elabora el plan estratégico; la Ejecución, en la que se hace lo planeado de acuerdo con lo que se ha previsto, la Verificación, control o seguimiento es la fase en la que se compara entre lo

obtenido y lo planificado; aquí se evalúan procesos y productos o resultados, y la Actuación, donde se toman las decisiones para enfrentar las debilidades y consolidar las fortalezas. Los resultados obtenidos son los insumos para el nuevo ciclo. La figura 5 visualiza la vinculación entre la planificación y la evaluación en el círculo de calidad de Deming.

Figura 5. **Gestión de la calidad**

Fuente: Aranda (2011)

2.6 La calidad y las Normas ISO 9000

Aranda (2011) sugiere que si una institución nunca ha contado con un plan estratégico, comience por una autoevaluación con referencia a los estándares de calidad. Solo a partir de los resultados obtenidos, se podría elaborar un plan estratégico, operativo o de mejora. Una de las metodologías mundialmente empleadas en la gestión de la calidad son las denominadas Normas ISO 9000, creadas por la Organización Internacional de Estandarización, con su sede en Ginebra. A nivel de las instituciones educativas, aquellas se condensan en la ISO/IWA 2. En estas, se consideran los aspectos vinculados a la planificación, ejecución y evaluación del proceso E-A. Trabajar por la calidad conlleva el impulso hacia la mejora continua y aplicar el círculo de calidad de Deming.

2.7 La calidad y la evaluación educativa en el Ecuador

La Constitución política del Ecuador (2008) en su Art. 23 establece que todos los ecuatorianos tienen derecho a una educación de calidad. En la LOEI (2011) existen 38 principios que fundamentan la calidad educativa y que se centra en la inter y

pluriculturalidad, en el derecho a construir y desarrollar una identidad cultural, dentro de un marco de libertad. Por citar algunos ejemplos, en el segundo considerando establece que la educación debe ser de calidad y de calidez. El capítulo séptimo, De las instituciones educativas, en el Art. 58, literal k, se precisa que las instituciones particulares tienen la obligación de garantizar una educación de calidad.

La calidad de la institución educativa, desde la óptica de la Autoridad Educativa Nacional, se la logra a través de un proceso de evaluación integral y permanente. Así lo contempla la LOEI (2011) en el capítulo uno, De los principios, en el literal r; en el capítulo cuarto, De los derechos y obligaciones de los docentes, en el literal g, se precisa que el docente debe ser evaluado íntegra y permanentemente.

Los capítulos II, III, IV y V del Reglamento de la LOEI (2012) regulan la evaluación educativa en el país. El Art. 17, en su numeral 3, precisa la responsabilidad que tiene la Autoridad Nacional de diseñar y aplicar los instrumentos de evaluación. El Art. 20 determina que la evaluación será interna y externa. Además, en el título segundo, capítulo tercero, en el Art, 22, literal dd, la Autoridad Educativa Nacional es quien establece los estándares de calidad orientados a evaluar el rendimiento académico de estudiantes, profesores y directivos.

Un sistema educativo será de calidad en la medida que "los servicios que ofrece, los actores que lo impulsan y los productos que generan contribuyan a alcanzar ciertas metas o ideales conducentes a un tipo de sociedad democrática, armónica, intercultural, próspera y con igualdad de oportunidades para todos" (ME, 2013, p. 5). En síntesis, la educación ecuatoriana ha emprendido el camino hacia la calidad.

2.8 Estándares de calidad educativa en el Ecuador

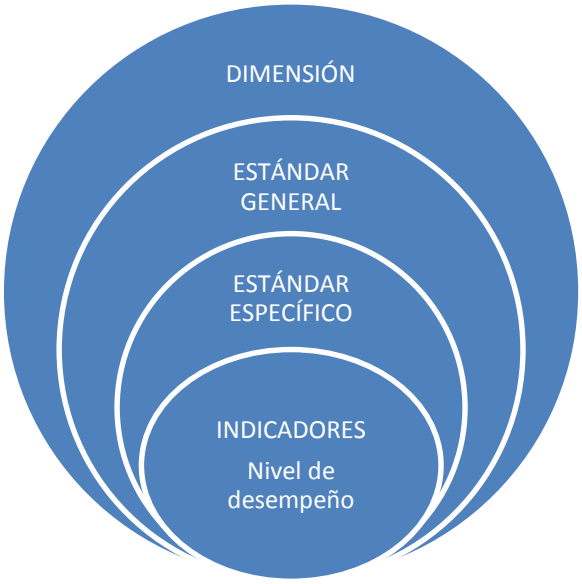
La efectividad de los miembros de una comunidad educativa se evalúa con base en estándares de actuación, que miden resultados, relacionados con varios factores (Münch, et al., 2012). Los estándares de la calidad educativa se los define como las descripciones de los logros esperados de todos los agentes educativos y de todas las instituciones del sistema educativo nacional. Si los estándares se aplican a los docentes, entonces, las descripciones se refieren a lo que deberían hacer para lograr que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados y establecidos en el currículo nacional, ME (2013).

No debe perderse de vista que el propósito de los estándares es contribuir en la reflexión a partir de la evaluación y de la autoevaluación para diseñar procesos de mejoramiento y fortalecimiento de la institución. Deben inspirarse en los ideales educativos del país, basarse en los valores universales y en los que identifican al Ecuador; ser homologables con los de carácter internacional, pero susceptibles de ser aplicados en la realidad nacional. Los estándares, sobre todo, deben ser comprendidos por los agentes educativos. Los que al momento se han diseñado en el Ecuador, son los de Aprendizaje, de Desempeño profesional, de Gestión escolar y de Infraestructura (ME, 2013).

2.8.1 Estándares de desempeño profesional.

A través de los estándares, se puede establecer ciertos atributos que se aproximen al docente de calidad al que aspira tanto el sistema nacional, en general, como la institución, en particular. Orientan la función de los docentes y de los directivos con el fin de mejorar la práctica pedagógica y la gestión. Describen lo que deben hacer los profesionales de la educación competentes; especifican las características de los docentes de calidad, que están en correlación con las aspiraciones de la formación de los estudiantes, ME (2013).

Figura 6. Variables del desempeño profesional



Fuente: Ministerio de Educación (2013)

Según el ME (2013), la dimensión es el ámbito o área de acción de los profesionales de la educación. Constituyen los ejes conceptuales que sintetizan conjuntos de indicadores. El

estándar general es un descriptor macro de los conocimientos, habilidades, destrezas, competencias actitudes que deben demostrarse en el desempeño de la función docente. El estándar específico es un descriptor micro, más concreto que verifica lo que se señala en el general. Finalmente, los indicadores (nivel de desempeño) son las acciones del desempeño profesional y las que permiten su cualificación. Los indicadores concretizan y hacen aprehensibles las dimensiones o variables más complejas. Se construyen a través de un proceso deductivo llamado operacionalización.

2.8.2 Tipos de indicadores.

Pueden ser de cuatro clases: de impacto, estructura, proceso y resultados. En el curso de capacitación se enfoca en cómo se realiza el proceso E-A. Mide si las fases de anticipación, construcción y consolidación se desarrollan adecuadamente. Un indicador de proceso siempre estará relacionado con los de resultados, siendo estos los de interés en el tema que se analiza.

3.Diseño de instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente

Los recientes avances en la teoría y los modelos psicométricos han posibilitado el desarrollo de instrumentos que permiten medir no solamente lo que se sabe (en función de criterios) sino cuán bien se sabe y cómo se demuestra (niveles de desempeño) a partir de indicadores precisos que determinan el nivel de logro (Ferrer, 2009). Su incorporación dentro de los sistemas de evaluación de los países de la Región de América Latina y el Caribe se debe a la difusión de los estándares, los países los han abordado de distintas formas, pero se han decidido a plantear estándares de contenidos y desempeño. Nuestro país recientemente ha incursionado en este campo.

Ravela (2009) considera que para la evaluación del desempeño docente se debe considerar la revisión colectiva de portafolios y el registro y análisis posterior de clases en vídeo, aunque su implementación resulte un tanto compleja. Esquivel (2009) precisa el uso de las rúbricas y el portafolio. Simari y Torneiro (2009) señalan que para la autoevaluación, el docente debe manejar la Lista de cotejo, las Escalas, la Rúbrica y el Portafolio, los que se detallan a continuación.

3.1 Lista de cotejo

Dispositivo que sirve para registrar aspectos observados en la práctica (Simari y Torneiro, 2009). Sus enunciados precisan las tareas, procesos, acciones o actitudes que se evalúan. Con esta herramienta, se podría indagar sobre las estrategias utilizadas en el proceso E-A. Es dicotómica porque acepta dos opciones: sí o no, lo logra o no lo logra, está ausente o presente, entre otras. Se la usa con la finalidad de conocer si se cumple o no con los indicadores de desempeño mínimos establecidos.

Cuadro N° 5. Lista de cotejo

Nombre del docente:
Nivel/Curso/paralelo:
Asignatura:
Fecha:
Nombre de la actividad: Ejecución del proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Indicadores	**Sí**	**No**	**Total**		**% Sí**	**Observaciones**
			Sí	**No**		
1. Relaciono los conocimientos previos de los estudiantes con los nuevos en el Proceso E-A.						
2. Utilizo mapas conceptuales para aclarar la relación de conceptos.						
3. Planteo casos prácticos para que los estudiantes los resuelvan.						
4. Uso analogías para ir de lo concreto a lo abstracto de la asignatura.						
5. Propicio la participación de los estudiantes.						
TOTAL						

Fuente: Adaptación, USAID-ME de Guatemala (2010)

Los formatos deben constar de los siguientes elementos: los indicadores, la escala de ejecución y el juicio valorativo. USAID-ME de Guatemala (2010) presenta un formato que ha sido adaptado, al tema de la autoevaluación docente. Parte del encabezado que proporciona información referente a quién, qué, dónde y cuándo se efectúa la observación sistemática y la tabla se la divide en varias columnas. En la primera, se escriben los indicadores de logro que se evalúan o los aspectos del indicador. En las siguientes columnas, se establece el juicio que posibilite verificar lo observado: sí o no, u otros, el total de juicios, el porcentaje de

las respuestas afirmativas y las Observaciones donde se escribe un comentario sobre el desempeño de quien participa en el proceso.

Explicación

Para obtener el puntaje, se divide el número de respuestas afirmativas para el número de indicadores (5) y se multiplica por 100, el resultado es el porcentaje.

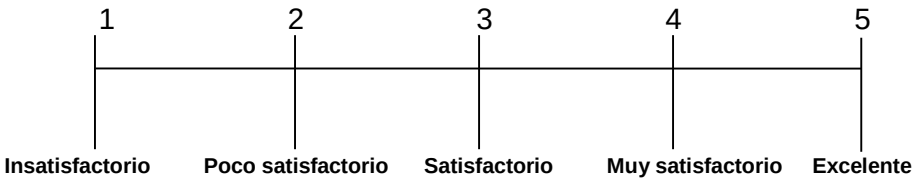
Baremo de Valoración

Ítems afirmativos	Valoración
5 = 100%	Supera
4 = 80%	Domina
3 = 60%	No alcanza

3.2 Escalas

Chiavenato (2007) al hablar de los instrumentos de desempeño señala el de escalas gráficas discontinuas, que es el más común y sencillo. Trabaja con criterios previamente establecidos. Se compone de dos planos vertical y horizontal; en el primero, se hace constar las categorías y en el segundo, los grados de valoración. Aplicado al desempeño docente, este puede elegir cualquier tipo de valoración: la conceptual: Sobresaliente (S), Muy Bueno (MB), Bueno (B), Regular (R) e Insuficiente (I). Puede, también, recurrir a la frecuencia con la que se realiza el hecho observado: (Siempre, A veces, Pocas veces, Nunca) o a escala numérica de 0 a 5 o de 1 a 10.

Figura 7. Escala



Fuente: Chiavenato (2007)

Para Simari y Torneiro (2009) es el instrumento que permite valorar el grado en el que se presenta el aspecto evaluado. La escala es definida previamente. Es una de las herramientas más aconsejables, utilizada por su confiabilidad y porque posibilita opciones de respuestas que van de un extremo a otro: de lo probable a lo improbable. Esto supera a

las preguntas de afirmación o negación de la lista de cotejo y permite encontrar distintos niveles de opinión, lo que resulta útil para el docente que pretende autoevaluar sus actitudes dentro del proceso E-A.

Las escalas ofrecen una gama de respuestas. Presentan un grupo de categorías numeradas, que corresponden a rangos de juicios o proposiciones. Plantean preguntas que siempre exigen una elección única y, al mismo tiempo, excluyente. Se usan con preferencia para evaluar actitudes, estilos, preferencias, percepciones. Se asigna a cada categoría de la escala un puntaje o valor. El promedio de los valores asignados a cada categoría es el que proporcionará la opinión respecto del tema.

La escala contiene categorías en número par o impar. Lo interesante es que la alternativa impar incluye un punto neutro de opinión, que la diferencia de la opción Ns/Nc, que significa No sabe y No contesta. No es lo mismo no responder porque se desconoce y otra, porque se es indiferente en relación a determinados temas. El rango de opinión puede fluctuar entre 5, 7 y 10 categorías. Siendo las últimas escalas las que conducen a obtener mayor cantidad de matices (Ibertíc, 2014).

3.2.1 Modalidades de escalas.

Pueden ser de dos tipos: Unipolares y Bipolares. Las primeras se acentúan en una sola dirección y las segundas, plantean dos extremos opuestos, mediado por un punto neutral, que se ubica en el centro. Según Ibertíc (2014), las escalas presentas distintas posibilidades:

3.2.1.1 Escala de evaluación global.

Se la utiliza por lo general para el cierre de una actividad o proyecto.

5. Excelente
4. Muy Bueno
3. Bueno
1 Regular
1. Malo

Fuente: Ibertíc (2014)

3.2.1.2 Escala de interés.

Se la emplea en el cierre de cuestionarios que evalúan expectativas futuras relacionadas con el interés colectivo ante una nueva propuesta.

Seguramente me interesaría una propuesta como esta
Probablemente me interesaría una propuesta como esta
No sé si me interesaría una propuesta como esta
Probablemente me interesaría una propuesta como esta
Seguramente no me interesaría una propuesta como esta

Fuente: Ibertíc (2014)

Si usted tiene la posibilidad de decisión, ¿utilizaría la autoevaluación, como una estrategia para la mejora continua de la Institución?

1.	Sí, seguramente la utilizaría
2	Sí, probablemente la utilizaría
3	No lo sé
4	No, probablemente no la utilizaría
5	No, seguramente no la utilizaría

Fuente: Ibertíc (2014)

3.2.1.3 Escala de satisfacción por categoría.

Se usa para medir la conformidad que tienen los sujetos en diferentes aspectos. Tal es el caso, el desenvolvimiento de los docentes dentro de la Institución.

5.	Muy satisfecho
4.	Bastante satisfecho
6	Satisfecho
2.	Poco satisfecho
1.	Nada satisfecho

Fuente: Ibertíc (2014)

3.2.1.4 Escala de comparación.

Sirve para establecer relaciones de comparación entre dos situaciones o estados de proyectos, funciones o roles u organizaciones, entre otros.

5.	Muy superior
7	Superior
3.	Ni superior ni inferior
2.	Inferior
1.	Muy inferior

Fuente: Ibertíc (2014)

3.2.1.5 Escala de suma constante.

Exige a quien responde, la distribución de un número fijo de puntos (por lo general 100) que refleje la preferencia entre distintos elementos. Se utiliza en el nivel medio o superior.

Aplicado al tema de la propuesta, el ejemplo sería el siguiente: **Sírvase dividir los 100 puntos entre las siguientes características.**

1. La facilidad de la corrección	
2. La congruencia de la técnica con el instrumento	
3. La brevedad que supone su aplicación	
4. La claridad y precisión en la estructura del formato	
5. Nivel de exigencia para los estudiantes	
6. Incorporación de las competencias pertinentes	
7. Responde el instrumento a los objetivos planteados	
8. Adecuación a los estudiantes con necesidades especiales	
9. El estudiante conoce el instrumento de aplicación	
10. La evaluación es parte del proceso E-A.	
TOTAL	100

3.2.1.6 Escalas de diferencial semántico.

	1	2	3	4	5	6	7	
Respeta el criterio de los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7	Irrespeta el criterio de los estudiantes
Tiene presente las diferencias individuales	1	2	3	4	5	6	7	No considera las diferencias individuales
Incorpora la evaluación como fase del proceso E-A.	1	2	3	4	5	6	7	Evalúa en forma aislada
Explora los conocimientos previos	1	2	3	4	5	6	7	Prescinde de los conocimientos previos
Infiere los conceptos	1	2	3	4	5	6	7	Dicta los conceptos
Proporciona un ambiente adecuado en el aula	1	2	3	4	5	6	7	Es indiferente al ambiente del aula
Provoca el aprendizaje colaborativo	1	2	3	4	5	6	7	Excluye de su práctica el trabajo colaborativo

Fuente: Ibertíc (2014)

Se la aplica en la construcción de perfiles o de la imagen vinculada a una institución. Presenta un conjunto de adjetivos o atributos opuestos, entre los cuales existe una escala de 7 proposiciones, que expresan las características.

3.2.1.7 Escala de Likert.

Se la utiliza para medir opiniones y actitudes en los más distintos ámbitos. Se formula una serie de proposiciones seleccionadas con mucho cuidado, que reflejan el nivel de acuerdo o desacuerdo. Se asigna un valor numérico a cada una de las categorías de respuesta, según el sentido desfavorable y favorable. De esta manera, un acuerdo con una proposición resultará ser un 3 y un total desacuerdo significa un -3.

Totalmente de acuerdo	3
Bastante de acuerdo	2
Algo de acuerdo	1
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0
En desacuerdo	- 1
Bastante en desacuerdo	- 2
Totalmente en desacuerdo	- 3

Cuadro N° 6. Escala

Nombre del docente:
Nivel/Curso/paralelo:
Asignatura:
Fecha:
Nombre de la actividad: Ejecución del proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Indicadores	1	2	3	4	**Puntaje**	**Observaciones**
1. Presento ilustraciones que relacionen los conocimientos previos con los nuevos.						
2. Uso redes semánticas para aclarar significados.						
3. Intercalo preguntas para favorecer la retención de información relevante.						
4. Propicio la síntesis y el análisis de contenidos.						
5. Valoro el aporte de los estudiantes.						
TOTAL	1	4	3	4		

Fuente: Adaptación, Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2000)

La tabla se divide en varias columnas. Se seleccionan los indicadores que se pretenden evaluar y se determina la escala que permite evaluar lo observado. Se asigna un número al criterio que lo describe y en la penúltima columna, se anota el puntaje que se obtuvo. En la última columna, se escribe algún comentario respecto al desempeño observado.

Escala

1 = Nunca
2 = A veces
3 = Casi siempre
4 = Siempre

Baremo de Valoración

Ítems afirmativos	**Valoración**
20	Supera
18-19	Domina
14-17	Alcanza
Menos de 14	No alcanza

Para la valoración, se multiplica el valor máximo de la escala (4) por el número de aspectos observados (indicadores, 5). Luego, se suma el total de los valores obtenidos en cada indicador (12) y este resultado se divide para la nota máxima (20) y se multiplica por 100 (USAID-ME de Guatemala, 2010).

3.3 Rúbrica

Es un instrumento que visualiza los criterios que se esperan en cada nivel de la escala de calificación. El docente puede percibir con claridad lo que ha alcanzado y lo que le falta desarrollar. Cada rango representa el grado del logro en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, expresado en grados o números. La rúbrica para Esquivel (2009) constituye una escala de calificación que puede ser construida por docentes y estudiantes. En el caso de la autoevaluación de los docentes, podría ser elaborada entre sus pares.

Consta de una tabla, en cuyo plano vertical, se colocan los criterios o indicadores de evaluación y en el horizontal, los rangos de calificación para cada indicador. Los datos iniciales del formato son los mismos de los ejemplos anteriores. Se seleccionan los aspectos que se evalúan. Se anotan los criterios seleccionados en la primera columna. Se elige y se determina el rango que permite evaluar cada respuesta: Extremadamente satisfactoria,

satisfactoria, moderadamente satisfactoria, poco satisfactoria, insatisfactoria con un valor de 1 a 5. Finalmente, se elabora una lista de indicadores que se esperan de cada rango.

Cuadro N° 7. Rúbrica

Nombre del docente:
Nivel/Curso/paralelo:
Asignatura:
Fecha:
Nombre de la actividad: Ejecución del proceso Enseñanza-Aprendizaje

Rango / Criterios	5	4	3	2	1	Puntaje
Construcción del conocimiento	Utilizo múltiples ejemplos prácticos para lograr la comprensión.	Utilizo varios ejemplos prácticos para lograr la comprensión	Utilizo algunos ejemplos prácticos para lograr la comprensión	Utilizo pocos ejemplos prácticos y la comprensión es relativamente importante.	Casi no utilizo ejemplos prácticos, ni doy énfasis a la comprensión.	3
Mediación	Los estudiantes construyen autónomamente los conceptos, sin mi apoyo	Los estudiantes solicitan, en algunas ocasiones, de mi apoyo para la construcción de conceptos.	Los estudiantes solicitan mi apoyo con cierta frecuencia para la construcción de conceptos	Los estudiantes frecuentemente necesitan de mi apoyo para la construcción de conceptos	Los estudiantes requieren de mi apoyo todo el tiempo para la construcción de conceptos.	3
Interactividad	Propicio la participación de todos los estudiantes, siempre.	Muchas veces los estudiantes participan con frecuencia.	Los estudiantes participan solo cuando se les obliga.	Los estudiantes participan pocas veces, la mayor parte del tiempo habla el docente.	Los estudiantes no participan y solo habla el docente.	2
Evaluación	Inmediatamente que se evalúa, los estudiantes reciben su retroalimentación.	La mayoría de las ocasiones la retroalimentación se realiza en forma inmediata.	Algunas veces se hace la retroalimentación inmediata.	Se realiza la retroalimentación cuando el docente dispone de tiempo.	Los estudiantes solo reciben sus calificaciones.	3
TOTAL						11= **55%**

Fuente: Adaptación, Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2000)

Baremo de Valoración

Ítems afirmativos	Valoración
20	Supera
15-18	Aceptable
Menos de 14	Mejorable

Nivel 5

El docente funde teoría y práctica en la construcción de conceptos.

El docente ha logrado el aprendizaje significativo.

El docente propicia la modificabilidad cognitiva.

El docente aplica la evaluación como proceso continuo.

Nivel 4

El docente da importancia al aspecto práctico en la comprensión de conceptos.
El docente está a punto de desarrollar el aprendizaje significativo.
El docente potencia la interactividad para lograr la modificabilidad cognitiva.
El docente posibilita la evaluación continua.

Nivel 3

El docente prioriza el aspecto teórico en la construcción de conceptos.
El docente no logra el aprendizaje autónomo todavía.
El docente no logra motivar la participación de los estudiantes.
El docente no incorpora la retroalimentación como parte de la evaluación.

Nivel 2

Para el docente, el aprendizaje es eminentemente teórico y la comprensión está en segundo plano.
El docente continúa siendo el principal andamiaje en el proceso E-A.
El docente tiene el protagonismo en el proceso E-A.
La evaluación no está integrada como una fase del Proceso E-A.

Nivel 1

El docente mantiene su paradigma tradicional con un aprendizaje eminentemente teórico, donde le interesa dar contenidos, que posibilitar su comprensión.
El docente es imprescindible para el alumno en la construcción de conceptos.
El docente es el protagonista a través de la conferencia magistral, no da paso a ninguna participación del estudiante.
El docente concluye la evaluación con la entrega de resultados.

¿Cómo se calcula la valoración?

Se multiplica el valor máximo de la escala (5) por el número de indicadores, el resultado constituye la nota máxima: 20 p. Luego, se suma el total de valores obtenidos en cada uno

de los indicadores o criterios. Finalmente, se divide el total obtenido para la nota máxima y se multiplica por 100.

3.4 Portafolio

El portafolio constituye una estrategia metodológica de seguimiento y evaluación, que demuestra la evolución del proceso E-A, en un curso o asignatura. Recopila y selecciona las experiencias más significativas vivenciadas durante un período. Usa las producciones de carácter escrito, gráfico, fotográfico o audiovisual. Induce a la reflexión del docente sobre el trabajo de sus alumnos y, por tanto, de su propia práctica docente. Promueve el diálogo y la autoestima entre sus pares.

El portafolio o bitácora selecciona y colecciona una serie de evidencias estructuradas que proporcionan valiosa información sobre el desempeño de los estudiantes y docentes. El portafolio dentro de la experiencia educativa en Chile es un documento de análisis dentro de la evaluación docente. Los portafolios son analizados por una comisión, en base a determinados parámetros. La única dificultad es que el proceso requiere de mayor tiempo, lo que hace difícil su uso a gran escala (Martínez, 2009). Pero, al mismo tiempo, permite el seguimiento de manera cualitativa a un mayor número de dimensiones del proceso E-A.

La importancia del portafolio no radica solo en el conjunto de evidencias que reúne, sino en los criterios que utilizó el docente en su catalogación. En este sentido, es un valioso insumo para la autoevaluación, ya que posibilita que se asuma conscientemente las fortalezas y las debilidades en torno al proceso realizado, con el fin de buscar la mejora continua. Paulson y Mayer (citados por Esquivel, 2009) precisan características para el portafolio de los estudiantes, pero que son plenamente susceptibles de aplicarse a la autoevaluación de los docentes:

- El portafolio da la oportunidad de aprender en torno al proceso E-A.
- Es un producto hecho por el docente y no para el docente.
- Se aleja de constituirse en una carpeta acumulativa.
- Puede tener un carácter formativo durante el año y sumativo al final del año.
- Debe proporcionar información implícita o explícita de las actividades, pero, también, debe demostrar sus logros.
- Debe contener información que evidencie el crecimiento del docente.

- Muchas veces se requieren de modelos y ejemplos de portafolios para producir los propios.

Además, respecto al proceso de E-A, el uso del portafolio lo vuelve una responsabilidad compartida y con relación a la evaluación, posibilita dar atención individualizada a los estudiantes en su proceso de formación. Es un instrumento que promueve la autoevaluación.

¿Cómo se diseña?

Se diseña considerando los siguientes componentes:

- Se precisa el objetivo.
- Se establece la estructura.
- Se determina la forma de manejarlo y de conservarlo.
- Se establecen los parámetros para evaluar el contenido.

Portada

- Institución donde labora el docente:
- Nombre del docente:
- Nivel/Curso/paralelo:
- Asignatura:
- Período**:**

Estructura

- Introducción
- Índice
- Elementos

    - Planificaciones
    - Proyectos
    - Evaluaciones
    - Fotografías
    - Vídeos y Vídeo-conferencias
    - Certificados y/o diplomas
    - Recursos utilizados en el proceso E-A.

- Reflexión

3.4.1 Proceso de estructuración de un portafolio.

En la estructuración de un portafolio, se distingue al proceso, que comprende la recolección y la selección de evidencias, y al producto, que implica la reflexión y la proyección.

Figura 8. Proceso de estructuración de un portafolio

Fuente: Danielson & Abrutyn (1999)

Todo proceso debe partir de la reflexión y determinación de las actividades que son necesarias de ejecutarse, del análisis sobre si estas demuestran el desarrollo de capacidades y si son representativas de los procesos requeridos (Ramírez y Sánchez, 2013).

3.4.2 Tipos de portafolio.

Según Danielson y Abrutyn (1999) existen tres tipos de portafolio: de trabajo, de presentación y de evaluación diagnóstica.

Para Ramírez y Sánchez (2013) un portafolio, según el diseño, puede ser estructurado o estandarizado, cuando define previamente el tipo de tareas o documentos que el profesional debe recoger. Un portafolio es libre, cuando es el estudiante quien decide qué hacer y qué documentación presentar. Es semiestructurado cuando se incluyen las opciones anteriores.

Según el objetivo, un portafolio puede ser formativo y sumativo. Es formativo cuando la evaluación está orientada a identificar las áreas donde no se ha logrado el aprendizaje y sumativo cuando la evaluación tiene el carácter de certificación de haber adquirido determinado nivel de aprendizaje. También, existen portafolios con otros objetivos, como el de ser carta de presentación para conseguir un trabajo.

Cuadro 8. Tipos de portafolio

Portafolios	
1. De trabajo	Detecta las fortalezas y debilidades en el alcance de objetivos y orienta al diseño de aprendizajes futuros.
2. De presentación	Demuestra el más alto nivel de realización alcanzado y es determinante para la toma de decisiones.
3. De evaluación diagnóstica	Documenta el aprendizaje en relación con los objetivos curriculares específicos y puede abarcar un período de clases, una unidad y hasta un año lectivo, y uno o varios temas.

Fuente: Danielson & Abrutyn (1999)

El e-portafolio

Actualmente, el uso del e-portafolio, se ha difundido para evaluar lo que se hace y cómo se hace y para mejorar la calidad académica. En la INTERNET, se dispone de varios modelos de portafolios electrónicos y del uso que se puede dar a través del correo electrónico. Reportes, comentarios, retroalimentaciones aparecen organizados y documentados. El uso de esta herramienta conlleva la exigencia de disponer de una infraestructura, que cuente con un equipo y plataforma virtual y con una permanente revisión de recursos en línea. Al respecto de dicha herramienta, Ramírez y Sánchez (2013) precisan los requerimientos para su implementación.

Cuadro 9. Requisitos para el e-portafolio en Moodle

Características del usuario	**Instalaciones, medios y equipo tecnológico**	**Funcionamiento**	**Condiciones de entrada de los alumnos**
Manejo de las TIC.	PC.	Velocidad de conexión a la red.	Permisos de edición en Moodle.
Manejo de Moodle.	Software instalado.	Facilidad de uso.	Disponibilidad de herramientas para el

			e-portafolio.
Manejo del e-portafolio.	Acceso a la red.	Interactividad en interfaz.	Uso de herramientas para el e-portafolio.

Fuente: Ramírez y Sánchez (2013)

Tanto el e-portafolio como los otros tipos de portafolio, requieren apoyarse de la rúbrica para ser evaluados, en ella se establecen los desempeños y el nivel de desarrollo alcanzado. Así, cada actividad seleccionada se la precisa con su correspondiente nivel de desempeño.

Cuadro 10. Rúbrica para un portafolio

1. Actividad: Estructuración del esquema del proyecto

Desempeño	Destacado	Suficiente	Insuficiente
Presentación del esquema del proyecto.	Integra todos los componentes y los argumenta.	Muestra los componentes, pero sin coherencia ni argumentación.	No presenta todos los componentes e incluye otros que no corresponden.

Fuente: Adaptación, Ramírez y Sánchez (2013)

A continuación, se proporciona páginas Web que pueden ser de interés para quienes estén motivados por el diseño del portafolio electrónico.

http://www.slideshare.net/nildassantiago/e-portafoli-profesional-taller-de-portafolio-electronico
http://www.um.es/ead/red/M8/
https://sites.google.com/site/assess4learning/rubrics
http://www.slideshare.net/Aligi12/evaluacion-por-portafolio

En conclusión, cada una de las instituciones puede elaborar sus propios instrumentos de autoevaluación a través de la implementación de métodos y técnicas congruentes, lo que según Aranda (2011) es una de las condiciones que debe reunir una organización educativa que opta por la planificación estratégica. Se puede recurrir al FODA, al marco lógico, rueda de impacto, etc., dependiendo del objeto evaluado, o del componente motivo de evaluación.

Lo fundamental es no olvidar que la autoevaluación constituye una herramienta insustituible para asumir conscientemente lo que se está haciendo con referencia a los objetivos que se pretenden alcanzar; hace posible ejecutar las modificaciones en las planificaciones en función de las dificultades que aparecen en el proceso de E-A. Posibilita la adaptación del Proyecto Institucional a las condiciones reales de la práctica docente y, sobre todo, induce a

la reflexión sobre el éxito y el fracaso basándose en la forma de enseñar. Invita a expresar con honestidad y fidelidad lo que acontece dentro del aula para reencontrarse con sus necesidades profesionales y el deseo de satisfacerlas.

Finalmente, se debe precisar que en todo sistema y proceso de evaluación debe primar el sentido ético, en donde la información se maneje con transparencia, objetividad y sus procedimientos sean sistemáticos y que conduzcan a satisfacer las reales necesidades de la organización sin atentar contra la deontología profesional.

Todo modelo de evaluación se fundamenta en principios, parte de objetivos, ofrece estrategias e instrumentos y delimita responsabilidades de los participantes. La organización elegirá el que más se ajuste a su realidad. Sin embargo, el que se ajusta al sistema de la educación ecuatoriana, según el nuevo modelo de gestión adoptado por la Autoridad Educativa Nacional es el Modelo CIPP de Stufflebeam (1987) quien parte del contexto, los *inputs* o entradas, el proceso y el producto, por lo que se lo asume como el más idóneo para aplicarlo en la búsqueda de la mejora continua.

4.Desarrollo de Actividades

4.1 Reunión presencial 1

Tema: La evaluación educativa.

Fecha: Febrero, 21, 2015.

Prerrequisitos 1: Lectura de las obras: Evaluación de Instituciones educativas del autor Ricardo Valenzuela y Planificación Estratégica de Alcides Aranda.

Objetivo 1: Disponer de un diagnóstico de la Institución, como punto de partida, para llegar a la elaboración del plan de mejora, desde la planificación estratégica en relación con la autoevaluación.

Dinámica 1: Al ingreso, se entregarán indistintamente, tarjetas con parejas de dibujos a todos los participantes; luego, buscarán a su pareja y dialogarán durante diez minutos y se hará la presentación recíproca. Abordarán aspectos puntuales sobre su desarrollo profesional: Experiencia, especialidad, expectativas del curso.

Actividad 1. Ejecución del FODA: Aranda (2011) plantea que cuando una Institución no dispone de una planificación estratégica, se recomienda autoevaluarse con relación a los estándares de calidad. Valenzuela (2012) presenta un cuestionario con 50 ítems, los cuales serán contestados individualmente. Estos se orientan a la evaluación institucional.

Aplicación del Cuestionario 1: Los docentes recibirán el Cuestionario (Valenzuela, 2012) para la evaluación de la Institución. Luego, se identificarán las fortalezas, debilidades oportunidades y amenazas de la UEP. SS.CC en grupos de 5 personas. Con los resultados se llenarán las matrices 1 y 2.

El Cuestionario consta de 50 ítems. Las preguntas de la 1-25 presentan un conjunto de elementos propios de la Institución educativa, que se evaluarán como debilidades o fortalezas. Los ítems 26-50 presentan un conjunto de elementos externos o del entorno institucional que serán evaluados como oportunidades o amenazas. Cada indicador será evaluado con la escala -2, -1, 0, +1, +2.

Cuestionario 1

Instrucciones: Lea detenidamente cada ítem y asigne uno de los valores, los cuales tienen el siguiente significado:

-2. Significa un elemento interno o externo de la Institución que cree que es

a. Una debilidad mayor de la UEP. SS.CC.
b. Una amenaza mayor de la UEP. SS.CC.

-1. Quiere decir que usted cree que el elemento interno o externo sí es:

a. Una debilidad menor de la UEP. SS.CC.
b. Una amenaza menor de la UEP. SS.CC.

0. Esta puntuación significa que al considerar un elemento externo y externo, este no es

a. Ni una debilidad ni una fortaleza de la UEP. SS.CC.
b. Ni una amenaza ni una oportunidad para la UEP. SS.CC.

+1. Esta puntuación significa que al considerar un elemento interno o externo de la UEP. SS. CC, usted cree que sí es

b. Una fortaleza menor de la UEP. SS.CC.

c. Una oportunidad menor de la UEP. SS.CC.

+2. Esta puntuación quiere decir que al considerar un elemento externo o interno de la UEP. SS. CC, dicho elemento sí es.

a. Una fortaleza mayor de UEP. SS.CC.

b. Una oportunidad mayor para UEP. SS.CC.

Los siguientes elementos que se presentan a continuación se asocian con el interior de la Institución educativa, por tanto, considere la situación actual. Evalúe usted, como una fortaleza (+) o como una debilidad (-). Na significa no aplica/so, sin opinión.

1.	El nivel académico de los egresados	-2 -1 0 +1 +2	na/so
2.	El liderazgo del director	-2 -1 0 +1 +2	na/so
3.	La preparación académica del personal docente	-2 -1 0 +1 +2	na/so
4.	El desempeño de los profesores como facilitadores de procesos de aprendizaje de los alumnos	-2 -1 0 +1 +2	na/so
5.	Los sistemas de capacitación y actualización de los profesores	-2 -1 0 +1 +2	na/so
6.	La remuneración económica del trabajo del personal docente	-2 -1 0 +1 +2	na/so
7	La preparación profesional del personal administrativo	-2 -1 0 +1 +2	na/so
8.	El desempeño del personal administrativo como apoyo al trabajo académico	-2 -1 0 +1 +2	na/so
9.	Los sistemas de capacitación y actualización del personal administrativo	-2 -1 0 +1 +2	na/so
10.	La remuneración económica del trabajo del personal administrativo	-2 -1 0 +1 +2	na/so
11.	El clima laboral que se respira entre los diversos trabajadores de la Institución	-2 -1 0 +1 +2	na/so
12.	El ambiente estudiantil	-2 -1 0 +1 +2	na/so
13.	La disciplina de los alumnos	-2 -1 0 +1 +2	na/so
14.	El cumplimiento de los reglamentos escolares		

		-2 -1 0 +1 +2	na/so
15.	La estructura administrativa de la Institución (organización y definición de puestos)	-2 -1 0 +1 +2	na/so
16.	La eficiencia (simplicidad y efectividad) de los procedimientos administrativos	-2 -1 0 +1 +2	na/so
17.	La comunicación formal (oficial) entre los diversos miembros de la comunidad educativa	-2 -1 0 +1 +2	na/so
18.	La comunicación informal (espontánea) entre los diversos miembros de la comunidad educativa	-2 -1 0 +1 +2	na/so
19.	Las condiciones generales de los salones de clase	-2 -1 0 +1 +2	na/so
20.	El acervo bibliográfico en la biblioteca	-2 -1 0 +1 +2	na/so
21.	El centro de cómputo (hardware y software)	-2 -1 0 +1 +2	na/so
22.	Las instalaciones deportivas	-2 -1 0 +1 +2	na/so
23.	La currícula o planes de estudio de los programas académicos	-2 -1 0 +1 +2	na/so
24.	Las actividades extracurriculares organizadas por la institución	-2 -1 0 +1 +2	na/so
25.	El impacto social que el trabajo escolar tiene en la comunidad (p. ej.: gracias a movimientos de acción social	-2 -1 0 +1 +2	na/so

Análisis de las amenazas versus oportunidades de los entornos social, económico, político y ecológico de la Institución educativa. A continuación, se presenta un conjunto de elementos asociados con el entorno de la Institución educativa. Considere la situación actual y responda si se trata de una oportunidad (+) o amenaza (-).

26.	Participación actual de la comunidad o asociación de padres de familia (si es que existe) en el diseño y realización del currículum y del proceso de enseñanza-aprendizaje	-2 -1 0 +1 +2	na/so
27.	Participación actual de la comunidad o asociación de padres de familia (si es que existe) en proyectos extracurriculares de la institución educativa	-2 -1 0 +1 +2	na/so
28.	Perfil psicológico de las familias de los alumnos de la Institución, que puede incidir en su disposición para estudiar	-2 -1 0 +1 +2	na/so
29.	Situación económica de las familias de los alumnos de la Institución, que puede incidir en su disposición para estudiar	-2 -1 0 +1 +2	na/so
30.	Estado de seguridad pública en el entorno inmediato (vecindario, colonia o población) en el cual se ubica la Institución educativa	-2 -1 0 +1 +2	na/so
31.	Condiciones de salud pública en el entorno inmediato (vecindario, colonia o población) en el cual se ubica la Institución educativa	-2 -1 0 +1 +2	na/so

32.	Disponibilidad de servicios de auxilio (policía, bomberos y servicios médicos) en el entorno inmediato (vecindario, colonia o población) en el cual se ubica la Institución educativa	-2 -1 0 +1 +2	na/so
33.	Disponibilidad de servicios de energía eléctrica, agua y drenaje en el entorno inmediato (vecindario, colonia o población) en el cual se ubica la Institución educativa	-2 -1 0 +1 +2	na/so
34.	Condiciones de vialidad (pavimentación, señales de tránsito, iluminación, etc.) en el entorno inmediato (vecindario, colonia o población) en el cual se ubica la Institución educativa para facilitar el acceso a esta	-2 -1 0 +1 +2	na/so
35.	Situación económica y financiera del país en general, política, económica, deudas interna y externa, balanza comercial PIB, etc.	-2 -1 0 +1 +2	na/so
36.	Presupuesto del gobierno destinado a los gastos de educación	-2 -1 0 +1 +2	na/so
37.	Asignación de recursos financieros a la Institución educativa en el próximo ciclo escolar	-2 -1 0 +1 +2	na/so
38.	Impacto de las leyes políticas laborales del país en el desempeño de los trabajadores de la Institución	-2 -1 0 +1 +2	na/so
39.	Impacto de las relaciones sindicales en la labor educativa que la Institución realiza	-2 -1 0 +1 +2	na/so
40.	Clima político en el país: situación electoral, cambio de presidente, etc.	-2 -1 0 +1 +2	na/so
41.	Condiciones políticas actuales dentro del Ministerio o Secretaría de educación	-2 -1 0 +1 +2	na/so
42.	Naturaleza de los cambios o reformas educativas que se estén gestando, como resultado de las políticas educativas de la actual administración	-2 -1 0 +1 +2	na/so
43.	Uso de las nuevas tecnologías de información (computadoras e Internet) en los sistemas educativos existentes	-2 -1 0 +1 +2	na/so
44.	Actitudes de la sociedad (de aceptación o rechazo) ante las diversas razas e idiosincrasias presentes en los varios grupos culturales que conforman el país.	-2 -1 0 +1 +2	na/so
45.	Actitudes de la sociedad (de aceptación o rechazo) respecto de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres	-2 -1 0 +1 +2	na/so
46.	Impacto de las tendencias globalizadoras en el mundo en los sistemas educativos del país	-2 -1 0 +1 +2	na/so
47.	Inclusión (hipotética) del idioma inglés como materia obligatoria dentro de los planes de estudio de la educación primaria o secundaria	-2 -1 0 +1 +2	na/so
48.	Probabilidad de ocurrencia de contingencias naturales (sismos, ciclones, incendios, etc.) en el entorno inmediato en el cual se ubica la Institución educativa	-2 -1 0 +1 +2	na/so
49.	Condiciones climáticas en el entorno inmediato en el cual se ubica	-2 -1 0 +1 +2	na/so

	la Institución educativa		
50.	Condiciones de limpieza contra la contaminación ambiental en el entorno inmediato en el cual se ubica la Institución educativa	-2 -1 0 +1 +2	na/so

Matriz 1. Estrategias de cambio y consolidación FODA UEP SS.CC

Matriz FODA de estrategias de cambio y consolidación UEP SS.CC	**FORTALEZAS** 1. 2. 3. 4. 5.	**DEBILIDADES** 1. 2. 3. 4. 5
OPORTUNIDADES 1. 2. 3. 4. 5.	ESTRATEGIAS FO Crecimiento 1. 2. 3. 4. 5.	ESTRATEGIAS DO Preservación 1. 2. 3. 4. 5.
AMENAZAS 1. 2. 3. 4. 5.	ESTRATEGIAS FA Comportación 1. 2. 3. 4. 5	ESTRATEGIAS FA Cambio 1. 2. 3. 4. 5

Fuente: Aranda (2011)

Matriz 2. Diagnóstico institucional **Grupo N° …**

	NUDO CRÍTICO	**CAUSA**	**EFECTO**	**OBJETIVO**
1.				
2.				
3.				
4.				

Fuente: Aranda (2011) y Guerra (1999)

4.2 Reunión presencial 2

Tema: La autoevaluación y la calidad educativa.

Fecha: Febrero, 28, 2015.

Prerrequisitos 2: Lectura de Las Paradojas de Santos Guerra y Estándares de la gestión educativa del Ministerio de Educación.

Objetivo 2: Identificar las contradicciones que vive la Institución en torno a la evaluación en el momento actual, basándose en las Paradojas de Santos Guerra (1999).

Dinámica 2: Se solicitará a los participantes sentarse en el piso, en una postura para meditar, cerrarán los ojos y se hará que escuchen una música de relajación por unos cinco minutos, luego, se cambiará con sonidos de alarma por un minuto. A continuación, se reunirán por grupos de trabajo y elaborarán una síntesis de sus emociones. Luego, se leerá lo que dice Goleman (citado por Mejía, 2011, p. 12) al respecto del bloqueo por el stress en el examen. Finalmente, se identificará la contradicción que existe entre los enunciados de la teoría y la práctica evaluativa.

Actividad 2. Reconocimiento de las paradojas de la UEP. SS.CC: Santos Guerra (1999) presenta una serie de contradicciones que se dan en torno a la evaluación, dentro de una Institución educativa. En grupos de 5 personas, se establecerán las 10 paradojas con las que se identifica la Institución, para lo que utilizará la Matriz 3. Luego, en la plenaria, se priorizarán 4 de ellas, sustentadas con argumentos. Una vez que lleguen a un consenso, establecerán los 4 nudos críticos más importantes de la UEP. SS.CC. basados en la evaluación por su dificultad, plazo e impacto (Aranda, 2011). En la plenaria, se deberá consensuar y presentar las 4 paradojas con las que mayormente se identifica la UEP. SS.CC.

Lista de cotejo

Instrucciones: Lea detenidamente cada una de las paradojas y señale las que se hallan presentes en la UEP. SS.CC. Marque una cruz en la casilla afirmativa (Sí) y en la negativa (No) si la paradoja no se identifica con lo que acontece en la Institución.

Paradoja N° 1	Aunque la finalidad de la enseñanza es que los alumnos aprendan, la dinámica de las instituciones hace que la evaluación sea una estrategia para que los alumnos aprueben.	Sí	No
Paradoja N° 2	A pesar de que la nota es alta, para el ingreso en algunas Instituciones, cuando existe fracaso en la primera evaluación, se atribuye la causa a la mala preparación de los grados y cursos anteriores.		
Paradoja N° 3	Aunque la teoría del aprendizaje centra su importancia en los procesos, la práctica de la evaluación se centra en los resultados.		
Paradoja N° 4	Aunque en el proceso enseñanza-aprendizaje interviene diversos estamentos y personas, el único sujeto evaluable del sistema, es el alumno.		
Paradoja N° 5	La evaluación condiciona todo el proceso enseñanza-aprendizaje		
Paradoja N° 6	Aunque los resultados no explican las causas del éxito y fracaso, la institución entiende, que el responsable de las malas calificaciones es el alumno.		
Paradoja N° 7	Aunque se teoriza sobre la importancia de la evaluación para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, lo cierto es que se repiten de forma casi mecánica las prácticas sobre evaluación.		

Paradoja N° 8	A pesar de que uno de los objetivos de la enseñanza es despertar y desarrollar el espíritu crítico, muchas evaluaciones consisten en la repetición de las ideas aprendidas del profesor o de los autores recomendados.		
Paradoja N° 9	Aunque la organización de la Institución ha de tender a facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las condiciones organizativas (masificación, rutina, falta de estímulos…) dificulta la educación rigurosa y de calidad.		
Paradoja N° 10	Aunque las Instituciones de formación de docentes hacen hincapié, teóricamente, en la evaluación cualitativa, las prácticas siguen instaladas en los modelos cuantitativos.		
Paradoja N° 11	Aunque muchos aprendizajes significativos tienen lugar en tiempos prolongados, la evaluación se realiza en un tiempo corto e igual para todos.		
Paradoja N° 12	Aunque la finalidad de la enseñanza es conseguir personas que mejoren la sociedad, la cultura de la evaluación genera competitividad entre los alumnos.		
Paradoja N° 13	Aunque resulta muy difícil eliminar la arbitrariedad de los procesos de corrección, la calificación tiene carácter de inequívoca y de incontestable.		
Paradoja N° 14	Aunque la participación es un objetivo prioritario de la formación, los alumnos solo intervienen en la evaluación, a través de la realización de las pruebas.		
Paradoja N° 15	Aunque se insiste en la importancia del trabajo en grupo y del aprendizaje cooperativo, los procesos de evaluación son generalmente individuales.		
Paradoja N° 16	Aunque en la Institución se investigue lo macro y lo micro en su conjunto, muy pocas veces se centra su mirada sobre sus propias prácticas (en concreto sobre la evaluación que se practica en sus aulas).		
Paradoja N° 17	Aunque la enseñanza debería encaminarse a la consecución de la racionalidad y de la justicia de la institución y a una transformación ética de la sociedad, la práctica de la evaluación constituye un ejercicio de poder indiscutido.		
Paradoja N° 18	Aunque la enseñanza se caracteriza por el rigor científico y la exigencia de la objetividad, en la evaluación se aplican criterios cuya fijación está cargada de criterios, cuya fijación aplicación está cargada de arbitrariedad.		
Paradoja N° 19	Aunque se dice que hay que preparar a los alumnos para la universidad, la práctica docente que se lleva a cabo en ella es de peor calidad de los niveles anteriores.		
Paradoja N° 20	Aunque los indicadores de rendimiento se consideran insuficientes para evaluar a las instituciones, estos constituyen la piedra angular, actualmente.		

Fuente: Guerra (1999)

Matriz 3. Priorización 4 paradojas (Nudos críticos) **Grupo N° …**

	NUDO CRÍTICO/ PARADOJA	DIFICULTAD	PLAZO	IMPACTO	PUNTAJE
1.					
2.					
3.					
4.					

Fuente: Aranda (2011)

4.3 Reunión presencial 3

Tema: Diseño de los instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente: lista de cotejo, escalas.

Fecha: Marzo, 7, 2015.

Prerrequisitos 3: Lectura de los Estándares de calidad educativa del Ministerio de Educación y de Herramientas de evaluación en el aula, USAID.

Objetivo 3: Seleccionar los instrumentos adecuados para la autoevaluación de la práctica docente: evaluación del profesor y de la asignatura.

Dinámica 3: Se formarán 5 grupos, cada uno estará integrado por cinco personas. A cada persona, se le entregará cinco cartas. En cada una, se escribirá un instrumento que utilizaría para la autoevaluación del profesor y de la asignatura. A continuación, las ordenará bajo el criterio de pertinencia con la técnica y el aprendizaje. Después, se desprenderá de las cartas que considere menos pertinentes, diciendo. “Tiro esta carta porque…”. El juego continúa hasta que todos quedan con una sola carta, la más pertinente. En la plenaria, se socializarán las cartas con los instrumentos más adecuados.

Actividad 3. Aplicación del Cuestionario 2 del CONESSCC: El Consejo Nacional de Educación de la Congregación de los Sagrados Corazones en el Ecuador elaboró un Cuestionario para evaluar el desempeño docente en el aula, en base a los Estándares nacionales de la gestión docente. Este será aplicado a los docentes con el fin de que se familiaricen con la autoevaluación y con los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación, al mismo tiempo, que será un insumo para el plan de mejora, que deberán presentar los docentes al final del curso.

Cuestionario 2

La comisión de Evaluación del CONESSE saluda a usted y solicita comedidamente responder el siguiente cuestionario, cuya respuestas serán valiosas para mejorar la calidad educativa de la Institución.

Instrucciones: Lea detenidamente cada ítem y marque con una x, en el enunciado que lo describe en concordancia con la siguiente escala.

5. Totalmente de acuerdo	4. Medianamente de acuerdo	3. Parcialmente de acuerdo	2. Parcialmente en desacuerdo	1. Totalmente en desacuerdo

DIMENSIÓN A: Dominio disciplinar y curricular

No.	INDICADORES	ESCALA DE VALORACIÓN NUMÉRICA					
		1	2	3	4	5	TOTAL
A .1	Domino el área de saber que enseño.						20
A.2	Comprendo la epistemología de la asignatura que enseño y sus transformaciones a lo largo de la historia.						
A.3.	Conozco la relación del área del saber que enseño con otras asignaturas.						
A.4.	Conozco la didáctica de la disciplina que imparto y las teorías e investigaciones educativas que las sustentan.						
	PROMEDIO				**5.00**		

DIMENSIÓN B: Gestión del aprendizaje (Planificación)

No.	INDICADORES	ESCALA DE VALORACIÓN NUMÉRICA					
		1	2	3	4	5	TOTAL
B .1	Formulo objetivos acordes al nivel, al contexto, al estilo, ritmo y necesidades educativas de los estudiantes, tomando en cuenta el currículo y los estándares prescritos.						20
B.2	Incluyo en la planificación actividades de aprendizaje y procesos evaluativos de acuerdo con los objetivos educativos establecidos.						
B.3.	Selecciono materiales y recursos didácticos apropiados para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.						
B.4.	Planifico para que mis estudiantes apliquen sus conocimientos y relacionen con sus propios procesos de aprendizaje.						
	PROMEDIO				**5.00**		

DIMENSIÓN C: Gestión del aprendizaje (Ejecución del proceso E-A)

No.	INDICADORES	ESCALA DE VALORACIÓN NUMÉRICA					
		1	2	3	4	5	TOTAL
C.1.	Comunico a los estudiantes los objetivos y los resultados esperados de sus desempeños, al inicio de cada clase/unidad.						30
C.2.	Promuevo el diálogo y genero la reflexión, el análisis, la indagación y el debate.						
C.3.	Actúo como mediador de conflictos en situaciones críticas.						
C.4.	Utilizo estrategias que propician el aprendizaje colaborativo e individual.						
C.5.	Promuevo una cultura de evaluación que permita la autoevaluación y la coevaluación.						
C.6.	Comunico a los estudiantes en forma oportuna y permanente los logros alcanzados y lo que necesitan para fortalecer su aprendizaje.						
	PROMEDIO					**5.00**	

DIMENSIÓN D: Desarrollo profesional

No.	INDICADORES	ESCALA DE VALORACIÓN NUMÉRICA					
		1	2	3	4	5	TOTAL
D.1.	Participo en procesos de formación relacionados con el ejercicio profesional.						35
D.2.	Aplico experiencias y conocimientos aprendidos en los procesos de formación profesional.						
D.3.	Comparto conocimientos y experiencias con los profesionales de la Comunidad Educativa.						
D.4.	Trabajo con los padres de familia o representantes y otros miembros de la comunidad educativa, involucrándolos en el trabajo de aula y de la Unidad Educativa.						
D.5.	Genero un ambiente participativo para el intercambio de experiencias y búsqueda de apoyo y asistencia a estudiantes con necesidades especiales.						
D.6.	Evalúo mi práctica docente a través de los resultados de los estudiantes y a través de la observación de los procesos de enseñanza.						
D.7.	Valoro mi labor docente como agente de cambio.						
	PROMEDIO					**5.00**	

DIMENSIÓN E: Carisma Institucional

No.	INDICADORES	ESCALA DE VALORACIÓN NUMÉRICA					
		1	2	3	4	5	TOTAL
E.1.	El modelo pedagógico que aplico está en función del Carisma de la Congregación Sagrados Corazones.						25
E.2.	El PEI involucra al Carisma Sagrados Corazones.						
E.3.	Participo de los programas de formación a docentes laicos para asumir el Carisma de la Congregación Sagrados Corazones.						
E.4.	Colaboro en eventos socioculturales de la institución que establecen relación con los lineamientos del Carisma de la Congregación Sagrados Corazones.						
E.5	Conozco, asumo y soy testimonio de los lineamientos del Carisma de la Congregación Sagrados Corazones.						
	PROMEDIO					**5.00**	

4.4 Reunión presencial 4

Tema: Diseño de los instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente: rúbrica y portafolio.

Fecha: Marzo,14, 2015.

Prerrequisitos 4: Lectura de la obra Evaluación de Instituciones Educativas de Ricardo Valenzuela.

Objetivo 4: Seleccionar los indicadores para la autoevaluación del desempeño del docente en el aula y elaborar la rúbrica correspondiente.

Dinámica 4: Se entregará a todos los participantes un gráfico con la figura humana. Se les solicitará que a la izquierda escriban 5 cualidades respecto de su desarrollo profesional y a la izquierda, 5 debilidades. Luego, se les solicitará que las analicen y las agrupen por letras.

C: Que equivale a cambio.
D: Si es factible desarrollarla.
O: Si no es susceptible de cambiarla ni desarrollarla.

Finalmente, se compartirán los resultados en grupo.

Actividad 4: Lectura y análisis de los 44 indicadores del Cuestionario para la evaluación docente (Valenzuela, 2012). En grupos de 5 personas, se procederá a la reflexión sobre los descriptores. Cada grupo deberá clasificar los indicadores relacionados con el proceso E-A: Planificación, Ejecución y Evaluación y luego, ejecutar la autoevaluación.

Instrucciones: Lea detenidamente cada indicador y agrúpelos en las tres fases: Planificación, Ejecución y Evaluación y otros que no aplican. Marque con una cruz. Luego, elabore una lista de cotejo para la autoevaluación de la fase de Ejecución dentro del aula. Previamente, llene la matriz 4.

Cuestionario 3

N°	**Indicadores**	P	Ej.	Ev.	Na
1	Da oportunidad a que se expresen los alumnos.				
2	Promueve en los alumnos el desarrollo crítico sobre los temas del curso.				
3	Proporciona información valiosa a los alumnos al calificar exámenes, tareas y trabajos.				
4	Promueve entre los alumnos la confianza en sí mismos para aprender la materia.				
5	Es receptivo a nuevas ideas o puntos de vista expresados por los alumnos.				
6	Tiene un conocimiento profundo de la materia que imparte.				
7	Recomienda bibliografía apropiada para la materia.				
8	Hace amena su clase.				
9	Mantiene un ambiente de confianza en el grupo.				
10	Promueve un mutuo respeto entre profesor y alumnos.				
11	Tiene facilidad de expresión verbal.				
12	Usa un lenguaje apropiado que los alumnos pueden comprender.				
13	Emplea efectivamente diversos recursos didácticos (acetatos, audiovisuales, etc.).				
14	Es puntual al iniciar sus clases.				
15	Relaciona los temas de su materia con acontecimientos de actualidad.				
16	Tiene un conocimiento plural que incluye diversos puntos de vista de la materia que imparte.				
17	Hace que los alumnos se interesen por la materia.				
18	Da ejemplos antes de impartir su clase.				
19	Mantiene un trato amable con los alumnos.				
20	Sabe conducir al grupo al aplicar diversas técnicas de enseñanza.				
21	Guarda un adecuado balance entre exigencia y flexibilidad en el trato al grupo.				
22	Define claramente, al inicio del curso, el temario de la materia.				
23	Es puntual al terminar sus clases.				
24	Tiene un conocimiento actualizado de la materia que imparte.				
25	Mantiene la disciplina en un salón de clase.				
26	Define claramente, al inicio del curso, los objetivos de la materia.				
27	Enseña con un nivel apropiado para el nivel de los alumnos.				
28	Asigna tareas y trabajos extraclase congruentes con los objetivos de la materia.				
29	Presenta los contenidos de la materia en forma clara y ordenada.				
30	Ayuda a los alumnos a aclarar conceptos y a resolver dudas.				
31	Ayuda a los alumnos a aclarar conceptos y a resolver dudas.				

32	Promueve la creatividad de los alumnos.				
33	Es justo al calificar los exámenes, tareas y trabajos de los alumnos.				
34	Muestra a los alumnos aplicaciones prácticas de su materia.				
35	Capta la atención de sus alumnos en su clase.				
36	Establece claramente las normas y forma de trabajar en su clase.				
37	Muestra a los alumnos aplicaciones prácticas de su materia.				
38	Usa el pizarrón en forma clara y ordenada.				
39	Es una persona culta, conocedora de diversas disciplinas.				
40	Asiste a sus clases.				
41	Promueve la participación activa de los alumnos en la clase.				
42	Regresa con pro				
43	Tiene un adecuado control de grupo.				
44	Invita a los alumnos a criticar lo que expone en el salón de clase.				
45	Define claramente, al inicio del curso, la forma de evaluar el aprendizaje de los alumnos.				
46	Aplica exámenes con un grado de dificultad apropiado para el nivel del curso.				
47	Tiene disponibilidad para ayudar a los alumnos.				
48	Está interesado por el aprendizaje de los alumnos.				

Fuente: Valenzuela (2012)

Matriz 4. Indicadores del proceso enseñanza-aprendizaje

CATEGORÍA:		
DIMENSIÓN:		
INDICADORES		
Planificación	Ejecución	Evaluación
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
7.	7.	7.
8.	8.	8.
9.	9.	9.
10.	10.	10.

Fuente: Beatriz Mejía Moscoso

4.5 Reunión presencial 5

Tema: Diseño de los instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente: rúbrica y portafolio.

Fecha: Marzo, 21, 2015.

Prerrequisitos 5: Lectura de la obra Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández.

Objetivo 5: Construir en forma interactiva y colaborativa el instrumento de autoevaluación de la asignatura y del docente de la UEP SS.CC.

Dinámica 5: Se solicitará a todos los participantes, pasar frente a un espejo de cuerpo entero, por un minuto, durante el cual hará conciencia de los movimientos que realiza. Luego, compartirá, cómo se sintió, qué es lo hizo y porqué.

Actividad 5. Construcción de la rúbrica: Los docentes con la serie de estrategias que plantean los autores Díaz y Hernández (2000) para un aprendizaje significativo, elaborarán una rúbrica para la autoevaluación de su práctica docente.

Actividad 5.1. Redacción de los criterios para la aplicación del portafolio.

A partir de los resultados obtenidos en la Autoevaluación, los docentes, por áreas, trabajarán en el Plan de Mejora a través del cual se debe llegar al cambio que se espera en la Institución, a partir del siguiente formato.

Matriz N° 5. Plan de mejora

Ámbito: …….
Período: …….

Estándares de calidad	Indicadores de calidad	Acciones de mejora: Proyectos	Actividades	Responsable	Fecha: inicio y final	Presu-puesto	Finan-ciación	Indicador de gestión	Responsable del seguimiento.

Matriz 6. Instrumento de evaluación del curso

Lea detenidamente cada ítem y encierre en un círculo el literal correspondiente. Número de dificultades 15.

Cuestionario 4

1.	Un docente analiza los resultados obtenidos en la evaluación de sus alumnos e inmediatamente, comunica a la Tutora que el alumno X, está a punto de perder el año y	**1 p.**

	que es preferible hablar con los padres de familia para que lo retiren, a fin de que la Institución no tenga problemas posteriores, ya que se busca la calidad de la institución educativa. ¿Cuál es el concepto de evaluación que utiliza el docente en la situación descrita? a. El docente asume la evaluación como un proceso. Es formativa. b. Se asume a la evaluación como una herramienta que proporciona información válida para la toma de decisiones y es formativa. c. Es sumativa y se asume a la evaluación como medición. d. Es una evaluación formativa y se asume a la evaluación como un instrumento estratégico para el mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación.	
2.	Un Rector se posesiona y descubre que, en su Institución X, el PEI se ha elaborado con elementos provenientes de otras instituciones; no hay evidencias de un trabajo institucional. El texto escrito ni siquiera tiene unidad tipográfica y de estilo. Sin embargo, frente a la necesidad de elaborar un Plan de Mejora, el Rector debe tomar una decisión. a. Elaborar un Plan de Mejora para superar las falencias del PEI. b. Completar lo que le falta, mediante un alcance al PEI anterior. c. Autoevaluarse a través de un FODA, respecto a los estándares vigentes. d. Continuar con el PEI inicial, sin alterarlo.	**1 p.**
3.	El Vicerrector asiste a la observación de la clase de uno de los profesores y se encuentra que el docente inicia puntualmente la clase. Motiva con una canción, a pesar que no es profesor de Música. Los estudiantes identifican al género lírico, incluso recitan algunas estrofas de Quejas y de las Rimas de Gustavo A. Bécquer. Logra inferir el concepto de elegía. Luego, lee el poema Atahualpa Huañui y finalmente hace el análisis estilístico del poema. Para evaluar a los estudiantes, hace cinco preguntas en forma oral. En los 5 minutos restantes, los estudiantes se levantan a hacer preguntas al docente, alrededor del escritorio. El Vicerrector escribe una observación. ¿Cuál cree que es la observación más completa en torno a la situación descrita? a. La clase cumple con dos de las fases de la lección, hace falta el uso de estrategias para unir los conocimientos previos con los nuevos. Los estudiantes deberían hacer las preguntas desde su puesto para que se enriquezcan todos los estudiantes. La evaluación está dirigida a la repetición de contenidos.	**1 p.**

	b. Su clase presenta una alta motivación; las estrategias en la construcción del conocimiento son escasas; por este motivo, le sobra tiempo. La evaluación está orientada a la repetición de contenidos y los estudiantes los repiten exactamente. Se desconoce la valoración de las preguntas. c. Su clase está planificada solo para 35 minutos. El proceso enseñanza-aprendizaje es incompleto, omite la Anticipación. Los estudiantes desconocen las destrezas que se pretenden desarrollar y lo que se espera de ellos en la evaluación. Hay ausencia de la planificación de la clase y, por tanto, del instrumento de evaluación. El aprendizaje es poco significativo. d. No dispone de la planificación de la clase. Sin embargo, motiva a los estudiantes, quienes desconocen los objetivos de la clase. Hay ausencia de la primera fase del proceso E.A. No logra mantener la atención de los alumnos hasta el final, porque se levantan de sus puestos.	
4.	El docente ha reunido una serie de evidencias durante un período de su trabajo; ha establecido previamente los criterios de evaluación; ha puesto énfasis en los aprendizajes que se esperan de sus estudiantes y en su propio desempeño. Determine los instrumentos que el docente ha utilizado para su autoevaluación: a. Lista de cotejo b. Portafolio c. Rúbrica d. Escala	**1 p.**
5	En el caso anterior, la evaluación es: a. Formativa b. Sumativa c. Formativa y sumativa	**1 p.**
6	Lea cada enunciado y señale con una V, lo que considere como verdadero y con una F, lo que sea falso.	**5 p.**
a.	La evaluación constituye un elemento independiente del proceso educativo institucional.	
b	La evaluación es un punto de partida para el control y rediseño de toda estrategia.	
c.	La evaluación constituye el centro del proceso pedagógico.	
d	La evaluación es formativa.	
e	La autoevaluación es un requisito para la acreditación.	
f	La autoevaluación hace posible una labor fiscalizadora.	
g	La evaluación es informativa.	
h	La autoevaluación es una estrategia para mejorar la calidad.	

i	La evaluación es un elemento dinamizador que ofrece permanentemente retroalimentación a la acción educativa.	
j	La evaluación mide aprendizajes.	
k	La evaluación se la aplica para detectar deficiencias.	
	Total	**10/10**

Fuente: Beatriz Mejía Moscoso

Matriz 7. Evaluación del trabajo grupal

Grupo: **Fecha:** **Actividad evaluada:** Trabajo en equipo.	**Aprendizajes esperados**			
Descripción de lo observado	**Escala**			**Total**
Integración	Individualmente	En parejas	En grupo	
	1	2	3	
Ritmo del proceso de integración	Retardado 1	Lento 2	Inmediato 3	
Actitudes	Negativas 1	Positivas y negativas 2	Positivas 3	
Cumplen el objetivo	Con mucha dificultad 1	Con cierta dificultad 2	Sin dificultad 3	
Promedio				**/12**

Fuente: Beatriz Mejía Moscoso

Matriz 8. Autoevaluación del Curso de capacitación

En la escala de 1 a 5, se le solicita marcar el valor que represente el nivel con el que concuerda con los siguientes enunciados. Su colaboración al responder el siguiente cuestionario es fundamental para lograr una mejora continua.

DIMENSIÓN A: Planificación estratégica

N°	Indicadores	1	2	3	4	5	Total
A 1	La planificación de Curso responde a las reales necesidades de los docentes de la UEP SS.CC						
A 2	El desarrollo del curso se sujeta a la planificación.						
A 3	Se cumplen los objetivos planteados en la planificación.						
	Promedio						

DIMENSIÓN B: Desarrollo del Curso

N°	Indicadores	1	2	3	4	5	Total
B 1	Los objetivos del curso son conocidos por los participantes.						
B 2	El curso prioriza la técnica expositiva.						
B 3	Las actividades desarrolladas promueven la reflexión.						
B 4	Los materiales y recursos utilizados son adecuados.						
	Promedio						

DIMENSIÓN C: Metaevaluación

N°	Indicadores	1	2	3	4	5	Total
C 1	Las evaluaciones no conducen a la retroalimentación inmediata.						
C 2	Los resultados de las evaluaciones contribuyen a la toma de decisiones.						
C 3	Los resultados de las evaluaciones inducen al cambio.						

DIMENSIÓN D: Profesionalismo del Tutor/a

N°	Indicadores	1	2	3	4	5	Total
D 1	Domina el contenido del curso.						
D 2	Crea un ambiente positivo para el diálogo.						
D 3	Respeta los puntos de vista divergentes.						
D 4	Promueve el trabajo colaborativo.						
D 5	Mantiene el interés permanentemente.						
D 6	Utiliza las TICS en el desarrollo de las sesiones presenciales.						
D 7	Su liderazgo es democrático.						

D 8	Es puntual para iniciar y concluir las sesiones presenciales.						
D 9	Estimula el trabajo a los participantes.						
D 10	Usa estrategias para el desarrollo del aprendizaje significativo.						
	Promedio						

Fuente: Beatriz Mejía Moscoso