



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 del Instituto
Tecnológico Primero de Mayo, de la provincia de Zamora Chinchipe,
ciudad de Yanzatza, periodo 2012 - 2013.**

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

AUTOR: Armijos Tituana, Francia Maricruz.

DIRECTORA: Minga Vallejo, Ruth Elizabeth, Mg.

CENTRO UNIVERSITARIO LOJA

2014

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Magíster.

Ruth Elizabeth Minga Vallejo.

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

Que el presente trabajo de fin de maestría: **“Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo, de la provincia de Zamora Chinchipe, ciudad de Yanzatza, periodo 2012 – 2013”** realizado por Armijos Tituana Francia Maricruz, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, febrero de 2014

f).....

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo **Armijos Tituana Francia Maricruz** declaro ser autor (a) del presente trabajo de fin de maestría **“Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo, de la provincia de Zamora Chinchipe, ciudad de Yanzatza, periodo 2012 – 2013”**, de la Titulación Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, siendo Ruth Elizabeth Minga Vallejo director (a) del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

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

f.....
Autor **Armijos Tituana Francia Maricruz**
Cédula **0703672196**

DEDICATORIA

En primera instancia dedico este trabajo a Dios por haberme dado esta oportunidad en la vida y la fortaleza necesaria de continuar a pesar de las circunstancias adversas que trataban de irrumpir en mi trabajo, a mi querida Madre por su apoyo siempre incondicional, a mis hermanos y amigos que a través de su cariño siempre estuvieron presentes con sus voces de ánimo, así mismo dejo constancia que este trabajo también lo dedico a aquellas personas que por circunstancias de la vida nacieron con cierto impedimento físico e intelectual, pero que a pesar de eso han demostrado valentía; a ellos les expreso mi admiración y respeto.

Francia M. Armijos Tituana

AGRADECIMIENTO

Con la satisfacción de cumplir con una etapa más de mi vida como es la preparación académica pero sobre todo por haber obtenido aprendizajes específicos que los pondré de manifiesto en mis actividades como Docente, agradezco a todas y cada una de las personas que hicieron posible la culminación de este trabajo investigativo, pero de manera especial expreso mi sincero agradecimiento a la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia y a su personal Docente, por haberme permitido ser parte de su grupo selecto de estudiantes que hemos decidido ser más como lo dice su lema.

A las autoridades, personal docente de bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo del Cantón Yanzatza, a la Coordinadora de Maestría de Gerencia y Liderazgo Educativo; y particularmente a la Mg. Ruth Minga Vallejo Directora de Tesis, su orientación competitiva, fue la guía para llevar a efecto la investigación y dar fin exitosamente al trabajo de tesis.

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.....	5
1.1 Necesidades de formación.....	6
1.1.1 Concepto.....	6
1.1.2 Tipos de necesidades formativas.....	8
1.1.3 Evaluación de necesidades formativas.....	13
1.1.4 Necesidades formativas del docente.....	16
1.1.5 Modelos de análisis de necesidades (Modelo de Rosett, de Kaufman, de D' Hainaut, de Cox y Deductivo).....	18
1.2 Análisis de las necesidades de formación.....	24
1.2.1 Análisis organizacional.....	26
1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección.....	27
1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y Largo plazo.....	29
1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad Educativa.....	30
1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos).....	32
1.2.1.5 El bachillerato Ecuatoriano (características, demandas de organización, regulación).....	36
1.2.1.6 Reformas Educativas (LOEI – Reglamento a la LOEI – Plan Decenal).....	39
1.2.2 Análisis de la persona.....	47
1.2.2.1 Formación profesional.....	47
1.2.2.1.1 Formación inicial.....	49
1.2.2.1.2 Formación profesional docente.....	51
1.2.2.1.3 Formación técnica.....	53
1.2.2.2 Formación continua.....	55

1.2.2.3 La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje.....	57
1.2.2.4 Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación.....	58
1.2.2.5 Características de un buen Docente.....	61
1.2.2.6 Profesionalización de la enseñanza.....	64
1.2.2.7 La capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo Educativo.....	65
1.2.3 Análisis de la tarea educativa.....	68
1.2.3.1 La función del gestor Educativo.....	68
1.2.3.2 La función del docente.....	70
1.2.3.3 La función del entorno familiar.....	72
1.2.3.4 La función del estudiante.....	74
1.2.3.5 Cómo enseñar y cómo aprende.....	75
1.3 Cursos de Formación.....	78
1.3.1 Definición e importancia en la capacitación docente.....	78
1.3.2 Ventajas e inconvenientes.....	79
1.3.3 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.....	80
1.3.4 Importancia en la formación del profesional de la docencia.....	81
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA.....	83
2.1 Contexto.....	84
2.1.1 Datos institucionales.....	84
2.2 Participantes.....	88
2.2.1 Información General del investigado.....	88
2.3 Recursos.....	92
2.3.1 Talento Humano.....	92
2.3.2 Materiales.....	92
2.3.3 Económicos.....	93
2.4 Diseño y métodos de investigación.....	93
2.4.1 Diseño de la investigación.....	93
2.4.2 Métodos de investigación.....	94
2.5 Técnicas e instrumentos de investigación.....	96
2.5.1 Técnicas de investigación.....	96
2.5.2 Instrumentos de investigación.....	97
2.6 Procedimiento.....	97
CAPÍTULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	99

3.1 Necesidades formativas.....	100
3.2 Análisis de la formación.....	109
3.2.1 La persona en el contexto formativo.....	109
3.2.2 La organización y la formación.....	112
3.2.3 La tarea educativa.....	116
3.2.4 Los cursos de formación.....	119
CAPÍTULO 4: CURSO DE FORMACIÓN.....	122
4.1 Tema del curso.....	123
4.2 Modalidad de estudios.....	123
4.3 Objetivos.....	123
4.4 Dirigido a:.....	124
4.4.1 Nivel formativo de los destinatarios.....	124
4.4.2 Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.....	124
4.5 Breve descripción del curso.....	124
4.5.1 Contenidos del Curso.....	125
4.5.2 Descripción del Currículo Vitae del tutor que dictará el curso.....	126
4.5.3 Metodología.....	126
4.5.4 Evaluación.....	128
4.6 Duración del curso.....	128
4.7 Cronograma de actividades a desarrollarse.....	128
4.8 Costos del curso.....	129
4.9 Certificación.....	129
4.10 Bibliografía.....	129
CONCLUSIONES.....	133
RECOMENDACIONES.....	135
BIBLIOGRAFÍA.....	137
ANEXOS.....	143

RESUMEN

El presente trabajo de investigación, analiza las necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo en el período académico 2012-2013 sección diurna; el mismo que se realizó en el Cantón Yanzatza, Provincia de Zamora Chinchipe, brindando un aporte esencial en base a las principales necesidades que viven a diario los docentes en materia educativa.

Para ello se utilizó la muestra establecida por la Universidad, implicando treinta y seis sujetos distribuidos de la siguiente forma, veinticinco de género masculino y once de género femenino, aplicándoseles un cuestionario que fue estatuido por la Universidad y que luego del análisis de las tablas estadísticas se pudo detectar la problemática que es en cuanto a Pedagogía Educativa, pues el 42% de docentes opina que les falta capacitación en este campo; además se logró determinar la falta de apoyo por parte de las autoridades en la promoción de cursos, el escaso tiempo que imposibilita la preparación constante del docente entre otros factores que determinan que la capacitación en temas educativos es inminente para ir restando falencias enmarcadas en Pedagogía.

PALABRAS CLAVES: necesidades, formación, docentes, bachillerato, aporte, muestra, cuestionario, tablas, pedagogía, problemática, capacitación, apoyo, autoridades, cursos, tiempo, factores.

ABSTRACT

The present research analyzes the training needs of high school teachers Primero de Mayo Technological Institute in the school year 2012-2013 day section; this work was carried out in Yanzatza Canton, Zamora Chinchipe Province, providing an essential contribution on the base to the main needs that teachers have in education.

For this work was used the sample provided by the University, involving thirty-six teachers distributed of the following form, twenty-five male and eleven female, teachers answered a questionnaire given by the University for after that analyze the statistical charts and detect the problem which result is regarding Educational Pedagogy, with 42% of teachers believe that they lack training in this field, in addition it was determined the lack of support from the authorities in the promotion of courses, the limited time which prevents the constant preparation of teachers and other factors that determine the training in educational issues is imminent to go subtracting failures framed in Education.

KEYWORDS: Needs, training, teachers, school, supply, sample, questionnaire, charts, pedagogy, issues, support, authorities, courses, time, factors.

INTRODUCCIÓN

La educación ecuatoriana en décadas pasadas no fue prioridad de los gobiernos, por ende es poco lo que se ha hecho en cuanto al diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de bachillerato, simplemente se han diseñado pruebas para medir el grado de conocimientos científicos que tienen autoridades, docentes y estudiantes con el objetivo de establecer un puntaje; resultando ésta no una solución al problema, ya que lo factible sería conocer las causas que originaron ese puntaje y promover gestiones correctivas. Es ahí que la UTPL se preocupa por investigar aquellos problemas latentes que reflejan las instituciones educativas y en lo posible presentar soluciones a éstos.

El desarrollo de la presente tesis se efectuó con el apoyo de las autoridades, docentes y demás personal administrativo del Instituto Tecnológico Primero de Mayo de la ciudad de Yanzatza, situación que facilitó realizar la investigación e identificar los fundamentos Teórico- Conceptuales sobre los que basan su práctica pedagógica. Como particularidad, el Cantón Yanzatza es considerado como la capital comercial de la Provincia de Zamora Chinchipe, donde sus habitantes provienen de diferentes latitudes del País, aportando con su trabajo a que esta ciudad sea cada día más grande y productiva.

La Institución educativa tomada como objeto de estudio es considerada una de los mejores en la Provincia por su ardua labor en trabajar en proyectos de producción, aunque para llegar a ocupar tan preciado lugar las autoridades y personal docente han superado muchos obstáculos que en la actualidad sirven como experiencia para afrontar nuevos retos.

Indudablemente, el presente aporte está basado en los siguientes objetivos:

Como objetivo general:

- Analizar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo, en el periodo académico 2012 – 2013.

Entre los objetivos específicos:

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

Los objetivos propuestos se fueron cumpliendo de forma sucesiva, contribuyendo en ello los documentos preparados para realizar la recolección de datos, que permitieron luego de su aplicación la debida tabulación y hacernos una idea del estado del centro educativo. Así mismo, la formación de los docentes de la Institución en mención guarda relación con las asignaturas que dictan, poniendo de manifiesto en ciertos casos que su titulación aunque no obedece al campo educativo han sabido dedicar su tiempo a formar bachilleres responsables de su labor educativa, no obstante, se evidencia la falta de interés por parte de las autoridades en la promoción de cursos o seminarios de capacitación.

Este trabajo no hubiese sido posible de realizarlo de no contar con los medios y recursos tales como: la guía preparada por la UTP para el desarrollo de la investigación, la misma que orientó todas las actividades aquí expuestas desde su inicio hasta la culminación de dicho proceso, el cuestionario que permitió conseguir de forma evidente todos los aspectos que en lo posterior van a ser sometidos a análisis e interpretación; en este espacio se aborda también el pilar bibliográfico que sustenta a través de los conceptos acercar la realidad de la institución con otras semejantes.

Así mismo, es necesario aclarar el por qué y para qué del estudio; el por qué, pues es factible tener conocimiento de cómo se manejan las instituciones educativas de acuerdo al contexto en las cuales se desenvuelven, y si éstas prestan los servicios requeridos por la sociedad, el para qué, para dar solución a la problemática investigada en la Institución antes mencionada a través de una propuesta como alternativa de solución.

De igual forma, como todo trabajo de carácter científico está expuesto a inconvenientes, el presente tuvo una limitante, la distancia del sitio investigado, circunstancia adversa que en ocasiones impedía un eficiente desempeño en el cumplimiento de la tarea, me refiero concretamente al factor tiempo por motivos laborales, pero gracias a la perseverancia, se pudo concluir con lo trazado y cuyos resultados están puestos a observación.

Con el propósito de ayudar en la solución de la problemática suscitada en la institución investigada, se invita a revisar el curso de formación propuesto que se encuentra en el capítulo cuatro de este informe de tesis en base a la temática requerida (Pedagogía Educativa) por los docentes investigados y cuya finalidad pretende aportar con las mejores opiniones para que tanto autoridades como docentes trabajen en forma conjunta y no aislada poniendo especial cuidado en las áreas de estudio actuales y las futuras a promocionar. La importancia que abarca la propuesta intenta a más de lo dicho impulsar en los profesionales de esta institución educativa a constituir un proyecto susceptible de preparar al educando para la sociedad en la que está llamado a evolucionar.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1 Necesidades de formación

1.1.1 Concepto.

El término necesidad hace referencia a la existencia de un desajuste entre dos situaciones, una de ellas actual y la otra potencial, futura o simplemente deseable. Así lo consideran Kaufman (1982) o Witkin et al. (1996), para quienes “la necesidad es una discrepancia entre los resultados actuales y los que son deseables o convenientes”.

Indiscutiblemente, lo señalado por los autores en mención resalta la importancia de desarrollar el análisis respectivo de las necesidades de formación, para llegar a adentrarnos más a las situaciones latentes y por ende entender a que nos estamos enfrentando en este mundo tan globalizado.

No obstante, es esencial encauzarnos hacia un nuevo rumbo en cuanto a las necesidades de formación, pues durante las últimas décadas se han producido substanciales cambios a nivel social, económico, político, cultural, tecnológico y legal. No olvidemos que todo aquello está provocando una serie de transformaciones en el mundo laboral.

Para reforzar lo expuesto anteriormente, tomemos como base lo señalado por Peiró (1997b, p. 114) para que la formación continua sea un medio eficaz para alcanzar esos objetivos, “debe responder a necesidades reales, debe considerar los componentes del diseño de los programas y las aportaciones científicas y técnicas realizadas por la investigación a este respecto; debe considerar la naturaleza cada vez más cambiante de las competencias que se han de aprender y la rapidez creciente en el ritmo en que han de ser aprendidas y se ha de realizar una rigurosa evaluación de la eficacia de los programas de formación y entrenamiento”.

En líneas generales, desde este enfoque, muchos autores coinciden en definir necesidad formativa en forma de ecuación (Mager y Pipe, 1970; y Dipboye, 1994), citado en Agut (2003):

Necesidad formativa = desempeño deseado - desempeño presente o actual

Por tanto, la intención de cualquier análisis o detección de necesidades, es investigar qué programas de formación son ventajosos para resolver los déficits en el desempeño; ya que actualmente se está ampliando la comprensión de necesidad de formación al entender la

formación no como un sencillo instrumento correctivo que substituya ciertas carencias sino como una oportunidad.

Al respecto, Boydell y Leary (1996) proponen “que la necesidad formativa no debe ceñirse sólo al momento actual, sino que debe considerar los cambios futuros. Así, a la hora de identificar necesidades de formación hay que recoger información tanto referida al momento presente como información sobre cambios futuros”. Sin embargo, estos autores pese a enfatizar el importante paso que puede constituir el extender el concepto de necesidad formativa, no desarrollan un concepto claro de necesidad formativa proactiva.

Para López Camps (2005, p. 79-80), es necesario enfocarse en las necesidades organizativas, pues bien, las organizaciones evalúan periódicamente sus necesidades a fin de identificar, fundamentalmente, cuáles son sus áreas de mejora. Para ello buscan entornos en los cuales no se obtienen los resultados previstos o existen problemas que impiden alcanzar las metas propuestas. Con la evaluación de sus necesidades las organizaciones pueden reconocer sus problemas, evaluar su importancia y decidir cuál es la intervención o la solución apropiada. Todos los puntos de vista mencionados tienen un denominador común: se trata de un tema relacionado con el análisis de los resultados o los rendimientos de las organizaciones dependiendo de su actividad en particular.

Una vez identificadas las necesidades, se realiza el denominado análisis de las necesidades, cuya misión consiste en estudiar las razones y causas que originan las deficiencias identificadas como necesidades. Al final de todo este procesamiento, la organización implanta las estrategias para vencer estas deficiencias. En algunos casos estas estrategias comportan activar medidas exclusivamente organizativas y, en algunas ocasiones, la formación puede ser una de las estrategias a aplicar.

Kaufman (1994) sugiere que pueden distinguirse tres niveles de evaluación de necesidades en toda organización:

- Nivel mega: Cuando las deficiencias identificadas se refieren a cuestiones relacionadas con la misión y los objetivos estratégicos de la organización, con cambios en su entorno y con la modificación de los parámetros sociales de la organización.
- Nivel macro: Cuando las necesidades se evalúan al nivel de resultados de la organización.
- Nivel micro: Cuando las deficiencias detectadas corresponden a pequeños grupos a las personas.

De acuerdo a los aportes señalados por los diversos autores, se puede demarcar que el ser humano preocupado de satisfacer sus requerimientos en el contexto donde éste se desenvuelve, debe hoy y siempre fijarse objetivos que lo conduzcan a dar respuestas a aquellas necesidades reales. Es decir, tomar un punto de partida que nos permita efectuar esos cambios que han quedado suspendidos por falta de empeño y deseo por sacar a flote todo ese potencial que queda rezagado por el simple hecho de no extender nuestras posibilidades de logro.

Por lo dicho, es evidente el escaso material encontrado en torno a las necesidades de formación de los docentes de bachillerato y tomando en cuenta que cada espacio en el ámbito educativo debe abarcar temas como el ya mencionado, convirtiéndose en algo substancial el conocer de cerca aquellas necesidades que sienten los docentes en el diario vivir de sus actividades académicas y que por cierto las mismas son cuestionadas por ciudadanos que pretenden mejorar la calidad educativa con solo obligar y comprometer al docente a que él es el único responsable de formar individuos capaces de cambiar las vulnerables sociedades.

Para concluir el argumento, como investigadora, se pudo percibir a fondo la realidad presentada en la Institución tomada en cuenta para efecto de investigación, cuyos resultados apuntan que se debe poner mayor énfasis al tema relacionado a Pedagogía Educativa, circunstancia que se puede relacionar con la falta de interés por parte de la autoridad de esta institución para buscar la forma de promocionar cursos de capacitación para los docentes que forman parte de la misma.

Pues bien, en los actuales momentos nos encontramos en una lucha constante por mejorar la calidad de educación, siguiendo los pasos de las grandes potencias mundiales que día a día le apuestan a la educación, porque saben que una educación bien fundada en los niños y jóvenes permitirá romper las barreras de la ignorancia y a su vez alcanzar no simples objetivos sino más bien grandes logros, asumiendo el compromiso de hacer las reformas necesarias para alcanzar los niveles de calidad y competitividad internacional que la sociedad demanda.

1.1.2 Tipos de necesidades formativas.

En particular la formación es el proceso mediante el cual una persona o grupo de personas configuran una perspectiva diferente de los contenidos, procedimientos y actitudes que ya conocían o habían adquirido previamente. Esta perspectiva les permite tomar decisiones

fundamentadas en todo aquello que conocen o han podido elaborar. Decimos entonces, que estas personas han llevado a cabo un proceso de aprendizaje.

No todos los problemas organizativos se resuelven a través de la formación, ni tampoco la formación es muchas veces el mejor o más eficiente método de solución de problemas de la organización. Un análisis de las causas de los problemas dables o existentes puede poner de realce que éstos tienen que ver con las condiciones (materiales o de interacción) en que se desarrolla una tarea o con los incentivos o con la ausencia de estándares; en todos estos casos no tendría sentido promover o proponer acciones formativas. Sólo tiene sentido cuando las causas del problema se centran en los conocimientos, y destrezas de los/as empleados/as.

Paso seguido revisamos lo concerniente a los tipos de necesidades formativas de acuerdo a varios autores. La categorización o clasificación constituye un ejercicio habitual al hablar de necesidades, sea en el ámbito de la formación o en campos más genéricos. Basta recordar la teoría de la motivación de Maslow, enunciada a mediados del siglo XX, que contemplaba cinco categorías jerárquicas de necesidades: fisiológicas, de seguridad, de vinculación y afecto, de consideración y estima y de autorrealización (Maslow, 1954), citado en Reyes (s.f.). Quizás sea éste el modelo más empleado de tipificación de las necesidades humanas, a pesar de las críticas recibidas por la teoría.

Otras muchas teorías, relacionadas también con la motivación, parten de la consideración inicial de distintos tipos de necesidades. Alderfer (1969) contempla la existencia de tres tipos (de existencia, de relación y de desarrollo). Herzberg, Mausner y Snyderman (1967) reconocen dos clases, denominadas respectivamente higiénicas y motivadoras. McClelland (1951) también desarrolló una teoría motivacional basada en trabajos previos de otros autores y en la distinción de diferentes tipos de necesidades relacionadas con el ámbito personal y laboral (de rendimiento, de poder y de afiliación y pertenencia)

También en el campo más concreto de la formación han proliferado clasificaciones basadas en criterios diversos. Revisaremos algunas de ellas, atendiendo al interés que pueden tener para los procesos de identificación a los que se dirigirán nuestras propuestas posteriores.

De hecho, las distintas preferencias conceptuales que hemos referido en el epígrafe anterior podrían constituir clasificaciones o tipologías de necesidades, aunque, más que a clasificar, se orientan a clarificar el concepto de necesidad en el campo que nos ocupa.

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

- Necesidades de los receptores o usuarios, es decir, las que sobrellevan el alumnado, los pacientes, los clientes... de los servicios que están siendo analizados en relación con la prestación de los mismos.
- Necesidades de los responsables de la planificación, gestión y desarrollo de los programas: las que inquietan al profesorado, en el ámbito de la educación, y también a los trabajadores sociales o a los profesionales de la salud en sus respectivos ámbitos.
- Necesidades referidas a los recursos y equipamientos, las que afectan a centros, transportes, materiales, adhesión de personal, recursos económicos, tiempos, espacios, etc.

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

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

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

La necesidad normativa hace referencia a la diferencia entre la situación actual y la determinada por algún tipo de norma, patrón o estándar, pudiendo venir dado éste por acuerdos, normas legislativas, propuestas de expertos o por cualquier otra vía de

tipificación. El concepto de necesidad se asemeja aquí al de exigencia, aunque no siempre se pueda identificar con ésta.

Las necesidades sentidas constituyen desajustes percibidos por los mismos interesados. La percepción de carencias formativas propias manifiesta estados de disconformidad con la respuesta del docente a las situaciones y demandas de la práctica.

Esta circunstancia permite, al menos inicialmente, un mejor desarrollo de las actuaciones tendentes a satisfacer las carencias formativas. Montero Alcaide (1992), al definir el concepto de necesidad formativa, prácticamente lo reduce a este tipo de necesidad sentida, ya que la identifica con los “problemas, carencias, deficiencias y deseos que los profesores perciben en el desarrollo de su ejercicio”.

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

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

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

La clasificación de las necesidades de Bradshaw no contiene clases excluyentes. Por tanto, una misma necesidad formativa podrá estar contemplada en dos o más de estas categorías. Muy similar a la clasificación de Bradshaw (1972) es la de Moroney (1977), si bien reduce a cuatro los tipos de necesidades existentes:

- Necesidad normativa, con una acepción equivalente a la que Bradshaw llamó de la misma manera.
- Necesidad percibida, relacionada con la percepción de las personas sobre sus propias carencias.

- Necesidad expresada, manifestada en un programa o servicio concreto.
- Necesidad relativa, equiparable a la necesidad comparativa de la tipología de Bradshaw.

Al respecto, la tipología de Colen (1995) es muy sencilla, citada en Reyes (s.f.). En ella, las necesidades formativas son clasificadas en función de su procedencia, limitando a dos los tipos existentes:

- Necesidades del sistema, que tienen origen en las exigencias originadas como resultado de la implantación de reformas de origen exterior a los centros docentes.
- Necesidades del profesorado, producidas como consecuencia del ejercicio profesional, sean de tipo personal o de carácter grupal o compartido.

Evidentemente, el conjunto de clasificaciones existentes establece distinciones que sirven como factor clave en la elección de instrumentos para la detección y valoración de necesidades en la formación del profesorado. Aquí se señala algunos autores:

D'Hainaut (1979) tipos de necesidades: De las personas, del sistema; particulares, colectivas; conscientes, inconscientes; actuales, potenciales; según el ámbito de vida.

Hewton (1988) tipos de necesidades: Del alumnado, del currículum, del profesorado, del centro docente como organización.

Bradshaw (1972) tipos de necesidades: Normativa, sentida, expresada o demandada, comparativa, prospectiva.

Moroney (1977) tipos de necesidades: Normativa, percibida, expresada, relativa.

Colen (1995) tipos de necesidades: Del sistema, del profesorado

En general, los tipos de necesidades formativas abarcan un sinnúmero de fases presentes a lo largo de la preparación del individuo, pues en el quehacer educativo los docentes del Instituto Tecnológico Primero de Mayo del Cantón Yanzatza reflejan un porcentaje bastante considerable ante esta problemática, entre ellas se destacan: satisfacción laboral, espacios (sitios para asistir a cursos), tiempos, desarrollo curricular entre otros, que a la par muestran la diferencia entre la situación existente y la estipulada por la ley de educación.

Ahora bien, las necesidades de formación dentro de una persona están relacionadas netamente con sus objetivos y metas, los cuales siempre estarán vinculados a los del conjunto de la empresa, de igual forma, la estructura de una empresa, responderá ante los cambios que están dirigidos en cuanto a funciones y tareas de cada persona y, en especial, su flexibilidad o rigidez, tomando en cuenta la cultura que se pone de manifiesto en todo sitio de trabajo, esto en respuesta a que la mejor carta de presentación es el trato demostrado hacia los demás.

Independientemente de las fuentes a través de las cuales se recaba información, debemos considerar que los tipos de necesidades formativas se pueden llevar a cabo a un grupo de trabajadores que desempeñan el mismo puesto de trabajo, o de forma individual, para elaborar planes de empresa o institución. Por consiguiente, a la hora de trazar acciones formativas es necesario proponer si es o no adecuado ofertar cursos con materias comunes para todos los trabajadores, o si es más adecuado adaptar la oferta a las necesidades de cada puesto de trabajo.

1.1.3 Evaluación de necesidades formativas.

El análisis y la evaluación de necesidades constituyen una de las acciones más sobresalientes en el proceso de planificación de la formación. Aún así, pese a su importancia, es una tarea que se acostumbra a realizarse en pocas ocasiones o, incluso, por personas aisladas de la realidad de la formación, por no hablar de cuando éstas vienen forzadas.

Como apuntan Font e Imbernón (2002), el proceso de detección y análisis de necesidades formativas es muy importante en la planificación de la formación. Tanto es así, que es la etapa de planificación que debe ocupar más tiempo y que comporta un trabajo muy minucioso. No obstante, aunque resulte un momento fundamental en el proceso formativo, no está libre de algunas problemáticas y especificidades que deben ponerse de manifiesto con el fin de proceder de manera coherente e intencional.

En vínculo con las problemáticas, Witkin y Altschuld (1995) nos advierten de algunas deficiencias que se perciben en muchos análisis de necesidades:

- Confusión de necesidad con otros conceptos asociados: deseos, intereses, opiniones, etc.

- La información sobre la necesidad o necesidades suele compilarse mediante el uso de un único procedimiento o instrumento de recogida de información.
- Hay una tendencia extendida a equiparar los estudios de opinión con los procesos de análisis y evaluación de necesidades.
- Se confunden diferentes niveles y tipologías de necesidades.
- Existe un débil uso de los datos para establecer las prioridades relacionadas con las necesidades a satisfacer.

Por lo que se refiere a especificidades en el proceso, debemos partir del supuesto de que cualquier análisis o evaluación de necesidades parte de la necesaria contextualización. En cierto caso, nos estamos refiriendo a la conveniencia de huir de métodos para el análisis de necesidades por la generalización y universalidad que sugieren y decantarnos por técnicas o procedimientos que conducen a la contextualización. A decir, cada contexto es diferente, por las personas que en cada uno de ellos intervienen y, en definitiva, porque la constante espacio-tiempo es siempre cambiante.

Pese a que el contexto es siempre particular y condiciona lo concreto del proceso de análisis o evaluación de necesidades, podemos distinguir dos ámbitos específicos y diferenciales que condicionan el proceso de evaluación de necesidades. No es lo mismo detectar las necesidades de un grupo de empresas que mantienen entre ellas algo en común, por ejemplo, pertenecer a una determinada zona o sector productivo, que detectar las necesidades de una empresa concreta, ubicada en un contexto determinado, con una cultura propia y unas características muy definidas.

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

Cuando de evaluaciones se trata, es fácil confundir finalidad y función, con los riesgos consiguientes. La finalidad básica de la evaluación de necesidades es la de proporcionar conocimientos sobre una situación que afecta a una persona o grupo en relación con un nivel deseable formativo y de acción.

Entonces, podemos decir que la finalidad de proveer de conocimientos y comprensión sobre el estado formativo constituye un elemento característico o esencial en el proceso de evaluación de necesidades formativas, mientras que las funciones para las que puede ser

empleada la información obtenida gracias al proceso evaluador son formidablemente variables. Sin embargo, no difieren de las funciones que pueden asociarse a cualquier otro proceso evaluador.

Por otra parte, a menudo las funciones se confunden con las motivaciones o causas que originan una evaluación concreta o cuando menos, éstas influyen e incluso determinan a aquellas.

En todo caso, el señalamiento o concreción de finalidades, funciones, criterios, fuentes e instrumentos de la evaluación de necesidades formativas vienen empapadas siempre de aspectos ideológicos y éticos que a menudo funcionan como entidades implícitas difíciles de descubrir.

Igualmente antes de desarrollar los programas formativos necesitamos conocer qué necesidades formativas tienen los trabajadores de la empresa, para, a partir de ahí, desarrollar una formación eficaz que cubra las necesidades detectadas, teniendo en cuenta además las variantes que pueden condicionar la formación, el resultado final de esta fase es la conciencia de las necesidades formativas y preferencias de los trabajadores, que serán la base de la posterior toma de decisiones.

Ahora bien, consideramos que la clave del éxito del ciclo formativo de una empresa radica en la evaluación de las necesidades de formación (Amar 1995, Casas, García, Gil, Arroyo, DeSimone, Harris, Saari, Jonson, McLaughlin y Zimmerle 1998, Marqués y Becerra 1999, Werner 2000), citado en García (2005, p. 202) que debe tener en cuenta tanto las demandas e intereses de los empleados, como los del empresario, los cuáles no siempre coinciden, para lo que se requiere de la aplicación de la reingeniería de Procesos, fruto de los dilemas que se plantean ante las cambiantes demandas educativas de la sociedad actual Martín-Moreno (1999), citado en García (2005, p. 202) aplicada a este ámbito educativo de la Formación Profesional.

Bien, en correlación a la importancia de la evaluación de las necesidades formativas, la Organización Internacional del Trabajo (1993) señala la dificultad que supone para muchas empresas multinacionales determinar cuáles son las necesidades en materia de formación que presentan, por lo que recurren a la ayuda de firmas consultoras para preparar sus planes y estimaciones de formación. Más Stufflebeam y Shinkfield (1987) revelan que la evaluación es considerada: útil, factible, ética, exacta, congruente, programada.

1.1.4 Necesidades formativas del docente.

García (1998) la formación del profesorado ha sido y sigue siendo objeto de estudio permanente desde distintos puntos de referencia, dada la trascendencia que tiene en la educación de las nuevas generaciones llamadas a desempeñar un papel relevante en un futuro inmediato.

Desde la Administración Educativa se han dado una serie de pasos encaminados a fomentar y estimular los procesos formativos de los profesores (creación de los Centros de Profesores y Recursos, ofertas institucionalizadas de cursos, convenios con otros organismos o instituciones, ayudas a la investigación e innovación educativas). No obstante, se ha recogido la opinión de los propios docentes sobre diversas cuestiones relacionadas con la Reforma Educativa, para así planear actuaciones futuras de mejora, tanto en lo referente a la formación inicial como a la formación permanente, que ofrezcan una respuesta razonable a cuestiones del tipo: ¿cuál es la motivación principal del profesorado?, ¿Qué conocimiento posee sobre la Reforma?, ¿participa en los cursos que se le ofrecen desde diferentes instancias?, ¿dónde se encuentran las principales lagunas en la formación?, todas estas interrogantes, junto a otras más concretas, constituyen el punto de partida para el autor en relación al tema.

En palabras de Imbernón (1994:13) citado en García (1998) supondrá: la actualización científica, psicopedagógica y cultural complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional. Parece preciso que confluyan estrategias diversas para la formación del profesorado, así se pueden citar los proyectos de innovación en la escuela, los equipos de investigación, la elaboración y difusión de materiales curriculares y didácticos, los grupos de trabajo, los seminarios permanentes.

En las investigaciones sobre la figura del profesor debemos destacar la línea empírico-analítica, cuya base son las aportaciones de Dunkin y Bidle, sobre las variables de presagio, contexto, proceso y producto. También se pueden citar los trabajos de Brophy, Evertson, Rosenshine, Peterson, Walberg, Berliner y Escudero Muñoz. Tras un período de crisis surge la investigación mediacional, bien centrada en el profesor (Shavelson, Clark y Yinger, Peterson, Contreras, Marcelo, Villar o en el alumno (Snow, Wittrock, Weinstein, Anderson), citados en García (1998).

Los autores que han reflexionado sobre el tema tienden a coincidir en que se avecinan profundos cambios en el campo de la educación, debido a la implantación progresiva de líneas de reforma y la necesidad de que el profesor asuma nuevos roles y tareas conforme a las exigencias del nuevo marco educativo.

Tanto desde las esferas de la propia investigación como desde la misma actividad docente en el campo escolar, la formación del profesorado seguirá siendo materia de estudio. Se produce una coincidencia generalizada en los profundos cambios que se han generado en educación, con la implantación de reformas en los niveles básicos de la enseñanza: infantil, primaria y secundaria. Ello ha ocasionado que el papel del profesor se vea sometido a una serie de replanteamientos que le exigen una puesta al día continua y la asunción de nuevas tareas en los centros educativos, vivimos en la sociedad del conocimiento y en ella la medalla más preciada es el aprendizaje.

Pues, el afán por la figura del profesor ha sido constante en los últimos años desde diversos enfoques, ello viene motivado por ser uno de los profesionales a los que se les exige una serie de tareas y funciones diferenciadas, lo que lleva consigo un perfil profesional, académico y pedagógico complejo. De hecho, no es de extrañar la multiplicación de los estudios y trabajos de investigación sobre el mismo. La situación actual de Reforma, tiende a representar un aumento apreciable en esta preocupación. Sin duda, uno de los pilares básicos sobre los que debe sustentarse la calidad de la educación es la formación del profesorado, además de las reformas y adaptaciones a las nuevas situaciones sociopolíticas.

Ante aquello, la Conferencia Internacional de la Educación (CIE) de la UNESCO, celebrada en Ginebra (1996) hace especial referencia al fortalecimiento del rol de los profesores en la sociedad actual, partiendo del hecho de que las reformas educativas, pensadas y diseñadas para afrontar los desafíos del futuro, deben llegar a la institución educativa y a las aulas. En consecuencia el profesor desempeña un papel clave para llevar a buen término estas innovaciones en el marco escolar.

Por tal razón las experiencias de los últimos años tienden a convalidar estas ideas, pues no es fácil llevar a cabo reformas educativas, sin tener en cuenta al profesorado, aunque tampoco se puede pedir a éste un cambio sin que vaya unido a la propia evolución de la educación. El éxito en el régimen educativo, depende básicamente de la formación integral del docente.

Finalmente, hablar de formación del profesor en contextos de divergencia dado que ésta profesionalización es un proceso continuo a lo largo de toda su trayectoria profesional, supone invariablemente hablar de un modelo de profesor, de interacción didáctica, de educación... De partida, se plantea que existe un modelo de profesor, de socialización en la zona y de desarrollo profesional en estas circunstancias muy particular.

Por lo que parece sobresaliente comprender cómo sienten los profesores el ejercicio de su profesión en estos contextos, cómo varían sus necesidades y orientaciones vitales y qué opinan ellos como fundamental para ajustarse a y transformar la realidad en la que trabajan; pero también contextualizar y moderar sus opiniones y relatos de experiencias con las de otros representantes de la comunidad.

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

Siguiendo a Sanz (1990, p. 81), una de las pocas personas, junto a Pérez Campanero (1995), que ha tratado el tema desde una posición universal y teórica, podríamos definir el Análisis de Necesidades (AN) como el procedimiento sistemático para establecer prioridades y tomar decisiones sobre programas y sobre asignaciones de recursos. Precisamente un análisis de necesidades se constituye en una parte vital e integral de un programa de intervención psicopedagógica.

En conclusión, un Análisis de Necesidades es la fase previa a la implementación de un programa que lo podríamos estructurar en cuatro grandes bloques:

A. Necesidades => Programa => Evaluación =* Meta-reflexión del proceso

La mayoría de autores coinciden en esta apreciación, aunque hay diversidad de matices, por ejemplo: Stufflebeam (1971) situaba el AN como un componente más de la evaluación del contexto. Y Gysbers (1988) sitúa el AN después de haber seleccionado un modelo de programa de desarrollo y establecido las competencias que se quieren alcanzar. Es decir, las competencias a alcanzar son el inventario del AN.

Seguidamente examinamos qué enmarcan los Modelos o métodos para hacer un Análisis de Necesidades (AN). Cualquier AN, en consecuencia a lo anterior, depende del contexto donde se lleve a cabo; no hay, pues, un modelo válido y universal para hacer AN que sea

útil en todas las situaciones. Ésta es una afirmación importante para modular la necesidad de buscar un patrón uniforme.

Ahora bien, observemos algunos Modelos de análisis de necesidades.

Modelo de Rossett

Para Allison Rossett, citada en Pérez (2000), lo fundamental de una Detección de Necesidades es obtener la información necesaria sobre los problemas que se generan en las organizaciones; ya que, la búsqueda de esa información, nos permitirá reconocer dos posibles escenarios: el estado actual y el deseado, y la detección de necesidades servirá para detectar el tamaño de la brecha y proponer actividades para desaparecer la brecha.

Rossett (1987, p. 25) menciona varias técnicas de análisis y sus herramientas; así como son el “análisis del tema, el análisis de tareas, el análisis de datos y la detección de necesidades”.

El modelo de la detección de necesidades se diferencia de otros, ya que busca las opiniones mediante diversas fuentes en lugar de hacer inferencias (Rossett, 1987).

El modelo de Rossett señala que el rol más importante de la detección de necesidades, “es brindarnos información desde un inicio, sobre lo que se necesita para mejorar el funcionamiento” (Anglin, 1991, p. 157).

Dentro de este modelo la detección de necesidades tiene 5 grandes propósitos:

- **El estado óptimo:** Este es medido por los expertos, la documentación, tests, entre otros. Tratar de detectar cuál es el funcionamiento ejemplar para lograr el éxito.
- **El estado actual:** Mediante observaciones se puede detectar el estado actual; qué se hace, qué no se hace, por qué los empleados no están mostrando interés.
- **Sentimientos:** Investigar cómo se sienten los involucrados (ya sea trabajadores o directivos) con:
 - El tema
 - La capacitación para dicho tema
 - El tema como una prioridad

- La seguridad en cuanto al tema
- **Causas del problema:** Se refiere a las causas de los problemas en el funcionamiento. Se detectan 4 causas importantes:
 - Falta de habilidades o de aprendizaje: Aunque quisieran mejorar, no pueden hacerlo, ya que hay una escasez de conocimientos o de habilidades para lograrlo.
 - El cambio está en camino: Esta causa se da cuando no existen las herramientas, formas, o espacio de trabajo para mejorar.
 - Son inapropiados, escasos o no hay incentivos.
 - Empleados desmotivados: En este punto, Rossett se refiere no solamente a las motivaciones externas, sino al estado interno de los individuos; ya que, antes se creía que la motivación de los empleados dependía simplemente de los factores externos, de lo que los rodeaba, pero se ha comprobado que esa motivación depende también de cómo se encuentra en su interior (Anglin, 1991), citado en Pérez (2000).

Existen 2 factores que influyen en la motivación: El valor y la confianza. El valor, se refiere a cuanto es valorado el tema; y la confianza se refiere a qué tanto un trabajador confía en que él pueda dominar las habilidades y el conocimiento requerido. Un trabajador que posee estos dos elementos, es entonces un trabajador motivado:

$$\text{Valor} \times \text{confianza} = \text{Motivación.}$$

- **Soluciones:** Proponer soluciones dependiendo de las causas seleccionadas.

Existen varias maneras de hacer una detección de necesidades, pero siguiendo el modelo de A. Rossett, se pueden encontrar 5 pasos fundamentales para conducir de manera correcta la detección de necesidades:

- Determinar el propósito basándose en el problema inicial.
- Identificar las fuentes: Detectar quien tiene la información necesaria o donde se puede localizar.

- Seleccionar las herramientas: Dependiendo del propósito y de la fuente, es necesario seleccionar las herramientas. Algunos ejemplos de herramientas propuestas son: Entrevista, Observación, Examinar resultados y expedientes, Grupos focales, Cuestionarios, entre otros.
- Conducir la detección de necesidades en etapas: No puede ser visto como un gran proceso y un solo acto, ya que al ser un trabajo tan complejo y tan largo, es necesario ponerse pequeños objetivos a corto plazo y tareas cortas para cumplir con el propósito y realizar una detección exitosa.
- Usar los resultados para la toma de decisiones, es decir, decidir si es o no apropiado capacitar, que tipo de capacitación elegir, que estrategias, cursos e intervención se va a realizar (Anglin, 1991).

Tomando en cuenta lo expuesto por Allison Rossett, quien nos aconseja que el ser cautos al momento de obtener la información necesaria nos ayudará a intervenir de forma adecuada ante esos problemas que limitan de una u otra manera nuestras capacidades de brindar algo más, es preciso entonces, ubicar las coordenadas correctas y actuar de acuerdo a ese impase suscitado, todo esto en base al análisis de necesidades.

Modelo de Kaufman

Kaufman (1982, p. 73) define (necesidad) como discrepancia entre lo que es (status) y lo que debería ser (estándares) cuando se analizan los resultados. Este tipo de discrepancia depende del nivel en que las necesidades son analizadas. Hay dos niveles: (i) (necesidades primarias) que radican en los sujetos que son los que reciben real o potencialmente los servicios diseñados y (ii) (necesidades secundarias), que residen en la propia institución.

Para este mismo autor un análisis de necesidades comprende un análisis formal que muestra y documenta las lagunas o espacios existentes entre los resultados actuales -los que hay- y los resultados que se desean alcanzar, ordena esas lagunas -necesidades- en un orden prioritario y selecciona las necesidades que se van a satisfacer en el programa. O bien, prosiguiendo al mismo autor, sería el curso de descubrir y documentar la discrepancia existente entre (lo que ahora es o está sucediendo y lo que se desea o debería ser). La evaluación de necesidades es una expresión colectiva que designa cualquier aproximación sistemática para determinar preferencias de acción futura.

En el ámbito de la educación la mayoría de los modelos han estado fuertemente influenciados por los trabajos de Kaufman (1982), quien ha definido el análisis o evaluación de necesidades como un análisis de discrepancias determinado por dos posiciones extremas: ¿dónde estamos actualmente?, y ¿dónde deberíamos estar? Y, por lo tanto, especifica la discrepancia mensurable o (distancia) entre esos dos polos (1988, p. 42). En fin, la evaluación de necesidades constituye el primer paso en la implantación de un programa.

Modelo D' Hainaut

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

- Necesidades de las personas frente a necesidades de los sistemas. Las primeras son de índole individual, mientras que las segundas afectan a la existencia o al funcionamiento correcto de un sistema de referencia. A menudo existe disputa entre las necesidades individuales y las necesidades de los sistemas de pertenencia.
- Necesidades particulares frente a necesidades colectivas. Las necesidades particulares aluden a los individuos, mientras que las colectivas se refieren a grupos. En ciertos momentos, esta dimensión puede confundirse con la anterior, si se interpretan a las colectividades como sistemas sociales.
- Necesidades conscientes frente a necesidades inconscientes. Una carencia formativa puede ser perfectamente conocida por la persona afectada o, por el contrario, ésta puede no tener conciencia de su estado precario en relación con la exigencia en cuestión.
- Necesidades actuales frente a necesidades potenciales. La vigencia de una determinada necesidad puede no ser presente y estar en función de un cambio futuro, más o menos previsible, de las condiciones contextuales. Pueden existir, por tanto, necesidades cuya existencia se espera para una situación o un momento distinto al actual.
- Necesidades según el sector en que se manifiestan. D'Hainaut (1979) establece seis contextos vitales en los que se desenvuelven las personas: privado o familiar, social, político, cultural, profesional y de ocio. En cualquiera de ellos puede nacer una necesidad.

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

Modelo de Cox

Cox (1987), este autor vincula el diagnóstico de necesidades con la solución de problemas comunitarios y elabora una guía para su resolución que comprende los elementos siguientes:

- a) La institución objeto del análisis.
- b) El profesional encargado de la resolución del problema.
- c) Cómo se presentan las dificultades para el profesional y los implicados en ellas.
- d) Contexto social del problema.
- e) Características de las personas integradas en el mismo.
- f) Formulación y priorización de los objetivos exploratorios.
- g) Estrategias y tácticas a utilizar.
- h) Evaluación.
- i) Modificación, finalización o transferencia del problema objeto del diagnóstico correspondiente.

Como se puede evidenciar el modelo de Cox propone soluciones a problemas de carácter comunitario a través de un listado de posibles logros, todo esto en base al diagnóstico de necesidades. Para ello es necesario entrar en un proceso de cambio que permita que las personas evalúen su *modus vivendi* y prioricen realmente lo que desean, es decir, ante la problemática suscitada en determinada organización, empresa o institución educativa el autor nos invita a proyectarnos a soluciones factibles que nos ubiquen en escenarios exactos y nos permitan manejar la situación desde el punto mismo donde ha surgido el obstáculo para poder continuar con nuestro proyecto trazado.

Modelo Deductivo

Este modelo se inicia a partir de las premisas o metas de actuación que se deben poseer. El proceso de determinación de las necesidades parte de posiciones de actuación establecidas.

Antes de continuar, unas breves explicaciones sobre este método, es interesante resaltar una distinción importante entre deductivismo y deducción. La deducción, tanto si es

axiomática como matemática, puede emplearse de manera que facilite el análisis estadístico y el contraste. Sin embargo, el deductivismo implica que la estadística y el conocimiento empírico son tan transitorios que no vale la pena y que un primer análisis deductivo puede proporcionar una mejor comprensión de un determinado fenómeno (Pheby, 1988, p. 14).

Por eso en cuanto tiene que ver al estudio de análisis de necesidades el modelo deductivo interviene de forma directa resaltando aquellas actuaciones que a simple vista pueden llevarnos a la determinación de las necesidades de lo general a lo particular.

1.2 Análisis de las necesidades de formación

Según Pérez, R., B y Carrillo, E. (2000) lógicamente, para que la inversión en formación sea rentable y eficaz, es decir, que se traduzca en la creación de riqueza y empleo, es necesario que la formación se implemente sobre las necesidades reales del territorio, sino estaríamos malgastando los recursos públicos debido a una inadecuada asignación de los mismos.

Existen necesidades colectivas y necesidades individuales. Las necesidades colectivas son las derivadas del entorno, del mercado y no son alcanzables de forma inmediata y además afecta a un gran número de personas. Sus resultados solo los podemos medir a lo largo del tiempo. Las necesidades individuales afectan a un pequeño grupo y tratan de resolver problemas puntuales.

Fases del análisis de detección de necesidades formativas:

- Detectar las necesidades de formación, identificando las competencias claves para el sector, y su evolución previsible en función de la estrategia, y concretando las competencias instrumentales o de apoyo.
- Desarrollar y aplicar instrumentos para sistematizar, analizar y establecer, de forma segmentada, las necesidades formativas prioritarias ligadas a dichas competencias.
- Categorización de las necesidades de formación tendentes a aproximar el mercado interno de oferta o demanda de competencias para conseguir los objetivos estratégicos de las empresas del sector.

Se pueden manejar distintos métodos de análisis de las necesidades de formación de los recursos humanos locales desde distintas ópticas como pueden ser el territorio, los mercados, los puestos de trabajo, los empleos emergentes, etc.

La importancia de llevar a cabo un análisis de necesidades aparece reiteradamente en la literatura sobre la formación en la empresa como un primer paso necesario, dado que, ante

un cambio en la organización el primer impulso es utilizar la formación como un bálsamo curalotodo, sin tener en cuenta que otras formas de intervención podrían ser más beneficiosas para la empresa.

Así, sólo se puede recurrir a la formación cuando ésta sea la solución que requiere la empresa y esto solo es posible si se realiza un análisis de necesidades formativas (Dipboye y otros, 1994) citado en Salanova, M. Grau, R. y Peiró, J. (2001). Consecuentemente, antes incluso de un análisis de necesidades, si la formación supone la mejor manera de dirigir el problema o, por el contrario, éste podría resolverse mejor mediante cambios en los estándares de selección o rediseño del ambiente de trabajo (Goldstein, 1993). Citado en Salanova, M. Grau, R. y Peiró, J. (2001)

Ostroff y Ford (1989) citado en Salanova, M. Grau, R. y Peiró, J. (2001) consideran la detección de necesidades como un factor clave para el éxito de cualquier programa de formación y, a la vez, el más complejo y descuidado. De hecho, un adecuado análisis de necesidades proporciona información útil para el diseño de la formación, el desarrollo de objetivos de instrucción, criterios de evaluación y planificación de la formación (Tannenbaum y Yukl, 1992; Goldstein, 1993) citado en Salanova, M. Grau, R. y Peiró, J. (2001)

Ante los cambios que la sociedad actual viene sufriendo, debido a la globalización, el avance de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, etc., se están produciendo constantes reajustes en la organización de las empresas, en las necesidades de nuevo personal cualificado, que nos obliga a todos a realizar un esfuerzo extraordinario para que ningún profesional quede desligado del mundo laboral, y mantenga o mejore su nivel de cualificación.

Para lograr este objetivo es fundamental un cambio de mentalidad en la sociedad en general, y en cada profesional en particular, en el sentido de que es necesario entender la formación permanente como un aspecto necesario en el desarrollo profesional de cualquier ciudadano.

Por otra parte, un análisis de las necesidades de formación radica en evaluar el nivel de capacitación del personal de planta para alcanzar de forma consistente al nivel deseado, examinando todo el espectro de componentes que inciden en el capital humano, incluyendo áreas críticas para el éxito de una empresa, como:

- Nivel de capacidades y conocimientos actuales y objetivos para cada puesto de trabajo.

- Recursos de soporte para perfeccionar el rendimiento (ayudas y herramientas para el trabajo).
- Productos y tecnologías de soporte.

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

Argumentar, por tanto, la importancia de realizar un buen análisis, puede parecer insustancial. En resulta, estamos convencidos de que un riguroso análisis está claramente relacionado con el éxito final del Plan de Formación, pues sin duda nos va a permitir no sólo identificar las acciones formativas a realizar y la priorización/urgencia de las mismas, sino que nos estará ayudando a la dirección del contenido, definición del perfil de los destinatarios, elección de metodologías, etc.

1.2.1 Análisis organizacional.

Según Fleitman, J. (2007) consta de la revisión de organigramas, cuadros de distribución del trabajo, matrices, diagramas de flujo, así como de métodos y desempeño administrativo, los exámenes de objetivos, políticas, procedimientos, delegación de responsabilidades, normas y realizaciones.

Estos elementos permiten al grupo ser más objetivos en su análisis, conocer la distribución de las áreas, las cargas de trabajo y los diagramas de flujo que forman parte del manual de organización y operación de la empresa, de donde el evaluador deberá tomarlos para analizar en detalle las funciones y operaciones.

Igualmente, refirámonos aquí al Nivel organizacional: entendemos “organización” como conjunto de equipos de trabajo o de unidades de producción que lleva a cabo un proceso con salida al mercado (por ejemplo, compañía de aviación, agencia de viajes). Este nivel relaciona las necesidades de formación y los sistemas organizativos, algunos de cuyos elementos –típicamente, la cultura de la empresa– son susceptibles de mejorarse con la formación.

Así mismo echemos un vistazo a los siguientes objetivos que corresponden al análisis organizacional:

- Identificar los principales componentes de la estructura y el contexto organizacional.

- Establecer las condiciones necesarias para implementar un Modelo de Gestión del Conocimiento en una Organización.
- Reconocer los indicadores y manifestaciones de la cultura de una Organización y sus distintos tipos.
- Integrar conceptos que le permitan diagnosticar la realidad organizacional.
- Analizar modelos y diseños posibles de la estructura organizacional.
- Identificar situaciones problemáticas que causen un desempeño organizacional ineficaz.
- Especificar el momento en que las Organizaciones requieren un cambio cultural.
- Saber actuar frente a la resistencia al cambio, principal obstáculo para el éxito en la implementación de cambios.
- Establecer el cambio óptimo a recomendar a una organización.

Con base en los objetivos declarados se puede deducir que; el análisis organizacional nos compromete a estar directamente vinculados con las actividades que se realizan en determinada institución, en este punto es preciso mentar la información recabada en el Instituto Tecnológico Primero de Mayo, donde se pudo identificar que cada departamento cuenta con el personal calificado, aun cuando en ciertos casos no obedecen a la especialidad a su cargo, dicha situación no ha sido impedimento para llevar a ubicar a la institución en un lugar de reconocimiento a nivel Provincial, en cuanto a proyectos de producción.

1.2.1.1 La educación como realidad y su proyección.

García Hoz (1991) la gran mayoría de las instituciones escolares parecen seguir todavía en la vieja idea de que la educación consiste en una enseñanza “eficaz” de un conjunto de materias en las que cada vez más se va perdiendo la preocupación por los problemas fundamentales del hombre y de la realidad.

En el mejor de los casos, los estudiantes llegan a saber cosas y a saber hacer cosas, pero difícilmente llegan a descubrir la razón de ser de sus propios conocimientos y el papel que pueden desempeñar en su vida. Llegarán a ser capaces de procurarse medios para vivir materialmente cómodos, pero no tienen razones claras para vivir. A su vida y a sus saberes les falta el fundamento. Y éste es el gran papel que desempeña la Filosofía en el mapa de las enseñanzas que un joven necesita.

La Filosofía, por examinar las causas últimas de toda la realidad, es sabiduría, ya que, como indicaba Santo Tomás, “la sabiduría considera las causas supremas”. Por ello,

continúa explicando la Filosofía, o el grado supremo de sabiduría humana, “juzga y ordena rectamente acerca de todas las verdades, porque no puede darse un juicio perfecto y universal, a no ser por resolución a las primeras causas” (Santo Tomás, S. Th., q 57 a 2 ad 2) citado en García (1991).

Lo señalado por el autor nos conduce a determinar que el ser humano a lo largo de su vida, se enfrenta a diversos contextos que marcan su existencia, por tal razón necesita guiarse a través del hilo del conocimiento, es ahí que entra en juego la educación. La educación vista por muchos como la cadena conductora que permite abrirse caminos, rompiendo las barreras de la ignorancia, entre otros atributos, hoy en día se encuentra ubicada en un sitio muy importante, debido a la implementación de reformas, leyes y reglamentos que la convierten en motor fundamental de toda sociedad, aunque si volvemos al pasado, la realidad era muy distinta.

Nuestro país a través de los distintos gobiernos ha cambiado radicalmente sus leyes. Leyes en parte favorables ante los ojos de muchos ecuatorianos y otras sencillamente se han convertido en camisa de fuerza, esto en referencia al ámbito educativo que ha dado un giro prácticamente estresante en los Docentes, como la mayoría lo ha ratificado en sus diversos movimientos en protesta al reciente aumento en la jornada de trabajo docente (8 horas).

En sí la educación como realidad y su proyección en los actuales momentos refleja un alto índice de cambios en su mayoría positivos, pues los lineamientos de acuerdo a la LOEI y su Reglamento así lo disponen. Ahora bien, situémonos en la educación de años atrás, la cual no se exime de ningún momento de la historia puesto que ha tenido que adaptarse a los cambios de la sociedad, sufriendo transformaciones conceptuales importantes a lo largo de los siglos. En la actualidad, vemos que aún existe una enseñanza tradicional en la cual se pretende moldear la conducta del individuo siguiendo un modelo netamente instruccional.

A todo esto sumemos los constantes éxodos hacia otras latitudes, donde gran afluencia de ecuatorianos ocupan los espacios extranjeros, muchos de ellos en busca de mejor calidad de vida para ofrecer a sus familias; sueños que casi no han llegado a culminarse, debido a muchos factores entre ellos se menciona: encontrarse de manera ilegal en determinado país, empleo por temporadas, deudas adquiridas entre otros. Pero a lo largo de la historia se seguirán evidenciando casos como estos, pues la sociedad evoluciona al ritmo que los pueblos se enfrentan a nuevas tecnologías que cada vez llaman la atención de todos.

1.2.1.2 Metas organizacionales a corto, mediano y Largo plazo.

Revisemos el siguiente concepto tomado de L. Daft Ralf (2007), “una meta organizacional es el estado deseado de los propósitos que la organización intenta alcanzar. Una meta representa un resultado o un punto final hacia el cual se dirigen los esfuerzos organizacionales”.

Apoyada en la concepción de acuerdo al autor, se puede argumentar que dentro del ámbito educativo existen muchas metas por cumplirse aún, pues los sistemas implementados aseguran que la educación es una verdadera revolución de cambio, tomando en cuenta que los ejes transversales se proyectan de manera segura en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más aún, cuando se habla tanto del Sumak Kawsay o Buen Vivir.

Justamente, nuestro Ecuador ha sufrido diferentes transformaciones de tipo social, cultural y educativo, siempre basado en políticas que mejoren los niveles de vida de cada ecuatoriano, en verdad es un sueño casi inalcanzable de lograr, pero con la ayuda de todos lo podemos hacer. Sin embargo nadie puede asegurar del todo que se logre erradicar los niveles de pobreza imperantes en cada país o sector determinado.

Entonces encajemos aquí el sentido mismo de las metas organizacionales, valorando su dedicación a término de cumplirse, ya sea en un corto, mediano o largo plazo. La fijación de metas es importante para ser una institución o empresa exitosa, de hecho, debemos desarrollar metas a corto plazo, intermedio y largo plazo. Las metas a corto plazo son, posiblemente, las más dominantes a establecer porque nos mantienen motivados y en camino a lo largo del recorrido para alcanzar las principales metas a largo plazo.

Según Herbert S (s.f.) citado en Caldas, E. (2009) La organización consiste en ordenar los recursos de los se dispone para alcanzar las finalidades deseadas. Para organizar una empresa, lo primero que tiene que hacer un emprendedor es analizar sus recursos y estudiar cómo puede facilitar una adecuada interacción entre ellos. El entramado de relaciones entre los recursos disponibles (medios materiales, humanos, financieros y conocimientos) constituirá la estructura organizativa de la empresa.

Antes de definir su organización, la empresa debe someterse a un proceso de planificación, por medio del cual establece sus planes a corto, medio y largo plazo.

Estos planes determinan los objetivos que se plantean la empresa para cada periodo, las políticas y reglas internas que se emplearán y el presupuesto económico necesario para ese periodo. Una vez definidos los objetivos, se desarrolla el diseño organizativo, conforme a los principios de eficiencia y eficacia.

Para Francés, A. (2011) los planes de largo plazo deben establecer las directrices para los cambios de gran aliento de la organización. En el plan de mediano plazo (estratégico) se ubican los escenarios de mediano plazo de cada ámbito. Para cada objetivo de los mapas estratégicos, corporativos o negocios, se presentan los indicadores con sus metas anuales y las iniciativas con su cronograma de ejecución. Los planes de corto plazo, corporativo y de negocios comprenden las metas por indicador mensuales, las iniciativas con su avance mensual y sus recursos, y el presupuesto mensual de las iniciativas.

Los planes de corto plazo funcionales y por unidades organizacionales presentan las actividades asignadas, a partir de las iniciativas y proyectos estratégicos, por subfunción o unidad organizacional.

En el plano educativo se puede hablar de metas a largo plazo, pues el producto (estudiantes) que se está preparando dará los resultados requeridos cuando ponga en marcha sus conocimientos y tenga en mente que ahí no ha terminado su tarea, sino más bien que debe fijarse nuevos retos de acuerdo a las circunstancias que la sociedad le ponga en frente, es entonces en ese momento que las instituciones determinan su presencia del por qué se encuentran ocupando un espacio en determinado sector.

En fin las metas que se han trazado las diversas organizaciones, instituciones de carácter educativo y empresas en general, deben tomar en cuenta el tiempo que tienen funcionando y reportar su accionar de forma positiva y productiva en cada sociedad.

1.2.1.3 Recursos institucionales necesarios para la actividad Educativa.

Dobles Badilla (1985) la tarea educativa, como cualquier otra actividad racional, debe regirse por objetivos. Podemos reconocer dos tipos de objetivos relacionados con la educación. Por un lado, encontramos los objetivos institucionales, por medio de los cuales se rige la dirección de una empresa educacional.

Por otra parte, definimos los objetivos de aprendizaje. Es decir, los que se refieren a los cambios de conducta de la persona que aprende.

Lo dicho por el autor encaja con el tema, pues para proyectarnos hacia toda actividad en este caso la actividad educativa, debemos fijarnos objetivos, los mismos que deben cumplir con las expectativas por los cuales han sido trazados. Así pues revisemos los aportes que hacen otros autores en torno al asunto.

Medina y Villalobos (2006) en nuestro tiempo, la educación –como otras dimensiones de la actividad humana-, ha tenido que confrontar una transformación radical para responder a las necesidades y demandas de las sociedades contemporáneas y, sobre todo, a los nuevos impactos producidos por fenómenos como la globalización y la denominada sociedad del conocimiento. Con gran celeridad, los gobiernos y los sistemas educativos han tenido que adaptarse a los avances del Tercer Milenio y preparar ciudadanos acordes a estas condiciones.

La nueva sociedad del conocimiento se sustenta en un cambio acelerado –y sin precedentes- de las tecnologías de la información y la comunicación, así como en la acumulación, diversificación y transmisión del conocimiento. Los sistemas educativos confrontan la gran responsabilidad de preparar a sus ciudadanos de la mejor manera posible, y dotarlos de aquellos conocimientos y competencias que les garanticen un adecuado desempeño como personas.

Aunado a lo anterior, existe para las instituciones educativas la necesidad de allegarse los recursos, cada vez más escasos, tanto en el ámbito de la educación pública como en el de la privada. En este contexto, la evaluación institucional es una actividad cada vez más importante para las instituciones y los centros educativos.

Entonces, los recursos pedagógicos –objetivos educativos, insumos, métodos, evaluación y calidad del profesorado- deberán estar en continua evaluación, con el propósito de lograr el fin último institucional que es la formación integral, teniendo como centro de todo el saber y el quehacer educativo, a la persona humana para perfeccionarla.

Por lo expuesto, conviene explicar a qué hacen mención los recursos institucionales necesarios para la actividad educativa. Cuando de educación se trata tenemos que contar con una malgama de recursos propios, para poder cumplir con la misión y visión que se plantea cada institución educativa.

Es por ende que las Autoridades de cada Plantel responsables por el manejo y cuidado de dichos recursos pretende hoy en día mejorar la imagen y la calidad de enseñanza impartida en la institución a la que representan. Así mismo con la perspectiva de educar de la mejor manera, se puede crear y también hacer uso de la diversidad de recursos institucionales, con los que tenga la institución o a su vez buscar mecanismos precisos para adquirirlos si no se cuenta con los mismos.

Evidentemente, hoy las instituciones educativas con el aval de la Empresa Pública Ecuador Estratégico EP, creada el 5 de septiembre de 2011, con el Decreto Ejecutivo N° 870 y de acuerdo con el artículo 315 de la Constitución de la República, están siendo fortalecidas al ser partícipes en la entrega de laboratorios de cómputo totalmente equipados para mejorar la calidad de educación. Por consiguiente, es importante que las instituciones no se queden rezagadas de contar con este tipo de ayudas que permiten que la actividad educativa siga en auge.

En la actualidad, se hace necesario enriquecer las maneras en que utilizamos los medios y recursos, iniciando una labor que considere su estudio como apoyo curricular y como producción escolar.

Para concluir pongo de manifiesto lo que señala Murillo, P. (2007) “Las instituciones educativas están pasando, al igual que la educación en general, por un proceso complejo de reorientación de sus fines y medios, para así intentar adaptarse a las nuevas demandas y desafíos provenientes de los continuos cambios a los que estamos sometidos”.

1.2.1.4 Liderazgo educativo (tipos).

Iniciemos nuestro tratado con la acotación de los siguientes autores. “La investigación y la experiencia han evidenciado que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son elementos fundamentales que determinan la existencia, la calidad y el éxito de los procesos de cambio en la escuela (p.e. Coronel, 1995; Fullan, 1996; Gunter, 2001; Murillo, 2004; Northouse, 2004).

Agüera (2004) a partir de la segunda mitad del siglo pasado se dio un creciente interés en varias áreas del conocimiento por analizar qué es y cómo se constituye el liderazgo. Hoy, este interés sigue vigente y ha tomado un inusitado auge. El tema se ha convertido en objeto de controversiales reflexiones teóricas, de investigaciones empíricas e incluso ha

sido causa de prescripciones normativas. Pero tal atención, desde luego, no ha sido fortuita; obedece a la aspiración de los entes sociales de alcanzar una mayor efectividad en el logro de sus propósitos organizacionales.

Aunque existe una gran variedad de conceptos y perspectivas de estudio para conocer el fenómeno del liderazgo, consideramos que éste se trata, sobre todo, de una acción individual cuyas consecuencias repercuten en todo un sistema social y, por ende, crea vínculos que por su naturaleza no son efímeros ni superficiales.. No se puede entender un liderazgo sin comprender su naturaleza, sus implicaciones y razones de ser en el grupo donde actúa y, viceversa, una sociedad no puede entenderse sin comprender el carácter de sus liderazgos. Así, el líder se explica a través de la sociedad donde ejerce su acción; a la par, la sociedad no puede ser comprendida cabalmente sino a través del entramado de sus acuerdos y, por supuesto, de sus liderazgos.

Para Hunter (2001) según las definiciones entendemos el fenómeno del liderazgo, en términos genéricos, como el proceso por el cual una persona despliega su capacidad para “influir sobre la gente para que trabaje con entusiasmo en la consecución de objetivos en pro del bien común”. Esta capacidad de influencia es un claro indicador de que el líder ejerce un poder sobre los demás.

Esto significa que quien ejerce el liderazgo tiene características singulares y especiales que lo hacen destacar de aquellos que en una organización, por su investidura o su posición en un orden jerárquico, poseen ciertas prerrogativas. Una de las características que hace diferente al líder es su habilidad para contagiar de entusiasmo a los otros en el camino para el logro de objetivos grupales.

Siguiendo este punto de vista, Idalberto Chiavenato (1999) define el liderazgo como “la influencia interpersonal ejercida en una situación, orientada a la consecución de uno o de diversos objetivos mediante el proceso de comunicación humana”. Por consiguiente, un elemento importante y común a todo liderazgo es la capacidad de establecer una comunicación humana efectiva, ya sea que se sustente en lenguajes verbales, escritos u orales, o no verbales, como el gestual y el corporal.

Así pues, es dable afirmar que si queremos transformar las escuelas y, con ello, mejorar la educación, necesitamos contar con personas que profesen un liderazgo desde su interior; que comiencen, impulsen, posibiliten, gestionen y coordinen el proceso de renovación, que

posean una preparación técnica apropiada y, sobre todo, con una actitud y un compromiso con la institución, la educación y la sociedad capaces de ponerse al frente del proceso de cambio.

Además, en lo que respecta al liderazgo educativo, este corresponde a los niveles de participación y disminución de las distancias directiva-educadores. Es decir cada cual tiene su papel definido; el primero, aparte de implicar responsabilidad por conservar la visión institucional, lleva al logro de los resultados educativos, en tanto que el segundo se encarga de los procesos y el apuntalamiento logístico, según los resultados propuestos.

Ahora bien, en la siguiente aclaración se establece la diferencia entre ser jefe y ser líder, citado en Agüera (2004).

- El jefe maneja a sus empleados. El líder los dirige.
- El jefe depende del poder formal. El líder de su capacidad de influencia.
- El jefe inspira temor. El líder inspira entusiasmo.
- El jefe dice: “yo”. El líder dice: “nosotros”.
- El jefe justifica el desperfecto. El líder corrige el desperfecto.
- El jefe dice: “háganlo”. El líder dice: “vamos a hacerlo”.

Acto seguido, entre los estudios que identifican diferentes estilos directivos destaca con luz propia, por su influencia en el ámbito de la educación, la propuesta de Kurt Lewin. Este autor establece tres estilos de ejercicio de liderazgo (p.e. Lewin, Lippit y White, 1939):

El liderazgo autoritario.- El líder concentra todo el poder y la toma de decisiones. Es un ejercicio del liderazgo unidireccional en el que los seguidores obedecen las directrices que marca el líder. Es decir, da órdenes, no se permiten preguntas y no se dan explicaciones, es dominante, elogia o critica el trabajo de cada miembro del grupo.

El liderazgo democrático.- Se basa en la colaboración y participación de todos los miembros del grupo. El líder busca ser un miembro más del grupo. En sus críticas y elogios trata de ser objetivo y se limita a los hechos. La calidad y la productividad generalmente son elevadas.

El liderazgo “laissez faire”.- El líder no ejerce su función, no se responsabiliza del grupo y lo deja a su propia iniciativa. La división de las actividades y la elección de compañeros

quedan a cargo del grupo. Absoluta falta de participación del líder, éste no establece metas para el grupo.

Enmarcados en el mismo tema, la literatura relativa al tema del liderazgo suele distinguir entre distintos tipos de liderazgo, a los que nos referimos seguidamente (Burns, J. M., 1978; Leithwood, K., 1992; Leithwood, K. A., Jantzi, D. y Steinbach, R., 1999; Sergiovanni, T. y Starrat, R., 1988; Smith, W. F. y Andrews, R. L., 1989), citados en Gento y Pina (2011).

El liderazgo transaccional: es aquél que se fundamenta en el intercambio de servicios –de un profesor, por ejemplo- a cambio de varios tipos de compensación –tales como salario, reconocimiento u otras recompensas- que el líder controla, al menos en parte. Este tipo de liderazgo ayuda a que las personas sepan lo que tienen que hacer para obtener el resultado deseado y, también, a incrementar su confianza y motivación (Leithwood, K.; 1992). Refiriéndose al mismo, Sergiovanni, T. (1992) afirma que, para el líder transaccional, “lo que es recompensado se lleva a cabo”.

Liderazgo gerencial: basado en el poder de la posición del líder, que enfatiza el funcionamiento estratégico.

Liderazgo contingente: orientado al aseguramiento eficiente de determinadas tareas para responder de modo efectivo a los retos organizativos.

Liderazgo instruccional: basado en la experiencia del líder, para potenciar la efectividad de la práctica de los profesores en el aula.

Liderazgo moral: para promover la efectividad de las decisiones y la implicación del personal en tales decisiones.

Liderazgo participativo: trata de implicar al personal de la institución o programa en la toma de decisiones que incrementará la capacidad de la organización para mejorar y para responder a los cambios en su contexto.

Liderazgo transformacional: para potenciar la implicación de las personas de la institución o programa en actividades relativas a la toma de decisiones, con el fin de asegurar el mejoramiento de la organización.

En otro orden de cosas, se reseña que todo liderazgo es factible siempre y cuando todos quienes conformemos una institución, trabajemos en forma conjunta y no individualizada, aunque cabe recalcar lo dicho por Watkins (1989), Northouse (2004) los cientos de

estudios, sin embargo, no pudieron encontrar características de personalidad, físicas o intelectuales relacionadas con el liderazgo exitoso, ni siquiera la existencia de un líder ideal, dado que éste siempre estará ligado al contexto donde se desarrolla.

Finalmente, se concluye que el liderazgo educativo comprende aquellos niveles de participación y disminución de las distancias directiva-educadores, cada cual tiene un papel específico; el primero además de implicar responsabilidad por conservar la visión institucional, conduce al logro de los resultados educativos, en tanto que los segundos se encargan de los procesos y la consolidación logística, según los resultados propuestos.

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

El artículo 43 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece el: “Nivel de Educación Bachillerato. De conformidad con lo prescrito en el Art. 19 inciso 4 de La Ley Orgánica de Educación Intercultural, la Autoridad Educativa Nacional tiene como objetivo “...diseñar y asegurar la aplicación obligatoria de un currículo nacional, tanto en las instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales, en sus diversos niveles: inicial, básico y bachillerato, y modalidades: presencial, semipresencial, a distancia y virtual. En relación a la diversidad cultural y lingüística se aplicará en los idiomas oficiales de las diversas nacionalidades del Ecuador”.

A fin de alcanzar los objetivos propuestos en el nuevo modelo de Bachillerato, es necesario también realizar un cambio de concepción pedagógica. En muchas ocasiones, la enseñanza en el Bachillerato y en otros niveles se hace con una visión “bancaria” de la educación, en la que el docente es la persona que está en posesión del “conocimiento” y lo transmite a sus estudiantes. En este contexto, el deber del estudiante es recibir la información ofrecida por el docente o el libro de texto, recordarla y ser capaz de demostrar que la recuerda.

El nuevo Bachillerato busca romper con ese esquema y propone uno que considera que el aprendizaje no consiste, como señala el modelo anterior, en absorber y recordar datos e informaciones. Más bien, es una formación que apunta a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. El aprendizaje, bajo esta visión, debe ser duradero, útil, formador de la personalidad de los estudiantes y aplicable a su vida cotidiana, tomado de la página web del Ministerio de Educación.

Análogamente, El nuevo Bachillerato Ecuatoriano tiene las siguientes características:

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

De igual forma el Ministerio de Educación, como ente superior de la Educación en el Ecuador, está dirigiendo procesos de innovación y modernización del sistema educativo para que éste responda a los intereses y necesidades de la sociedad ecuatoriana, salvaguardando la unidad educativa nacional, En consecuencia, viene impulsando las siguientes acciones:

- Compensar las desigualdades en equidad y calidad, es decir ampliando la cobertura y garantizando la calidad educativa.
- Monitorear una buena gestión educativa, que asegure que en el proceso se garantice la necesaria atención a la diversidad del alumnado.
- Organizar el sistema educativo como un verdadero sistema, que incluya las diferentes modalidades.
- Modificar los modelos pedagógicos y de gestión institucionales.
- Vincularse con las demandas de la comunidad.
- Balance entre la especialización y la generalización de los estudiantes de bachillerato.

- Articulación curricular del sistema de bachillerato con los niveles educativos anterior y posterior.

Son innumerables los análisis a partir de la implementación del nuevo bachillerato ecuatoriano, a continuación revisemos la información presentada con fecha 21 de agosto del 2001, la Presidencia de la República emitió el Decreto Ejecutivo N° 1786, cuyos contenidos fundamentales son los siguientes:

El Decreto establece las regulaciones para organizar el funcionamiento del Bachillerato en el país, respetando la diversidad existente y fomentando la innovación educativa con la participación amplia y creativa de todos los actores del proceso educativo.

Determina las características que debe tener el nivel educativo que atiende a jóvenes de 15-17 años, con una duración de tres años posterior a la culminación de los diez años de educación básica.

Establece que el funcionamiento del bachillerato se regirá a los “Lineamientos Administrativos Curriculares del Bachillerato en Ecuador”. Determina, además, las responsabilidades del Programa Nacional de Bachillerato del Ministerio de Educación, como la instancia de administración central de la Reforma del Bachillerato.

Es indiscutible el cambio en relación a lo educativo en el Ecuador, sin embargo no se trata de acciones constantes que aseguran el éxito; más bien son procesos que no finalizan y conviene darles continuidad y el seguimiento pertinente. No se debe considerar la transformación como un elemental proceso de cambiar leyes o fomentar un nuevo currículo; va mucho más allá puesto que implica el ampliar el nivel cultural del país en lo académico así como su preparación para actuar de forma razonable en la sociedad.

Con esto el papel del docente viene a ser el de un guía que orienta al estudiante en su aprendizaje. Su rol es definir objetivos de aprendizaje, ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje que les permitan alcanzar los objetivos (lo que incluye recursos y materiales), y realizar un proceso de evaluación (que incluye la autoevaluación) para mejorar la enseñanza-aprendizaje. El estudiantado pasa a ser protagonista de su aprendizaje: debe construir, investigar, hacer, actuar, experimentar y satisfacer su curiosidad para aprender, citado en <http://educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado/>

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

En base a políticas educativas empleadas por un País, se puede tener una percepción de los aspectos en los cuales dichas políticas han reformado el sector de la educación y conocer si ha existido avance importante en sus funciones. El estado ecuatoriano luego de años de descuido y olvido hacia el perímetro educativo se encuentra en un proceso de transformación en este sector; notándose un adelanto en factores como: inversión, capacitación docente, infraestructura, alimentación escolar, uniformes y textos escolares, proyectos, programas, etc. dirigidos a atender exclusivamente el nivel educativo con fundamento en lo social.

En materia educativa aún falta mucho por mejorar, aunque se hayan efectuado un sinnúmero de reformas educativas, pues los modelos presentados corresponden más bien a políticas extranjeras que pretenden perfeccionar la calidad educativa en el Ecuador. A pesar de todo, un país que no vea como urgente el tema educación no aspirará a promocionar políticas educativas propicias que incrementen el nivel académico y cultural de sus ciudadanos; lo que no ocurría hasta hace mucho en el Ecuador.

Por ende es preciso citar las reformas educativas de acuerdo a lo que reza en la LOEI y su respectivo Reglamento. La presente Ley garantiza el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre sus actores.

Desarrolla y profundiza los derechos, obligaciones y garantías constitucionales en el ámbito educativo y establece las regulaciones básicas para la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación.

03 de Abril 2011 entró en vigencia la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que contiene importantes reformas al sistema educativo del Ecuador, luego de ingresar por el Ministerio de la Ley, el pasado 16 de marzo y finalmente fue publicada en el Registro Oficial el 31 de marzo de 2011.

La LOEI constituye, sin duda, el mayor logro de esta Cartera de Estado en los cuatro últimos años de gestión, pues sintetiza una visión moderna, técnica e incluyente del hecho educativo acorde a los desafíos del Ecuador del siglo XXI, según las autoridades de Gobierno.

Este cuerpo legal permite revalorizar el perfil del docente, determina un nuevo escalafón basado en la meritocracia, con ascensos ligados a la capacitación, evaluación y titulación académica, de manera que se mejore sustancialmente la calidad de la educación nacional. Además, la LOEI asegura que la interculturalidad transversalice a todo el sistema.

La nueva ley, determina que en los currículos de estudio se incluya la enseñanza de un idioma ancestral, de las realidades e historias no oficiales así como de los saberes locales; la ley propicia y promueve la investigación científica, el uso de la tecnología y la innovación, la creación artística, la práctica del deporte, la protección y conservación del patrimonio cultural, natural y del medio ambiente.

La LOEI desarrolla y profundiza los derechos, responsabilidades y garantías constitucionales en el ámbito educativo y establece las regulaciones básicas para su estructura, niveles y modalidades; además, replantea el modelo de gestión así como el financiamiento y la participación de los actores del sistema educativo, con el único objetivo de alcanzar una educación de calidez y calidad, tan ansiada por los ecuatorianos, concluyen las autoridades gubernamentales” Fuente: Ministerio de Educación.

En particular para el Sistema Educativo Nacional, el 19 de julio 2012, el Presidente de la República ha suscrito el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que norma a todas las instituciones educativas públicas, fiscomisionales y privadas a nivel nacional.

El Reglamento concreta, norma y hace operativos los preceptos estatuidos por la LOEI. Muestra un enfoque de respeto de derechos pero también rescata la importancia del cumplimiento de deberes, rompe con los viejos paradigmas para asegurar mejores aprendizajes, establece al estudiante como el centro de la gestión del sistema educativo y contribuye a revalorizar la profesión docente.

Entre las novedades que tiene la normativa vigente desde ese 19 de julio se encuentran: la exigencia de cumplimiento de normas internacionales de honestidad académica por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, ya que el presentar como propios productos académicos o intelectuales que no son el resultado del esfuerzo personal no es ético y ciertamente no promueve el aprendizaje. De esta manera, se busca una futura ciudadanía más honesta, más exigente y más responsable.

Para ilustrar se toman en cuenta las siguientes 20 rupturas al statu quo que representa el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).

- Garantiza el respeto de los derechos de todos los estudiantes.
- Asegura que todos los estudiantes accedan al sistema educativo. Antes, los estudiantes cuyas familias no podían cubrir el costo de uniformes escolares, libros de texto o alimentación durante la jornada escolar quedaban de facto excluidos del sistema educativo.
- Promueve la escolarización de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad. El Reglamento de la LOEI define, por primera vez, mecanismos claros y universales para que los estudiantes que estén en situación de vulnerabilidad reciban un trato preferencial en todo el país para su acceso y permanencia en el sistema educativo.
- Busca superar el racismo, la discriminación y la exclusión con la transversalización de la interculturalidad en todo el sistema educativo. Anteriormente existían programas educativos aislados y poco efectivos que buscaban superar la discriminación en el país. Con el Reglamento de la LOEI, se propone por primera vez una estrategia integral a través del enfoque de la interculturalidad.
- Fortalece la educación intercultural bilingüe para asegurar un servicio educativo con pertinencia cultural y lingüística para las nacionalidades y pueblos indígenas. Antes, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe estaba aislado del sistema educativo general, con lo cual era difícil garantizar los mismos beneficios a sus estudiantes.
- Permite y promueve una mayor participación de las familias en la educación de sus hijos. Antes, la participación de las familias en el sistema educativo público era casi nula y no existían mecanismos apropiados que permitieran exigir un servicio educativo de calidad. El Reglamento de la LOEI establece instancias de participación y veeduría de los representantes legales de los estudiantes, tales como el Gobierno escolar y reuniones para la construcción del Código de Convivencia y del Proyecto Educativo Institucional.
- Vela por los derechos de los estudiantes de establecimientos particulares y fiscomisionales. Antes, existía poca regulación por parte del Estado en establecimientos particulares y fiscomisionales. Con el Reglamento de la LOEI, se establecen normas básicas para velar por los derechos de los estudiantes de dichos establecimientos.
- Crea condiciones para erradicar los delitos de connotación sexual. Por primera vez, en la normativa educativa se establecen reglas muy claras para prevenir que se cometan infracciones de índole sexual en el ámbito escolar y, en caso de que ocurrieren, que se proteja a las víctimas y se sancione debidamente a los infractores.

- Redefine la jornada nocturna así como las modalidades semipresenciales y a distancia para asegurar la excelencia. Antes, no existía una regulación clara de la educación que se realizaba en la jornada nocturna ni en las modalidades semipresenciales y a distancia para asegurar que el servicio que se prestaba a los estudiantes era de calidad. Con el Reglamento, se establecen las condiciones para asegurar la calidad de dichos programas.
- Permite la autonomía a los establecimientos educativos para complementar el currículo nacional. Antes, todos los establecimientos educativos debían cumplir con el currículo nacional o iniciar un largo proceso para obtener una categoría de excepcionalidad que les permitiera cambiar sus programas de estudio. El Reglamento de la LOEI determina que las instituciones educativas pueden realizar propuestas innovadoras y presentar proyectos para mejorar de la calidad de su servicio.

Rompe con los viejos paradigmas de calidad educativa para asegurar mejores aprendizajes:

- Invierte la dinámica tradicional del mejoramiento de la calidad educativa, para lograr que las propias escuelas y los propios actores del sistema se conviertan en los principales agentes del cambio. Antes, la planta central del Ministerio de Educación emitía normativas que los supervisores educativos debían transmitir a los establecimientos para su cumplimiento, con dudosos resultados. En el Reglamento de la LOEI se definen mecanismos que permiten cambiar esa dinámica y lograr que las propias escuelas y los propios actores del sistema se conviertan en los principales agentes del cambio, con los siguientes mecanismos:
- En primer lugar, establece estándares de calidad educativa;
- Los establecimientos educativos tendrán que autoevaluarse y crear planes de mejora para alcanzar los estándares de calidad educativa;
- Ayuda de los nuevos asesores educativos,
- Finalmente, los auditores educativos deberán realizar una evaluación externa acerca de la calidad y los niveles de logro alcanzados –en relación con los estándares de calidad educativa– por las instituciones educativas.

- Determina nuevas normas para la evaluación estudiantil orientadas a mejorar el aprendizaje. Antes, las normas de evaluación no favorecían el aprendizaje de los estudiantes. El Reglamento de la LOEI cambia drásticamente el modelo anterior y consigue que la evaluación estudiantil cumpla con una función educativa.
- Establece la honestidad académica como requisito fundamental del trabajo escolar. Antes no existían normas claras sobre la honestidad académica en el ámbito escolar; y como consecuencia, la copia y el plagio se volvieron prácticas comunes.
- Plantea un nuevo enfoque de disciplina estudiantil. La tradicional visión punitiva de la disciplina es reemplazada por una visión orientada a la formación del estudiante. El nuevo Reglamento manda que cuando los estudiantes cometan faltas, estos deben realizar actividades compensatorias para enmendar daños ocasionados y reflexionar sobre sus acciones y las consecuencias de estas.
- Permite a todos los estudiantes acceder a las mismas oportunidades educativas mediante el nuevo Bachillerato General Unificado. Antes en el Bachillerato los estudiantes tenían que elegir una especialidad antes de los 14 años de edad y existían cinco tipos de bachillerato, lo cual tenía como consecuencia que cada estudiante se graduaba con conocimientos muy especializados en determinadas áreas, pero insuficiente formación en otras. Como consecuencia, se restringían sus oportunidades futuras de trabajo y de estudios universitarios. Además, algunos planes de estudio estaban desactualizados y eran poco pertinentes para las necesidades del siglo XXI.

Con la LOEI y su Reglamento, se establece un nuevo programa de Bachillerato con el cual se estudia un grupo de asignaturas centrales, que les permite a los estudiantes adquirir ciertos aprendizajes esenciales comunes, correspondientes a su formación general. Además, los estudiantes pueden escoger entre dos opciones en función de sus intereses: el Bachillerato en Ciencias o el Bachillerato Técnico. Con esta formación, se busca preparar, de manera equitativa, a todos los estudiantes (a) para la participación en una sociedad democrática, (b) para el mundo laboral o el emprendimiento, y (c) para continuar con sus estudios universitarios.

- Crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa que realizará evaluaciones a fin de mejorar el sistema educativo. Antes, no existía una instancia especializada en evaluación que pudiera proveer la información y la retroalimentación que requiere el Ministerio de Educación para mejorar continuamente el sistema educativo.

- Establece un nuevo Modelo de Gestión Educativa para acercar la atención a los ciudadanos y lograr servicios educativos completos y pertinentes en cada Circuito educativo. Antes, todos los procesos estaban concentrados en la planta central del Ministerio de Educación, con lo cual no era posible dar respuestas oportunas a las necesidades locales. Mediante la LOEI y su Reglamento, se define que la Autoridad Educativa Nacional se conforma por cuatro (4) niveles de gestión.
- Garantiza la selección de los mejores profesionales con concursos de méritos y oposición rigurosos y transparentes. Antes ingresaban al magisterio docentes que no cumplían con los requisitos básicos necesarios. La LOEI establece que solamente podrán ingresar a la carrera educativa pública quienes hayan sido ganadores de un concurso de méritos y oposición, y su Reglamento establece las exigencias de dicho concurso.

Por ejemplo, para asegurar que los docentes de inglés dominen la lengua que enseñarán, el reglamento de la LOEI determina que los aspirantes que deseen ocupar una vacante en la especialidad de lengua extranjera deberán rendir una prueba estandarizada internacional que acredite que el candidato posee, como mínimo, el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia.

- Busca la excelencia en los docentes con un escalafón auténticamente meritocrático. El Reglamento de la LOEI cambia el sistema de escalafón que regula cómo serán los ascensos dentro de la carrera de los profesionales de la educación. El viejo sistema privilegiaba principalmente la antigüedad, mientras que el nuevo sistema reconoce la formación académica de los docentes, su desempeño profesional (demostrado en evaluaciones y en evidencias de mejores resultados de aprendizaje de sus estudiantes) y su formación continua, y establece ascensos correlacionados a sus propios méritos.
- Asegura una remuneración justa para los docentes. Antes, los docentes tenían los sueldos más bajos de todos los servidores públicos. Con la LOEI y su Reglamento, se asegura un incremento notable del salario de los maestros (en algunos casos supera el 100 por ciento) y una aportación justa a la seguridad social.
- Establece las condiciones para que el docente pueda ser un verdadero profesional de la educación. Antes, a menudo la labor del docente se limitaba a dictar clases según lo establecido en un texto escolar. Con el Reglamento de la LOEI, se establece que los docentes, como profesionales de la educación, deben dar soluciones para ayudar a

todos los estudiantes a lograr los aprendizajes esperados, y por lo tanto, como parte de su jornada laboral, deben cumplir con actividades tales como diseñar materiales pedagógicos, conducir investigaciones relacionadas a su labor, atender a los representantes legales de los estudiantes y realizar actividades de refuerzo y apoyo educativo para estudiantes que lo necesiten.

A esto le agregamos lo estipulado en el Plan Decenal de Educación:

El Plan Decenal de Educación 2006-2015 (PDE) se constituye un instrumento de gestión estratégica, diseñado para implementar un conjunto de acciones pedagógicas, técnicas, administrativas y financieras que guían los procesos de modernización del sistema educativo. Su finalidad es mejorar la calidad educativa y lograr una mayor equidad, que garantice el acceso de todos los ciudadanos al sistema educativo y su permanencia en él. El acompañamiento ciudadano a su implementación y gestión es importante, pues puede aportar en la identificación de nudos críticos y con propuestas de acciones viables que fortalezcan el logro de los objetivos.

El Plan Decenal de Educación es una política de Estado con gran legitimidad social, ya que fue aprobada por cerca del 70 % de los votantes ecuatorianos en plebiscito nacional y luego ratificada con la aprobación de la Constitución del Ecuador en el año 2008. Se trata de una política de Estado por cuanto ha trascendido la gestión de dos gobiernos. El Plan Decenal de Educación es el resultado de un proceso de acuerdos que en el país vienen gestándose desde el primer Acuerdo Nacional “Educación Siglo XXI”, en abril de 1992. Es también un instrumento estratégico de gestión y una guía que da perspectiva a la educación para que, sin importar qué ministro o ministra ocupe el cargo, las políticas sean profundizadas.

Si bien el Plan Decenal es el producto concreto de una construcción ciudadana que requiere de la vigilancia de la sociedad civil para y durante su ejecución, la generación de propuestas por parte de los ciudadanos que apoyen y fortalezcan la concreción del PDE ha sido hasta ahora muy limitada. El objetivo es, entonces, potenciar las capacidades existentes, y propiciar así la generación de propuestas mediante el diálogo y la concertación entre la sociedad civil y el Estado.

¿Cómo nació el Plan Decenal de Educación?

El Ministerio de Educación propuso, en el seno del Consejo Nacional de Educación, la formulación de un Plan Decenal de Educación. El CNE es un organismo consultivo del sector educativo, conformado por representantes de la Unión Nacional de Educadores, la

Confederación de Colegios de Educación Católica, la Confederación de Colegios de Educación Particular Laica, el Consejo Nacional de Educación Superior y la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, y presidido por el Ministro de Educación. Este Consejo invitó a participar a otros actores del área educativa (Contrato Social, UNICEF, Ministerio de Economía, Comité empresarial, entre otros), y definió las líneas generales del Plan Decenal en la sesión del 16 de junio de 2006.

Luego, el Plan Decenal se abrió al debate nacional en más de 40 foros locales, regionales y nacionales con la participación de amplios sectores sociales, políticos y económicos, lo que permitió una construcción colectiva. En este Plan se recogen los compromisos internacionales de los que el país es signatario, los acuerdos nacionales y el trabajo de los ex ministros y ministras de Educación, permitiendo enfocar las bases de los próximos diez años.

Por petición del CNE, el 26 de noviembre de 2006 el entonces Presidente de la República convocó y puso a consideración de la ciudadanía, en una Consulta Popular, las ocho políticas educativas que fueron aprobadas por más del 66 % de los votantes.

Es así, a partir del año 2006 con proyección al 2015, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) propuso el Plan Decenal para mejorar el sistema de educación en el Ecuador tomando en consideración 8 aspectos y Políticas relevantes, entre las que se encuentran:

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

Para finalizar con este tema de gran alcance, tomo como referencia determinado pasaje de Ruíz (2003 p.11) quien señala; “el sistema educativo vigente en la mayoría de los países latinoamericanos durante los últimos 50 años no sólo es un buen sistema, sino también el producto de una cultura mestiza, de países con valiosos recursos naturales y humanos, cuyas características políticas y económicas los sitúan apenas en la adolescencia del

desarrollo, pero no en la inexistencia del progreso, el crecimiento o la innovación científica, tecnológica y social.”

Entonces, en razón a lo anterior queda demostrado que la educación se ha transformado de manera intrínseca sin que muchos de sus actores tengan plena conciencia de ello; porque si bien se ha tratado de mantener las pedagogías, los sujetos, educadores y estudiantes han variado sus escalas de valor y sus maneras de aprender.

1.2.2 Análisis de la persona.

1.2.2.1 Formación profesional.

Revisemos algunos pensamientos en relación a la formación profesional que señalan:

Básicamente “la formación profesional comprende todos aquellos estudios y aprendizajes encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral, cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar el conocimiento y habilidades de los actuales y futuros trabajadores a lo largo de toda la vida”, según (Casimiro, Lucas 2012).

Casanova (2003, p. 10) establece, la formación profesional precisa que posee un componente didáctico, al igual que otras formas de educación, pero con énfasis marcado en los aspectos técnicos y tecnológicos. Tiene una preocupación comparativa mayor que otras formas de enseñanza por los vínculos entre contenidos y métodos de dicha formación por un lado, y los cambios que se operan en el mundo de la producción y el trabajo, por otro”.

Al mismo tiempo las profesiones, a diferencia de las ocupaciones o de los oficios cumplen ciertas condiciones que las hacen ser consideradas y valoradas socialmente. Los elementos fundamentales de una profesión han sido definidos por (Corrigan y Haberman 1990) como cuatro:

- Conocimiento base: ya que toda profesión requiere un cuerpo de conocimientos y destrezas que han de poseer los que la practican, este cuerpo de conocimientos está fundamentado en la teoría, la investigación, en valores y ética profesional.
- Los controles de calidad: que se refieren a los procesos e instrumentos de evaluación para asegurar que los candidatos posean los conocimientos y destrezas requeridas, algunos procedimientos de control se llevan a cabo antes de comenzar la profesión y otros después.

- Recursos: se refiere a salarios, equipamientos, y facilidades.
- Condiciones de la práctica: son los elementos que deben existir en la situación de trabajo para que un profesional sea eficaz, un profesional debe poseer autonomía, autoridad, y recursos para actuar sobre la base de su propio conocimiento.

De la misma manera, las profesiones y los profesionales que a ella se dedican deben tener y definir un cuerpo de conocimientos amplio y fundamentado. Se requiere que los candidatos a ejercer la profesión en cuestión realicen una preparación adecuada siguiendo un curriculum prescrito y común, que complete los conocimientos teóricos con el aprendizaje de la práctica en situaciones simuladas o reales. Se requiere de un periodo de socialización profesional en la que el futuro profesional vaya incorporando y asimilando la cultura de la profesión.

Como se puede evidenciar hoy en día existe gran demanda de profesionales que pasan a formar parte de la desocupación por la falta de fuentes de trabajo latentes en cada país, es debido a tal suceso que la mayoría de profesionales ha optado por recurrir a trabajos que no tienen relación directa con su profesión, aunque a pesar de ello han sabido demostrar responsabilidad y eficiencia con el compromiso adquirido.

Como ejemplo a lo anterior recalco la labor ejecutada por los Docentes del Instituto Tecnológico Primero de Mayo, quienes en su mayoría con preparación no afines a la educación han sabido forjar en los estudiantes el espíritu de ímpetu y conseguir los objetivos propuestos en la elaboración y ejecución de proyectos de producción; característica del Plantel objeto de investigación.

Es decir, la sociedad actual en la que vivimos exige incesantemente una mayor competencia profesional y laboral en el mundo empresarial, cuya capacidad obliga a mantener una constante adecuación ante los nuevos retos que surgen y que, de alguna forma, impulsan el conjunto humano. Es aquí donde la formación juega un rol esencial como instrumento de adaptación a las nuevas y constantes tendencias innovadoras del mercado laboral.

Por ello, en referencia a lo señalado por los autores concluyo, que todo ser humano necesita proyectarse al mundo a través de un explícito proceso de formación ineludible para llevar a buen término todos sus objetivos planteados, porque no podemos ir por el mundo

sin llevar consigo conocimientos previos, ligados a la trayectoria personal y profesional de los individuos.

1.2.2.1.1 Formación inicial.

Muy aparte de la formación profesional, debemos reconocer que dependiendo de la especificidad de cada país, suelen encontrarse tres subsistemas de formación profesional (Casimiro, Lucas 2012): Formación Profesional Específica o Inicial, Formación Profesional Ocupacional y Formación Profesional Continua. Al respecto solo nos referiremos a la Formación Profesional Específica o Inicial.

Casimiro, Lucas (2012) dice, “la Formación Profesional Específica (FPE) o Inicial está destinada, en principio, al colectivo de alumnos del sistema escolar que decide encaminar sus pasos hacia el mundo laboral, cuyo objetivo es la inserción laboral”.

Muy aparte de la formación inicial del niño tomemos en cuenta la formación del profesorado, la misma que representa «una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo» (Gimeno Sacristán, 1982, p. 77). Entendida así como un continuo que tiene un comienzo al optar por esta profesión, pero su final termina con el abandono de la misma.

Como señala Latorre (1995, p. 244) «la idea de ser un profesional, más que un estado es un proceso, un proyecto en desarrollo», por lo que este continuo se proyecta como un desarrollo de la vida profesional.

En aras de la consecución de criterios de calidad y profesionalidad sirvan las siguientes alineaciones, propuestas por Pérez Gómez (1988, 11), como estrategias de formación inicial y de desarrollo profesional:

- Partir de las propias personas, de sus prácticas esbozadas o confirmadas, de sus deseos, de sus preocupaciones y de los problemas pedagógicos diarios que tienen que resolver.
- Proporcionar a los individuos en formación algo que deban realizar o producir en tamaño natural, en un «campo natural» y alternarlo con periodos de práctica habitual, periodos de reflexión y periodos de evaluación.

- Acompañar a los estudiantes en sus esfuerzos por garantizar la transferencia de sus nuevas adquisiciones a su situación de trabajo.
- Preparar, con método, cursos prácticos de aplicación o de experimentación, ya sea observando a colegas con experiencia, ya cooperando con consejero, ya, sobre todo, «en estado de responsabilidad» personal (en formación inicial o permanente, dentro de los módulos o fuera de ellos).
- Explorar, con técnicas apropiadas, las dudas o las adquisiciones que se deriven de los cursillos, para garantizar una «teorización» profunda de las prácticas efectuadas.
- Utilizar instrumentos de evaluación formativa para permitir a los individuos tomar conciencia, por sí mismos, de sus progresos y de sus dificultades, dejando aparte todo criterio de clasificación o exclusión.
- Garantizar el «isomorfismo» entre los métodos de formación, por una parte, y su aplicación, por transferencia, a la clase (especialmente en lo referente a trabajo en equipo, técnicas de grupo, memorias personales).
- Evitar el concebir una formación como algo definitivamente concluido, dado «en bloque», y asegurar, por el contrario, una andadura recurrente que abarque varios años y que acarree un desarrollo progresivo de las prácticas profesionales, llevando a cabo varias «idas y vueltas» de periodos de práctica sobre el terreno a periodos de reflexión crítica con colegas y formadores (en la Universidad, en los Centros de Profesores y Recursos).
- Dejar lugar a la participación de los estudiantes en la creación de los saberes y en la noción de formación-investigación.

En correlación a nuestro País este asunto ha tocado fondo durante los últimos años debido a las modernas reformas educativas que han visto como preeminente el tema educativo, valorando que los primeros años de formación en la persona son el eje fundamental para el proceso enseñanza- aprendizaje al que debe regirse. Hecho que ha provocado en los docentes su deseo de superación personal y cambio de tácticas tradicionales por procesos de carácter educativo que van de la mano con el avance tecnológico actual.

Por tal razón y en concordancia con el tema, el Ministerio de Educación poniendo en práctica la política de Inclusión educativa a la que tienen derecho todas las personas de manera especial los niños y niñas, estableció cambios en torno al proceso de matriculación,

para así contrarrestar este dilema, pues los niños; quienes en años anteriores eran vulnerables de quedar excluidos de este tipo de estrategias, ahora son quienes ocupan los lugares de preferencia en materia pedagógica, por ende es prioritario mencionar que para el nuevo año lectivo 2013-2014 régimen sierra, el Ministerio de Educación llevó a cabo el registro estudiantil a través del portal de la página del ministerio, evitando que los padres de familia en años venideros no provoquen las aglomeraciones en los planteles educativos por conseguir cupo de matrícula para sus hijos, con el sistema antes mencionado se ha mejorado la calidad de registro estudiantil, estableciendo fechas para este proceso.

1.2.2.1.2 Formación profesional docente.

Inicio con un fragmento del discurso ofrecido por la Lic. Gloria Vidal Illingworth durante la Inauguración del Foro Nacional de Formación Docente Inicial, Distrito Metropolitano, 23 de Noviembre del 2010, que expresa: “Hoy la formación docente inicial está en una encrucijada, pues las exigencias del mundo contemporáneo respecto a los aprendizajes requeridos para responder a esas demandas, han cambiado profundamente al compararlas con aquellas de los inicios de la república, en el siglo XIX, cuando se inicia la estructuración de la educación pública en el Ecuador.

Desde inicios del siglo XX, la formación docente estuvo en manos exclusivas de los institutos pedagógicos o normales, que desde sus orígenes recibieron el influjo del pensamiento pedagógico de Pestalozzi, Fröebel y Herbart, a través de los educadores que integraron las dos misiones pedagógicas alemanas que llegaron en 1914 y 1922 a fortalecer y a ampliar los colegios normales del Ecuador (Gómez, 1993). Estas corrientes pedagógicas promovían una educación laica, crítica, científica y humanista, lo que perfiló la educación ecuatoriana de la primera mitad del siglo XX.

Así mismo, la Ministra señala que los cambios que han surgido en el mundo a partir de la segunda guerra mundial, en el ámbito productivo-laboral, en la existencia cotidiana, en las dinámicas sociales, políticas, económicas, etc., exigen un nuevo tipo de educación.

Apoyada en lo anunciado por la Ministra de Educación, se tiene en claro que los cambios educativos que guardan relación con la profundización del conocimiento pueden ser quizá los mayores y tener más huella en el aprendizaje. El objetivo de este planteamiento en el plano de las políticas educativas consiste en potenciar la capacidad de educandos, ciudadanos y fuerza laboral para anexar valor a la sociedad y a la economía, suministrando

conocimientos de las asignaturas escolares para resolver problemas complejos, encontrados en situaciones reales de la vida laboral y cotidiana.

García y Vaillant (2009) los cambios en la forma de aprender que afectan al profesorado, refuerzan la idea de que la responsabilidad de la formación recae cada vez más en los propios profesionales. Hacer de nuestras escuelas espacios en los que no sólo se enseñe sino en los que los profesores aprendan, representa el gran giro que estamos necesitando. Y para ello, nada mejor que entender cabalmente qué significa “el derecho a aprender” de nuestros estudiantes, como un principio orientador en la formación de los docentes.

Una formación dirigida a asegurar un aprendizaje de calidad en nuestros estudiantes, comprometida con la innovación y la actualización y que supere el tradicional aislamiento que caracteriza a la profesión docente. Una formación que consolide un tejido profesional a través del uso de las redes de profesores y escuelas, y que facilite el aprendizaje flexible e informal.

En otro ámbito, la formación Inicial de docentes está referida a una función ejercida por instituciones específicas que cuentan con personal calificado y especializado, guiados por un currículum que organiza y establece las tareas secuenciales que se operacionalizan mediante el plan de estudios. Se encuentra indisolublemente supeditada al desarrollo curricular, en consecuencia al modelo de escuela, de enseñanza, de profesor que se quiere formar y del modelo de prácticas a seguir.

Por lo general, este tipo de formación también está estructurada sobre la base de cuatro unidades básicas: General, Especialización, Pedagógicas y el de Prácticas. Su problemática ha sido objeto de variadas investigaciones asumiendo desde los años 80 un considerable protagonismo, entre ellas se han destacado las de (Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1990, 1993; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; Scön, 1992; Liston y Zeichner, 1993; Imbernón 1994; Marcelo 1994; Davini, 1995; Montero, 1996). Dicho sea de paso, uno de los grandes propósitos de todos ha sido proyectar enfoques bajo los cuales se intente la superación teórica y práctica. Entre algunas y a manera de ejemplo podemos encontrar, la investigación acción y la deliberación práctica o la práctica reflexiva.

Por otra parte Maurice Tardif (2004) propone, el saber docente es, por tanto, esencialmente heterogéneo: saber plural, formado por diversos saberes provenientes de las instituciones de formación, de la formación profesional, de los currículos y de la práctica cotidiana. Pero

esa heterogeneidad no sólo se debe a la naturaleza de los saberes presentes; se deriva también de la situación del cuerpo docente ante los demás grupos productores y portadores de saberes y de las instituciones de formación. En definitiva el autor pone de manifiesto las relaciones de carácter exterior que asocian a los docentes con los saberes curriculares, disciplinarios y de la formación profesional.

Esas relaciones de carácter exterior se insertan hoy en una división social del trabajo intelectual entre los productores de saberes y los formadores, entre los grupos e instituciones responsables de las nobles tareas de producción y legitimación de los saberes y los grupos e instituciones responsables de las tareas de formación, concebidas en los moldes devaluados de la ejecución, de la aplicación de técnicas pedagógicas, del saber hacer.

En síntesis, el docente por constituirse en el pilar primordial en el proceso enseñanza-aprendizaje merece atender las necesidades de sus alumnos, de acuerdo a los retos actuales, donde la tecnología es su principal rival, además llevando en claro que la pedagogía mira la educación como un cosmos y la didáctica debe responder a preguntas más concretas como ¿Qué enseñar? Y ¿Cómo enseñar? A través de esas respuestas, llega el producto final del educador al estudiante, en procura de su formación.

1.2.2.1.3 Formación técnica.

Conceptos como profesión, profesionalidad y profesionalización son lugares comunes de la regulación y los cambios sociales que de una u otra manera se los puede asemejar a la percepción de formación técnica.

Tales conceptos se coligan a actividades específicas para una sociedad y también constituyen los niveles de dominio y de cooperación que, en ésta, se van definiendo; esto obliga al intento de superar visiones inexpertas o parciales, a contemplar las “jugadas” históricas y, como no, a preparar otras jugadas de definición y defensa de nuestro propio ámbito de acción socio-profesional.

Según los autores consultados (Popkewitz, 1991; Fernández Anguita (1993, 2000); Contreras, 1997; Fernández Cruz, 1999; Barquín, 1999; Ferreres, 2002), durante un tiempo la atención sobre estos temas ha sido importante y aunque como objeto de estudio no hayan provocado logros efectivos para la determinación de la enseñanza como tarea profesional se

admite que, de la mano de la figura de la enseñanza como profesión, se ha producido un efecto socializador según el cual el docente ha podido edificar una imagen y una identidad mayores sobre su función. Ante esto un primer debate se ha movido en torno a si la actividad docente puede llamarse profesión o, por contra, es una semi-profesión.

Maruja de la Fuente (s.f.) citada en Gil, Egado y Hernández (1988) plantea una pequeñísima aportación de tipo filológico-semántico que le preocupa. Ella cree enormemente en la importancia de las palabras, incluso en la magia de las palabras. La formación profesional adolece de un gravísimo defecto de nacimiento: su nombre. Medio siglo acumulando sobre sí menosprecio y desprestigio social la han dejado hecha un guiñapo. Se debe suprimir para evitar que siga haciendo mal. No es un capricho porque creo en la magia y en la importancia de las palabras.

Había en principio una doble razón; el calificativo de “profesional” es impreciso. ¿Acaso no es la Universidad un centro de Formación Profesional? Claro que sí: abogados, médicos, economistas, por ejemplo, son profesionales pero pertenecen a la “élite” de los tecnócratas. Segundo: es evidente que la palabra “técnico” y sus derivados, está en la cúspide de la ola del prestigio social. Los tecnócratas, en su versión latina, los ejecutivos, son los poderosos de nuestra sociedad consumidora de tecnología.

La propuesta de la autora es que se llame Formación Técnica, porque “técnico” es quien sabe hacer bien aquello de que trata su técnica. El saber técnico no es un saber empírico puramente experimental, sino un saber que conoce el fundamento científico de aquello que hace. Esto implica que el plan de estudios de la propuesta de la autora, Formación Técnica, debe tener un componente científico y humanista adecuado.

En torno al tema se puede argumentar que la formación técnica encuadra entre otras cosas, la preparación de la persona en determinada área ocupacional, dispuesta a cubrir o suplir aquella necesidad latente en cierta institución educativa o empresa.

La formación técnica o educación técnico profesional atiende un amplio conjunto de calificaciones relativo a distintas actividades y profesiones de los diferentes sectores y ramas de la producción de bienes y servicios; tales como: agricultura, ganadería, caza y silvicultura; pesca; minas y canteras; industrias manufactureras; electricidad, gas y agua; construcción; transporte y comunicaciones; energía; informática y telecomunicaciones;

salud y ambiente, economía y administración, seguridad e higiene; turismo, gastronomía y hotelería; especialidades artísticas vinculadas con lo técnico/tecnológico.

No olvidemos que una buena preparación siempre debe ir acompañada de los valores que harán de la persona una verdadera fortaleza humana. Es de ahí que cada ser humano pretende hoy por hoy cubrir los requerimientos que la sociedad y las tecnologías de la información y comunicación lo exigen.

1.2.2.2 Formación continua.

Volvemos a tomar el nombre del autor Casimiro, Lucas (2012) quien enuncia que “la Formación Profesional Continua está dedicada al colectivo de trabajadores en activo, cuyo objetivo es la adquisición de mayores competencias que le permitan una actualización permanente del trabajador al puesto de trabajo que desempeña u optar a otro, lo que en definitiva se resume como un aumento de su empleabilidad”.

La percepción del autor nos pone de manifiesto que cada persona empeñada en mejorar su cargo tiende a buscar la superación a través de la actualización de conocimientos o a su vez pretende ascender de puesto, logrando con tal propósito, ubicarse entre los trabajadores que no se conforman con poco. Por cierto la formación continua, tiende a ser compleja puesto que este tipo de educación en la actualidad responde a diversas exigencias del ser humano.

Existe la tendencia a equiparar el concepto de formación a lo largo de la vida con formación continua, de acuerdo con Daniel (1999). Sin embargo, este autor agrega que la formación o educación a lo largo de la vida es un concepto abarcador que incluye todas las modalidades educativas y se dirige a varios públicos, con el propósito de cimentar la capacidad social, técnica y económica para otorgar respuestas formativas oportunas y pertinentes a toda empresa o individuo que lo requiera. Por su parte, la formación continua parece estar más referida a la formación impartida en la empresa, en función de las necesidades que están presentes por causas comerciales, tecnológicas o productivas.

Aparte de esto, se habla de un vínculo inherente entre la formación docente y la didáctica, pero también necesariamente abierto o “insuficiente” en el sentido de que todo aquello que nos preocupa sobre la formación permanente del docente no puede ser entendido únicamente desde una visión didáctica. Debemos aproximarnos social, histórica y

políticamente a la figura del docente para tener presentes los contextos en los que su función didáctica y educadora se desarrolla.

Si la formación del docente inicial o permanente olvida esta cuestión puede pretender, procesos de ayuda que vulneren principios o aspectos importantes de sus dimensiones personal y profesional dándose, en consecuencia, un mantenimiento insignificante de coordenadas no profesionalizadas que acentúen las ya complejas condiciones en las que el docente debe desenvolverse. No en vano se habla de una profesionalización compleja e interactiva (Fullan y Hargreaves, 1997) como forma de mantener y “transformar” la energía de los docentes comprometidos con la “buena” enseñanza.

La formación pedagógica inicial no puede dotar al profesorado de todo el conocimiento y las destrezas que necesitarán a la hora de enfrentarse a ciertos aspectos de su futura profesión. No obstante, una formación continua adecuada les permite enriquecer esta base posteriormente, a lo largo de su carrera profesional.

La formación en destrezas específicas es bastante menos común en la fase profesional de la formación inicial del profesorado que en la formación continua, que intenta desarrollar prácticamente todas estas destrezas (Eurydice, 2002b, Capítulo 3 y Eurydice, 2003, Capítulo 4).

Esta situación puede deberse a razones estructurales. En muchos países, la formación inicial responde más lentamente a los nuevos roles y tareas a los que se enfrenta el profesorado, puesto que la naturaleza de los cursos es más académica que práctica. Además, los procedimientos de acreditación de la formación inicial pueden ser más complicados que en el caso de los cursos o módulos de formación continua. Por el contrario, la oferta de formación continua suele ser más flexible y orientada a la demanda y, por tanto, puede adaptar con rapidez su contenido a las nuevas exigencias.

En consecuencia, lo dicho por los autores corresponde a un sinnúmero de opciones de tipo laboral a las cuales están sometidos todos y cada uno de los integrantes de una institución o empresa alguna, es decir la formación continua es el proceso de formación permanente que conduce a la persona durante toda su vida, enriqueciendo las diferentes áreas o espacios que integran la complejidad del ser humano: personal, espiritual, moral, laboral, social, cultural, etc.

Este proceso formativo, permite al individuo asumir funciones primordiales entre las tareas que debe cumplir en la sociedad. Dentro de este punto se hace conocer que los docentes del Instituto Tecnológico Primero de Mayo desearían seguir profesionalizándose en su carrera o carreras afines al campo educativo, con el objetivo de contribuir cada día con el progreso de los pueblos, formando entes educativos capaces de afrontar los retos que la sociedad pone al alcance, y practicando valores, los mismo que deben colindar con los conocimientos adquiridos.

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

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

A propósito, de la insigne estimación que el autor realiza al docente, es indispensable tomar otras ideas concernientes a la formación del profesorado; Martínez y Carrasco (2006) plantean el profesorado, por tanto, se convierte a la vez, en director y ejecutor, de toda reforma propugnada desde la Administración Educativa, este papel protagonista del docente hace imprescindible su preparación ante los retos e innovaciones que se están produciendo en el ámbito académico.

Como apuntan Medina y Domínguez (1989), es fundamental proporcionar al profesorado una formación centrada en su lugar de trabajo, donde se le capacite para analizar el sistema educativo y desarrollar su práctica como una labor de innovación.

En los últimos años reconocidos autores del movimiento de educación inclusiva (Ainscow, 1999; Sapon-Shevin, 1998; Slee, 2000, etc.) citados en Monereo y Pérez (2003) están planteando que el progreso hacia escuelas que dan respuesta de calidad a todos los alumnos debe ir acompañado de una evolución del perfil profesional de los docentes. La escuela inclusiva demanda profesionales que lleguen a ser reflexivos y críticos, capaces de

trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con el fin de mejorarla.

Investigaciones como las de Clark et al. (1997), Hopkins, Ainscow y West (1994) o Parrilla (1998) resaltan la formación del profesorado como una condición esencial de aquellos centros que caminan hacia prácticas inclusivas. La formación permanente del profesorado, en este contexto, asoma como una estrategia necesaria y crítica para el desarrollo de profesionales que asumen la respuesta a la diversidad como una oportunidad para aprender de las diferencias como una riqueza para los centros y sus aulas (Booth et al., 2000; Corbett y Slee, 2000).

En un trabajo reciente Susinos (2002) revisa, entre otros ámbitos, diversas publicaciones sobre formación en atención a la diversidad en España. En este estudio se aprecia que la formación inicial, al igual que la permanente, está más trabajada teóricamente y que son menos las experiencias formativas que realmente se llevan a cabo. En este mismo estudio Susinos enfatiza la necesidad de un replanteamiento de la formación docente, la importancia de establecer canales de colaboración entre el profesorado.

A saber, el tema presentado ofrece una gama de epítetos que apuntan a que la formación del profesorado en la actualidad genera una serie de expectativas, pues con la nueva Ley de educación y su Reglamento, comprometen al Profesorado a yuxtaponerse hacia un modelo docente reflexivo, indagador y creativo, apto de responder a su realidad educativa y atender eficientemente a todo el alumnado. Pero sólo es un recurso, que, aunque al alcance de todos, no tiene la potestad suficiente para realizar cambios, si no se da una conversión de la mentalidad docente, no basta con la adaptación, hay que profesárselo.

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

Para Zeichner (1983) los modelos formativos de los profesionales de la educación son como un cuadro de creencias e hipótesis respecto a la naturaleza y objetivos de los Centros docentes, de los educadores y de su preparación que generan modelos específicos en la capacitación de los mismos. Cita cuatro modelos en la formación de los profesionales de la enseñanza y que por extensión analógica los podemos atribuir a los Orientadores y son: el tradicional, competencial, reflexivo y humanístico.

Cada modelo interpreta los planes de preparación profesional en el ámbito de un explícito pensamiento e ideología, de forma que la capacitación de los profesores es también un modo de ideología pedagógica y cada plan se refiere asimismo al pensamiento educativo defendido por una institución de formación de Orientadores (Benedetto, 1994).

El siguiente punto es, resaltar los modelos formativos propuestos por Zeichner (1983), quien pone en claro su tesis.

El modelo tradicional o clásico, observa la preparación de los educadores como el proceso de adquisición de un oficio y para ello los discentes tienen que ver cómo trabajan sus profesores. Los alumnos son aprendices que a través de la observación se acercan al oficio de sus maestros que desarrollan destrezas que son susceptibles de aprendizaje.

La idea global de este paradigma es que cuanto mayor sea el número de horas que un alumno dedique a la observación, ayude a sus profesores y se oriente en situaciones estructuradas e informales, mayor preparación posee. Según este modelo formativo la meta principal para la capacitación de los Orientadores Escolares es enseñarles el conocimiento del oficio y las habilidades y competencias de orientación.

La maestría o dominio de las destrezas y capacidades orientadoras presupone determinar cuál de ellas constituye una buena práctica laboral, ya que los profesionales son expertos en las cuestiones concretas de una ocupación, mediante entrenamientos de carácter práctico sobre todo.

El modelo competencial clásico, se fundamenta en la epistemología positivista, en la psicología de la conducta básicamente y acentúa la importancia de las destrezas orientadoras o elementos de la intervención asesora que se relaciona con el rendimiento y eficacia de la Orientación.

Expresa este paradigma una tendencia en la formación de los profesionales de la educación que perciben sus funciones desde una óptica de aplicación o de ejecución de los objetivos de capacitación que poseen gran valor como predictores de la eficiencia orientadora.

Sobrado (1996) señala que, una variante de este modelo es el de la competitividad profesional que se interpreta como la disposición de saberes, conocimientos, habilidades, valores, capacidades, creencias y actitudes necesarias para realizar una profesión, para

solucionar los problemas ocupacionales de un modo autónomo y flexible y para ayudar en su entorno laboral y en la organización del trabajo.

El modelo reflexivo concibe al educador como un indagador y al alumno como un agente activo de su propia formación. Los planes de preparación de Orientadores según este paradigma, consisten en capacitar a los discentes para desarrollar habilidades reflexivas mediante las que investigan los problemas que poseen. Este modelo introduce como aspecto esencial en la actividad profesional la reflexión, de modo que al orientador se le concibe como un agente innovador, investigador activo y observador participante, mientras que en el alumno se tienen muy en cuenta sus propias necesidades que poseen mucho realce en los programas pedagógicos según esta modalidad.

En este sistema, a diferencia de los anteriores, no se acepta sin más el contenido curricular de los programas de preparación por lo cual el currículo formativo viene predeterminado, y poseen mayor ponderación en sus planes académicos las necesidades y demandas de los estudiantes.

El cuarto modelo de formación o humanístico se centra sobre todo en la madurez personal de los discentes y estructura el ámbito de las capacidades orientadoras para que logre un predominio principalmente la experiencia vital de la persona.

Los planes de formación de Orientadores según este paradigma enfatizan su preparación en función de los valores de congruencia, empatía, sensibilidad, experiencias grupales, etc. En cambio otros autores como Rodríguez Espinar (1985), Rodríguez Moreno (1985) y Repetto (1992) señalan los modelos siguientes de formación de Orientadores: Counseling, Pedagógicos-instructivos, sistemáticos y centrados en competencias.

Recogiendo lo más importante, puedo interpretar que un profesional de la educación debe demostrar a carta cabal lo aprendido a través su trayecto por el mundo laboral; así como también validar su preparación y no caer como la mayoría de docentes, en la ostentación de un nuevo título que al cabo de poco tiempo pierde valor si no se pone en práctica lo estudiado.

Entonces a todo esto, es preciso no olvidar aquellas importantes recomendaciones básicas para las transformaciones en el rol y en las funciones actuales de los profesionales de la educación que siempre irán encauzadas a enmendar el trabajo tradicional de asesoramiento

individual por otras más eficaces como el modelo de programas y el de consulta, la orientación grupal, los proyectos, la utilización de las TICs, etc.

1.2.2.5 Características de un buen Docente.

El profesor eficaz es aquel que “consigue que sus alumnos finalicen el periodo de instrucción con el conocimiento y las destrezas que se juzgen apropiados para ellos” (Berliner, 1987).

El tema en cuestión abarca una cadena de cualidades y características de los profesores; por tanto, Genovard y Gotzens (1990) realizan una síntesis de las cualidades del profesor eficaz. Los rasgos fundamentales son:

- a) El profesor eficaz es flexible, mentalmente abierto, adaptable, capaz de alterar el marco de referencia.
- b) Es sensible, capaz de dar respuesta a los cambios que se dan en su entorno personal y social.
- c) Empático, comprensión empática.
- d) Objetivo. Tiene una flexibilidad cognitiva, capaz de observar desde una posición distanciada o neutral lo que está ocurriendo en el contexto instruccional.
- e) Auténtico. Es capaz de actuar abiertamente sin esconderse detrás del papel o el estatus profesional.
- f) No es dominante ni directivo, intenta no influir, directa o indirectamente, en la vida y comportamiento del alumno; permite que el alumno inicie las actividades, errores incluidos, que le pueden conducir a un aprendizaje positivo.
- g) Actitud positiva hacia todo cambio. Es aceptado, es afectuoso.
- h) Posee una serie de destrezas comunicativas que le permite transmitir de forma clara y ordenada cualquier elemento, situación o proceso en el contexto instruccional.

Las características que nos presenta este autor se suman a otras que a continuación enunciamos como aporte a la investigación, tomado de (Guía de Acción Docente, s.a. 2008.

pp. 65-66-67-68-69). En primera instancia formulamos las características que debe poseer un docente de educación básica.

- Debe tener interés en trabajar con niños pequeños. La persona que piensa trabajar en contacto estrecho con niños día tras día durante muchas horas debe reunir rasgos especiales.
- Debe estar dispuesto a desarrollar numerosos métodos. Una de las características de los niños es que el alcance de su atención es relativamente corto. Se aburren pronto. En tales circunstancias se vuelven inquietos y distraídos, lo cual crea a menudo problemas al maestro.
- Debe estar dispuesto a enseñar muchas materias. Si bien está experimentando con la enseñanza en equipos, sigue prevaleciendo para el maestro de educación básica el método de enseñar en su clase todas las materias.
- Debe estar dispuesto a responder exigencias emocionales. Muchos habrán olvidado el tremendo choque emocional que se produce cuando un niño pequeño da el paso del hogar a la escuela.
- Debe ser observador. En muchos años de la educación básica encontramos niños que necesitan una ayuda profesional especializada en una u otra forma.

Características del docente de secundaria:

- Debe conocer a los adolescentes. La adolescencia es un período de transición de la niñez a la edad adulta.
- Debe estar interesado en trabajar con adolescentes. Una cosa es conocer a los adolescentes; otra muy diferente es estar interesado en trabajar con ellos.
- Debe estar dispuesto a adquirir cierta especialización. Uno de los cambios que suele implicar el ingreso en el colegio secundario es que el alumno entra por primera vez en contacto con las materias especializadas.
- Debe variar la metodología. Se espera que el adolescente preste atención durante un lapso más largo que el niño de menor edad.

Características del docente de adultos:

- Debe estar dispuesto a desempeñar el papel de tutor. Una de las principales necesidades de un cierto tipo de estudiante secundario es tener a su alcance un consejero a quien pueda confiar sus problemas.

- Debe estar interesado en trabajar con adultos. Es cierto que los adultos son más críticos, confían más en sí mismos y exigen menos del profesor.
- Debe estar dispuesto a especializarse. En los programas curriculares para adultos hay poco lugar para lo que podría llamarse un docente general, como lo es el típico maestro de la escuela primaria.
- Distintos campos. La enseñanza de postgrados puede orientarse en varias direcciones. Se halla, por ejemplo, la esfera de las actividades comerciales y de los oficios.

Para Vilá, Cros, Comelles y otros (2007) los estudios sobre la actuación de los docentes en las aulas han descrito un abanico de cualidades o habilidades que definen lo que podríamos denominar “un buen docente”, a menudo en contraposición a un docente principiante o novel. Estos estudios coinciden en que la experiencia en el aula aporta, sin duda alguna, un mayor conocimiento de la materia y soltura en la aplicación de los recursos facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según la mayoría de los autores, para ser un docente capaz de abordar su tarea con eficacia, es conveniente contar con una sólida formación disciplinar, psicológica y pedagógica, ya que el ejercicio de esta profesión conlleva tomar decisiones atendiendo a múltiples factores:

- La elección, la definición y la planificación de objetivos de aprendizaje.
- La selección de los contenidos curriculares.
- La selección de las actividades o ejercicios que los estudiantes deberán realizar.
- Las estrategias didácticas que se aplicarán en el aula.
- Los entornos de aprendizaje y los sistemas de evaluación más adecuados para asegurar la consecución de los objetivos.
- La prevención de los conflictos interpersonales y la creación de una atmósfera comunicativa en el aula.

Y no solamente debe planificar la docencia para afrontar estos retos de índole tan diversa, sino que además la práctica docente requiere tomar decisiones continuamente y de forma inmediata. Clark y Peterson (1986) citado en Vilá, Cros, Comelles y otros (2007) investigaron cómo actúa el docente en las situaciones interactivas en el aula y cifraron que tomaba una decisión, como promedio, cada dos minutos de clase.

En suma, la capacidad docente es relevante para el planteamiento de programas de formación, ya que las características que hacen que un docente desarrolle su tarea de manera activa pueden ser aptas de ser enseñadas y aprendidas. Sin duda, el docente es el elemento clave del proceso de transformación de los objetivos de la enseñanza en resultados escolares. Lo que resulta evidente es que, por encima de cualquier otra consideración, debe ser un líder pedagógico para sus estudiantes, que irradie una autoridad natural que propicie la transmisión de conocimientos y actitudes correctas.

En fin, la contribución del maestro a la sociedad no sólo se basa en el dominio de técnicas y habilidades, sino que además es imprescindible que él mismo sea una persona de un tipo especial. No obstante, es dudoso que haya muchas profesiones más esenciales que esta para el mantenimiento de nuestro modo de vida.

1.2.2.6 Profesionalización de la enseñanza.

Para comenzar, consideremos las zonas ante las cuales los docentes tienen que ejercer sus labores, las mismas que de una u otra manera determinan en la mayoría de los casos su dedicación al trabajo; en un momento en que la profesionalidad, la formación profesional y las profesiones más asentadas pasan circunstancialmente un período de crisis profunda, debido a las reformas realizadas en Educación.

Ahora bien, el movimiento de profesionalización trata de renovar los fundamentos epistemológicos del oficio docente. Sin embargo los autores Tardif, Lessard y Gauthier, (1998); Lessard y cols., (1999), indican “La profesionalización de la enseñanza y de la formación para la enseñanza constituye, por tanto, un movimiento casi internacional y, al mismo tiempo, un horizonte común hacia el que convergen los dirigentes políticos del área de la educación, las reformas de las instituciones educativas y las nuevas ideologías de la formación y de la enseñanza”.

La cuestión de la epistemología de la práctica profesional se encuentra evidentemente, en el centro de ese movimiento de profesionalización. Es decir, en el mundo del quehacer, lo que diferencia a una profesión de la otra, es en gran parte, la esencia de la sabiduría que está en juego.

Si la generación del conocimiento pedagógico se asocia principalmente con una perspectiva técnica de la enseñanza (Apple, 1986) citado en Cochran y Lytle (2002) y si lo construyen

sólo los investigadores universitarios, entonces está claro cuál es el rol docente. Él o ella tendrán que aprender las habilidades de una enseñanza eficaz y también aprender cómo aplicarlas en la práctica.

Cuando la profesionalización de la enseñanza se conecta con la perspectiva técnica, el desarrollo profesional viene abordado como un vehículo de transmisión de habilidades a los docentes más que como un proceso de investigación colaborativa (Lambert, 1989), y el profesor no tiene ningún papel en la generación de conocimiento pedagógico.

A diferencia del modelo técnico de profesionalización en el que el profesor se va convirtiendo en un consumidor cada vez más sofisticado de conocimiento ajeno, el movimiento de investigación del profesorado está basado en la noción que un profesional ha de participar en la creación y uso del conocimiento en el campo (Smyth, 1987, p.12) citado en Cochran y Lytle (2002).

En verdad, los más destacados autores puntualizan en la totalidad de sus escritos, las ideas de llevar al ejercicio una legítima práctica docente, que debe ir siempre acompañada de conocimientos adecuados y formalizados, sin dejar de lado las disciplinas científicas en sentido amplio, insertando obviamente, las ciencias naturales, las ciencias sociales y las tan evocadas ciencias de la educación. Sin duda alguna a todo este proceso hay que añadirle un ingrediente esencial, que el conocimiento especializado debe adquirirse por medio de una larga formación de prominente nivel de carácter universitario o semejante.

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

Bueno resulta impredecible llegar a obtener un concepto generalizado en lo atinente a la capacitación por niveles, puesto que la misma encierra mucho. Específicamente, los constantes cambios surgidos a través de las leyes que rigen un País, ponen en marcha diversas postulaciones que obligan a las personas en cierto modo a mejorar su nivel de vida a sesgo de la constante preparación académica para llegar a ocupar un puesto de trabajo en la sociedad y no quedar aislado de ella.

Prosiguiendo en orden a lo anterior, los procesos de formación, capacitación y desarrollo, son de gran importancia dentro una organización, sin importar la naturaleza de esta. Para entender el tema es conveniente definir cada uno de estos procesos por separado:

Formación, por considerársela la primera etapa de desarrollo de un individuo o grupo de individuos se caracteriza por una programación curricular en alguna disciplina que permite a quien la obtiene alcanzar niveles educativos cada vez más elevados. En general son programas a mediano y largo plazo.

Capacitación, actividad sistemática, planificada y permanente cuyo plan general es entrenar, desarrollar e incorporar a las personas al proceso productivo, mediante la entrega de conocimientos, desarrollo de competencias y actitudes necesarias para el mejor cumplimiento de todos los trabajadores en sus actuales y futuros oficios y adaptarlos a las exigencias cambiantes del contexto. Por ende, toda organización o institución, que en su presupuesto englobe el desarrollo de programas de capacitación, está demostrando el interés que tiene por sus integrantes.

Desarrollo, apunta a la educación que recibe una persona para el crecimiento profesional a fin de impulsar la efectividad en el cargo. Tiene metas a largo plazo y genéricamente busca desarrollar conductas relacionadas con una determinada doctrina que la organización o institución quiere desarrollar.

Dicho de otro modo, la capacitación en niveles formativos, como parte del desarrollo educativo, fragua esos detalles necesarios para llevar a efecto el proceso de enseñanza-aprendizaje; para ilustrar reconozcamos la aportación del autor Donald Kirkpatrick (1959), quien presentó su modelo de evaluación de acciones formativas, y a pesar de que han pasado más de 40 años el modelo es vigente. Este modelo presenta cuatro niveles que son: reacción, conocimientos, comportamiento y resultados.

Reacción, faculta medir la satisfacción de los alumnos con respecto a la formación que acaba de recibir; normalmente esta evaluación se suele realizar mediante un cuestionario al acabar el curso, aunque es dable aclarar que este nivel no es del todo fiable como para diagnosticar si el acto formativo ha resultado eficaz.

Conocimientos, procura medir los conocimientos adquiridos por los alumnos a lo largo del curso, así mismo para obtener esta medida se podría realizar una prueba de control antes y después de la acción formativa. Las evaluaciones de este nivel definen el grado en que los participantes realmente asimilaron lo que se les impartió y más aún como ciertos factores pueden influir en el aprendizaje.

Comportamiento, evalúa si los alumnos de un curso pueden aplicar en su trabajo los conocimientos adquiridos. No olvidemos que esto lleva su tiempo y por tanto se deberá esperar, hasta poder realizar una valoración adecuada, finalmente se pregunta si los participantes están aplicando en su puesto de trabajo lo que aprendieron en el aula.

Resultados, mide si los objetivos planteados en la acción formativa se utilizan en la organización de forma efectiva y eficiente, para ello, se puede planear exámenes. Como el nivel anterior debe pasar un cierto tiempo antes de realizar las pruebas a los alumnos.

A simple vista el autor manifiesta su criterio a través de cuatro niveles que calibran la evaluación de acciones formativas como parte del desarrollo educativo, pues como se ha venido recalando en otros temas ya analizados, en materia educativa no todo está dicho, siempre existirán cambios que nos transporten a otras dimensiones que giran en torno al aspecto académico lo que permite que nuestra capacidad ponga en claro para que nos hemos estado preparando.

Labarca (1999) citado en Poblete (2004) es tajante reconocer que para cualquier proceso de reclutamiento y para cualquier proceso de preparación para el trabajo, la calidad de la formación escolar y la cantidad de años que las personas hayan seguido estudios en ella es un factor decisivo. Todos los procesos formativos para el trabajo se apoyan en la escuela, en tanto que ésta es la referencia y punto de partida de cualquier acción en ese ámbito.

La urgencia de impulsar una educación de calidad como cimiento y sustento a todo proceso de capacitación, se justifica porque se ha demostrado que los rendimientos de toda capacitación dependen en gran medida de los niveles educativos previos adquiridos en instancias formativas como la escuela.

En firmeza, hay ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes que se esperan puedan ser inculcadas en tales instituciones. Otra razón que permite confirmar la interrelación entre educación escolar (en términos de cobertura y calidad) y capacitación, es que existe un vínculo entre nivel educativo y ubicación en la carrera profesional.

Para Novick (1999) citado en Poblete (2004) la vinculación entre la escuela y las empresas es una de las estrategias más eficientes. Experiencias de ese tipo se conocen en la región y han sido rescatadas en estudios recientes que indican que los problemas surgen más bien

por problemas relacionados con las empresas y su capacidad real de absorción de los egresados que por problemas de carácter metodológico.

Finalmente, Labarca (1999) destaca que el sistema educativo debe entregar a los jóvenes herramientas útiles para manejar los códigos de una cultura relacionada con el conocimiento tecnológico y el trabajo productivo, que propicien la comprensión e interpretación de los desarrollos tecnológicos de avanzada y de conocimientos lógico y matemático que ayuden en la identificación de problemas y en su solución.

En suma se puede añadir que la capacitación en niveles formativos como parte del desarrollo educativo es el desempeño de cada una de las fases o edades normativas de la educación, hasta su fase final, que debe ser la formación técnico-profesional, al lado de cada uno de los factores socio-económicos que participan en la formación del educando con calidad.

Por ende, es de gran valor que la educación de la población de un país se encuentre entre los promedios más altos, ya que ello, certificará una mejor calidad de vida de los hombres y mujeres como tales y de la sociedad en su conjunto, pues un desarrollo educativo con calidad, admite la superación de los niveles de secundaria y más aún el haber llegado al nivel superior o de especialización técnico-profesional con calidad, el que se reflejará en el contexto de socialización y el clima educacional de las personas.

1.2.3 Análisis de la tarea educativa.

1.2.3.1 La función del gestor Educativo.

Correa de Molina (1997) las condiciones presentes y futuras de la sociedad y las demandas de un desarrollo acelerado en todos los ámbitos del pensamiento, exigen cambios fundamentales en las organizaciones educativas, no una simple y mecánica evolución. El cambio es un componente dinámico capaz de anticiparse a realidades futuras, mientras que la evolución es un proceso adaptativo natural a una realidad existente.

Acceder a este escenario exige que el docente se transforme en un “gestor del conocimiento” una persona con actitud amplia, receptora, renovada, autónoma, capaz de adquirir, crear, conservar, difundir y aplicar conocimientos para solucionar problemas, tomar decisiones en su área o disciplina particular y crear las condiciones para poder interactuar con sus congéneres en cualquier latitud del mundo.

Numerosos ensayos han abordado esta diferenciación de conceptos y de campos entre gestión y liderazgo. Un ejemplo concreto puede ser el que recogen Bonet y Zamora (1996) citados en López, Álvarez y otros (2012) en la siguiente comparación:

- El Gestor, se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final. El líder, no se limita a reaccionar. Es más proactivo que reactivo. Tiene clara su misión y el convencimiento firme de llevarla a cabo.
- El Gestor, procura limitar opciones. El Líder, tiene un compromiso personal con los objetivos.
- El Gestor, evita soluciones que puedan ser conflictivas. El Líder, desarrolla nuevos enfoques ante los problemas.
- El Gestor, es un hábil controlador administrativo y financiero. El Líder no suele ser hábil (ni le gusta) en administrar o gestionar.
- El Gestor, quita importancia a las situaciones arriesgadas, sobre todo, de ganancia o pérdida totales. El líder, suscita reacciones fuertes en los demás. No pasa desapercibido ni resulta neutro afectivamente.
- El Gestor, desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en la organización. El Líder, tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que le rodean.

Entonces, un buen gestor, sin embargo, no es necesariamente un buen líder en un centro formativo. Es el caso de muchos/as directores/as que se quedan en eso, en ser buenos gestores y brillantes ejecutivos. Por muy amplia y compleja que llegue a ser la gestión actualmente, el buen gestor es aquel que sabe sacarle todo el partido posible a lo que ya tiene la organización, a sus recursos humanos, materiales o funcionales (Lorenzo Delgado, 205:371).

Para argumentar, acopio los planteamientos propuestos por los siguientes autores en relación a la función del gestor educativo:

Para José María Veciana (2002), un gestor educativo es quien, encamina y lidera en la institución u organización el direccionamiento estratégico, el clima organizacional y el manejo adecuado de conflictos desde procesos de concertación, evaluación y mejoramiento continuo.

Por su parte, Kotter (1997) “considera que un directivo es quien dirige la planificación de todos los procesos en una organización. Es un buen gestor del tiempo y las acciones que conducen a la consecución de los objetivos, es capaz de elaborar y gestionar presupuestos y de hacer seguimiento de las finanzas.

En los últimos años, en los sistemas públicos y privados la función directiva, exterioriza cambios trascendentales que responden a las transformaciones sociales, políticas y económicas que han impuesto a las organizaciones progresar hacia originales formas y modelos de gestión que estructuran de manera consecuente saberes y procesos de administración, dirección y liderazgo.

De igual forma, esta postura es propia de las instituciones y organizaciones educativas y de sus gestores educativos, a quienes se requiere mantener su función directiva en una coyuntura entre los elementos mencionados con los conceptos de la gestión educativa y la fundamentación pedagógica.

De manera que, hoy en día una institución que se encuentre administrada por un equipo de autoridades y directivos altamente conectados con el grupo, pondrá en alto el nombre de la misma, los involucrará en la construcción de metas, alineará los objetivos individuales con los de la institución, para garantizar la coherencia del quehacer cotidiano con el horizonte institucional.

Recientemente, en el Ecuador a través de los organismos que regulan los procesos de cambio, como es el caso del Ministerio de Educación y sus reformas, valoran mucho mejor al Docente, brindándole la oportunidad de superarse académicamente y pueda enfrentar de manera activa los retos presentes en materia educativa.

1.2.3.2 La función del docente.

En la aplicación del enfoque comunicativo, el papel del docente tiene una doble dimensión. Por un lado, hace de facilitador del proceso de comunicación entre los alumnos, y también entre estos y las actividades que realizan. Por otro, el docente es un participante independiente en el grupo en el que tiene lugar la enseñanza- aprendizaje (Breen y Candlin, 1908) citado en Garcia, V. (1993)

El estudio de las funciones docentes ha sido una preocupación constante en la literatura sobre la investigación del salón de clase, los profesores y la instrucción (Anderson y Burns, 1989) citados en Rueda y Díaz-Barriga (2004). En la mayor parte de los trabajos de tipo observacional y descriptivo se toma como punto de partida la observación de las clases conducidas por profesores, tenidos por “buenos” maestros. A estas observaciones, se han registrado categorías de actuación de los docentes, las formas como se conducen, e incluso el tiempo que dedican a actividades tales como controlar o dirigir las actividades de aprendizaje, impartir la clase, facilitar el aprendizaje, desarrollar el contenido, responder a demandas de alumnos, proporcionar afecto positivo y negativo, incluyendo las dosis de humor, novedad y atractivo que utilizan para motivar y responder a los intereses de los alumnos.

La complejidad de la función docente se deriva, en esencia, de las características de los acontecimientos que ocurren en el aula, sobre todo tomando en cuenta la simultaneidad de acciones y la imprevisibilidad del flujo de comportamientos de los estudiantes (Doyle, 1985, 1990; García y Navarro, 2001).

Otro tipo de trabajos, como el de Stenhouse (1985) citado por Biddle y Anderson (1989), plantean que la función docente es más parecida a la investigación que al arte, en vista de que los profesores extraen información de manera empírica sobre la enseñanza a partir de su propia experiencia docente en las aulas.

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

Lo planteado hasta ahora nos obliga en cierto orden a reflexionar el perfil y las tareas del docente como formador, ya que en la práctica pedagógica tradicional, el profesor, experto en una definida área curricular, es el encargado de conducir a un grupo clase a lo largo de un determinado periodo de tiempo (Mintzberg, H. 1983).

La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de

actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo.

1.2.3.3 La función del entorno familiar.

En este contexto, Hanushek (1972, 1979) citado en Seijas (2004) considera que el rendimiento escolar de un estudiante depende de la conjunción de cuatro grupos de factores que son: las características del entorno familiar (family background), las habilidades innatas y demás atributos internos del estudiante (student inputs), las características del grupo de compañeros (peer group input) y los recursos o factores escolares (school input or factor).

En concreto, la relación anterior resalta que el rendimiento de un estudiante en un determinado momento depende de la conjunción de una serie de características, tales como el entorno familiar del estudiante y sus compañeros, de sus habilidades innatas y de un conjunto de inputs estrictamente educacionales que tienen naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa. Igualmente, estos elementos pueden estar a su vez interrelacionados entre sí, lo cual supone que el descarte de alguno de ellos en el análisis empírico del proceso educativo debería realizarse con sumo cuidado, ya que se podría incidir en sesgos importantes en la estimación.

Una vez analizadas las peculiaridades del producto escolar y dada la especificación teórica de la función de producción educativa, queda profundizar en el estudio de los factores de producción educativos. Siguiendo a Glasman y Biniaminov (1981) citados en Seijas (2004), podemos distinguir entre factores relacionados con el estudiante (student inputs) y factores estrictamente escolares (school inputs).

Los inputs referidos al estudiante aproximan aspectos del entorno familiar, las características de los estudiantes y las influencias del grupo de compañeros. Por su parte, los inputs escolares recogen los efectos que sobre el output producen las condiciones físicas y de funcionamiento del centro escolar, así como las características del profesorado. Los primeros tienen como rasgo común que los responsables de gestión de los centros no

los pueden controlar, mientras en los segundos, el control que ejercen sobre los mismos es importante.

Los estudiosos de la función de producción educativa no dudan en admitir el papel fundamental que tiene el entorno familiar de los estudiantes como factor determinante de los resultados de la escuela, debido a que es en el seno familiar donde se crean muchas de las condiciones necesarias para que los individuos obtengan el mayor partido posible de la educación formal.

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

Por otra parte, los vecinos del hogar familiar también ejercen una influencia destacable sobre los resultados de la educación, dado que en muchas ocasiones los estudiantes comparten experiencias, tanto educativas como sociales, con los niños que conviven en su mismo entorno. En esta acepción, autores como Perl (1973) citado en Seijas (2004), reconocen la preponderancia que tiene el vecindario sobre los resultados educativos, al entender que estudiantes que viven en lugares donde sus vecinos son de rentas altas y sus padres cuentan con una buena educación, conseguirán mejores resultados escolares. Cabe matizar que tal relación no tiene por qué cumplirse siempre.

Por su parte, Murnane, Maynard y Ohls (1981) citados en Seijas (2004) consiguen estimar una función de producción educativa incluyendo un amplio número de indicadores, entre los que destacan la renta familiar y el nivel educativo de los padres. En la misma línea, predominan Coleman, Hoffer y Kilgore (1982) y San Segundo (1985, 1987), los cuales para definir las características familiares recurren a un amplio abanico de variables, entre las que se encuentran una vez más, la renta familiar y la educación de los progenitores.

Entonces al hablar del entorno familiar, se puede enunciar que éste influye de manera contundente en nuestra personalidad. Las relaciones entre los miembros del hogar determinan valores, afectos, actitudes y modos de ser que el niño va asimilando desde que nace. Por tal motivo, la vida en familia es un eficaz medio educativo al que debemos dedicar

tiempo y esfuerzo. La escuela complementará la tarea, pero en ningún caso reemplazará a los padres.

Esto es, el ambiente familiar no es fruto de la casualidad, sino más bien es consecuencia de los aportes de todos los que forman la familia y especialmente de los padres. De ahí que, si vinculamos la función del entorno familiar con el plano educativo, debemos ser muy prolijos en estos dos temas. Aquí es preciso indicar lo dicho por Bronfenbrenner (1993, p. 16) el mundo exterior tiene un impacto considerable desde el momento que el niño comienza a relacionarse con personas, grupos e instituciones, cada una de las cuales le impone sus perspectivas, recompensas y castigos, contribuyendo así a la formación de sus valores, habilidades y hábitos de conducta.

No obstante, al retomar el tema educativo debemos comprometer de uno u otro modo a los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos, para que la trilogía pregonada en la mayoría de los discursos a nivel institucional funcione y no sean solo palabras, además tanto la LOEI como su Reglamento, describen las funciones que les corresponde realizar a docentes, padres de familia y estudiantes, aunque es preciso reconocer que tal situación no se vive de forma tal; esto en relación a la función que le corresponde a los padres de familia al momento de intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues en la mayoría de los casos, muchos de ellos, no cumplen con tal obligación, su rol protagónico en la institución educativa contempla el asistir únicamente cuando se convoca a reuniones o en el proceso de matriculación, lo demás que esta normado en el documento oficial para fines pertinentes al plano educativo queda en letra muerta, simplemente no le dan la merecida importancia y en casos extremos se rehúsan a cumplir con lo que acata la autoridad.

1.2.3.4 La función del estudiante.

Iniciemos con la propuesta de Asmar (2002, p. 1) es necesario diseñar métodos de enseñanza-aprendizaje caracterizados por el rol protagónico del estudiante en la construcción de aprendizajes significativos, y en el desarrollo de competencias relacionadas con aprender a aprender y aprender a buscar y a valorar la calidad de la información.

Según Garcia, V. (1993) la aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza de las lenguas determina un cambio en los papeles que juegan el profesor y el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto al estudiante, lo más significativo es probablemente la responsabilidad que asume en cuanto al aprendizaje. Esta responsabilidad se relaciona con la facultad de negociación entre el propio estudiante y la materia que aprende, y nace de la interacción en el grupo y en las actividades de éste en el aula, así como en los procedimientos que se aplican.

El estudiante se aplica participando de forma contributiva en el proceso de aprendizaje, y en el nivel de participación y contribución está en función del éxito que obtiene. Es decir, de cuánto aprende en la interacción.

Lo mentado por los autores, afirma aquello estipulado en el Reglamento a la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural, que claramente da luz verde por decirlo así a los estudiantes, y más aún a sus Representantes, que se escudan en las oportunidades a los que tienen derecho sus representados si no aprobasen las respectivas asignaturas en las que estén con bajo rendimiento académico.

Si bien es cierto mucho se sigue hablando de las reformas en educación, pero si analizamos el asunto a fondo, podemos sacar a luz que mientras el alumno más oportunidad tiene, menos importancia le da al estudio, porque simplemente al final de cuentas todos pasan al curso inmediato superior.

Lamentablemente nuestra educación no ha cambiado del todo, aun se evidencian errores garrafales en el proceso enseñanza-aprendizaje, y todo porque algunos Docentes llevan la profesión como una distracción, o simplemente como una forma de subsistencia.

Finalmente, puedo inferir que nuestros estudiantes deberían incorporarse cada vez más en el proceso de enseñanza-aprendizaje y pasar hacer de actores receptivos a actores protagónicos, aunque esta realidad no deseada ha mejorado en un considerable porcentaje, pues podemos observar grupos de estudiantes más responsables de su propio aprendizaje, autoevaluadores y con buena actitud ante lo que deben aprender a aprender y a hacer.

1.2.3.5 Cómo enseñar y cómo aprende.

En este espacio se pone de manifiesto un significativo aporte de Roald Hoffmann y Sandra Y. McGuire, "Teaching and Learning Strategies That Work, Letters, Science 325: 1203-1204, 4 September 2009, dos profesores con 40 años de experiencia, quienes dicen cómo

enseñar y cómo aprender. Así empiezan una serie de sugerencias los autores, pero se enfatizará las más convenientes.

Enseñar y aprender es una táctica que funciona durante más de cuatro décadas, nuestros alumnos nos han enseñado y nosotros a ellos. Mientras se perseveraba para ser mejores profesores, se ha llevado a cabo (y tomado prestadas) un buen número de estrategias que se creían que han sido eficaces. Se ha comprendido que aprender y enseñar son dos reactivos en la combustión de una misma llama, cada uno alimenta al otro.

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

Finalmente, la enseñanza debe favorecer cuatro puntos: (i) La empatía; los estudiantes reaccionan mejor cuando saben que el profesor se interesa por ellos y por su aprendizaje. (ii) El aprendizaje activo; ya que la intervención de los estudiantes facilita el aprendizaje. (iii) La interacción juiciosa de grupos e individuos; el aprendizaje es una actividad aislada, sin embargo, se puede mejorar gracias al trabajo en grupo. (iv) Y la potenciación del ego; hay que alentar a los estudiantes a sentir que son responsables de sus propios éxitos en el aprendizaje”.

Como podemos ver las propuestas de Roald Hoffmann y Sandra Y. McGuire no son terminantes, pues conforme la sociedad evolucione muchas cosas en materia educativa van a cambiar, muestra clara de ello; lo ocurrido con la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural y su Reglamento.

A esto se puede acoplar lo señalado por De Zubiría (1996) citado en Martínez (2008) antes se planteaba aprender muchas cosas, inconexas y poco relevantes, “humanidades”, “cultura general” y otros conocimientos que todo alumno debía aprender para ser “Bachiller”. Hoy todo se ve desde otra óptica, lo importante es que el alumno aprenda cosas, pero a profundidad, bien y en función de algo: el mejoramiento de la calidad de su vida.

Siguiendo a Toffler (1992) citado en Martínez (2008) cada época en la historia crea sus propios sistemas educativos para responder a sus necesidades, sin embargo, hoy se asiste

a la muerte de una era y al nacimiento de una nueva, en la que se debe aprender a distinguir “los signos de los tiempos” (Juan XXIII), a encontrar la “cresta de la tercera ola”, se tiene que aprender a hacer una nueva educación capaz de responder a las exigencias de las nuevas necesidades del hombre.

La velocidad del avance de la ciencia y la técnica hacen que lo que hoy se aprende y se tiene como válido, dentro de 15 años ya no será así (Stover, 1995). Esto quiere decir que los programas que se enseñan en las escuelas, los colegios, en las universidades, no tienen ninguna vigencia si sólo se estudia conocimientos pasados. Las exigencias de la nueva educación obligan a pensar más en el futuro que en el pasado, a construirlo; “el preparar el siglo XXI no será otra cosa más que lo que se haga de él (García Márquez, 1999).

La exigencia de la nueva escuela es la que permite aprender a aprender, porque esta es la única manera de mirar el futuro, y sólo mirar el pasado tanto en cuanto facilita la construcción de un mejor futuro.

La velocidad de los conocimientos y la tecnología obligan al hombre de hoy a estar permanentemente en una actitud de continuo aprendizaje – educación permanente. La vida es un continuo aprendizaje, de hecho se está aprendiendo a aprender siempre, pero es la nueva escuela la que debe ofrecer la posibilidad de desarrollar nuevas competencias y capacidades de tal manera que se esté siempre en una actitud de aprendizaje (Arnal y colaboradores, 1996).

A raíz de todos los aportes que brindan los autores se llega a la conclusión de que cada docente en torno a su tarea de educar y enseñar, aprende de sus estudiantes a reconocer que no todo está dicho en cuanto a educación, pues con el devenir de los tiempos, la sociedad ha ido evolucionando y con ella la forma de pensar de la humanidad, ya no es tan simple convencer a las personas que se están preparando académicamente con palabras brillantes y rebuscadas, el simple hecho de la presencia de las Tics, sirve como referente para que la información esté al alcance de todos y de forma actualizada. Aquí, se encaja la siguiente idea, la práctica docente crítica, implica en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer (Freire, 2000: 30).

Es por eso, que el docente inagotablemente se encuentra en dos circunstancias gnoseológicas un primero en el que enseña y un segundo en donde aprende. El primero es donde el conocimiento ya existe y el segundo donde todavía no existe hay que formar.

1.3 Cursos de formación

1.3.1 Definición e importancia en la capacitación docente.

Sobre la profesionalización docente Gimeno Sacristán, J. (1997), asevera que es la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica; es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas que constituyen lo específico de ser profesor.

Contreras (1997) citado en Hernández, G. (2010) por su parte anota que un conjunto de cualidades conforman algunas dimensiones del quehacer docente, en las que se definen aspiraciones respecto a la forma de concebir y vivir la actividad, así como de dar contenido concreto a la enseñanza: obligación moral, autonomía profesional, compromiso con la comunidad y competencia profesional.

En estos momentos, la capacitación docente nos lleva a proponer algunas interrogantes y reflexiones; ya que ella asume un rol representativo como forma de solucionar gran parte de los males por los que atraviesa la educación.

Con la ayuda de la capacitación creemos dar respuesta a los fracasos de los mitos acuñados durante años. Uno de ellos: "la letra con sangre entra"; que dio lugar a su exégesis opuesta, más reciente y actual: " el aprendizaje como placer", que pretende hacer aparecer al maestro como SHOWMAN.

Por otra parte, el ingreso de medios tecnológicos al ámbito escolar, resulta improductivo si únicamente se los usa en forma lúdica para persuadir a los estudiantes de que aprender es tan divertido como observar televisión. Aunque esto en la actualidad no funciona así, como todos sabemos los estudiantes conocen muy bien del mundo tecnológico y en la mayoría de veces terminan explicando a sus maestros de aquello.

Así mismo, se puede argumentar que la capacitación no trata simplemente de convertir a los hombres en sujetos autónomos, sino de satisfacer sus deseos inmediatos.

Finalmente es vital reconocer la importancia que merece la capacitación docente, pues la metamorfosis surgida dentro del Ministerio de Educación a través de los diversos cursos

que impulsa ha provocado que los Docentes se encuentren cada vez más capacitados y puedan afrontar con gran ímpetu los retos actuales en educación.

1.3.2 Ventajas e inconvenientes.

Las instituciones educativas y las dependencias gubernamentales no pueden seguir invirtiendo recursos en la formación, capacitación y actualización de su personal sin conocer las ventajas o desventajas que están obteniendo en función de los objetivos y metas que pretenden lograr y del beneficio de su inversión.

Según Brinkerhoff (citado por Mann y Robertson, 1996), la buena evaluación debe poder probar cuáles son las ventajas que un programa de formación le aporta a la organización; valorar si los asistentes adquirieron las habilidades, los conocimientos y objetivos y el cambio de actitud; ser utilizada para valorar la eficacia en el trabajo y proporcionar ventajas para mejorar los diseños de formación disponibles y hacerlos más rentables.

En el caso de los programas de capacitación, formación y desarrollo del profesorado puestos en marcha por las instituciones educativas, la evaluación debiera hacerse para saber si están cumpliendo con el objetivo de propiciar la reflexión y el análisis crítico en sus profesores para que modifiquen su práctica docente. No se trata de utilizar un solo criterio para evaluar, sino de encontrar si un modelo formativo se asienta en la racionalidad práctica de una institución y está alineado con su misión, metas y objetivos. La evaluación debe hacerse para conocer si el docente ha logrado desarrollar los conocimientos, competencias y destrezas establecidas como metas a lograr en los procesos de formación.

Chao (2005) citado en Padilla (2013), de acuerdo con Lawless y Smith, define creencia como la confianza, percepción u opinión de que algo (por ejemplo, las tecnologías móviles) proporcionaría ventajas o beneficios. Las sensaciones, en cambio, son la respuesta emocional o afectiva, interna o externa hacia algo, basada en general en la experiencia del sujeto. El tercer elemento de la actitud es conductual o aplicar la intención hacia la acción, al definirse como una predisposición para actuar; por ejemplo, la planeación del docente de utilizar tecnologías móviles en el salón de clase. Los tres componentes juntos proporcionan una medida total de la actitud de un individuo.

Objetivamente, si tratamos de buscar que ventajas e inconvenientes ofrece la capacitación docente, realmente nos encontramos con muchas. Así pues como ya se explicó en el párrafo anterior los docentes desde hace algún tiempo atrás están inmersos en los cursos

de capacitación, he aquí algunas de las ventajas que a criterio personal se consideran; dependiendo del tipo de capacitación recibida:

- Los docentes vuelven sus clases más vistosas y atractivas.,
- Aumentan el proceso de interacción y de participación en la clase.
- Utilizan nuevos recursos (internet, web-quest)
- Aplican diferentes modos de enseñanza, tanto individual como colectiva.
- Aumentan la motivación a través de la Tecnología.
- Entre los inconvenientes se señalan:
- La mayoría de docentes aún no conocen del uso de las Tics.
- Ciertos facilitadores no reúnen las características necesarias para proporcionar y llenar aquellos vacíos en materia educativa.
- Los compromisos adquiridos por parte de los docentes no llegan a su fin, debido a la falta de apoyo por parte de las autoridades.
- El no cambiar de actitud y mantenerse en la mediocridad, son aspectos nocivos para el docente que no se permite mejorar aquellas falencias en su metodología al enseñar.

1.3.3 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos.

Partimos de la necesidad ineludible (obligación) de planificar el currículum, nacida del principio didáctico de la intencionalidad; de ahí que es considerable plantearse el problema de la no planificación. Otra cosa es la apariencia de la misma (prescriptiva, rígida, abierta, flexible, etc.) y por ende, los diferentes modelos sobre ello, dada la idiosincrasia y autenticidad de nuestro quehacer teórico-práctico y los contextos de actuación (Tejada, 1999: 193).

Con ayuda del pensamiento de Tejada, se puede deducir que en materia de educación aún falta mucho por mejorar aunque el Ministerio de Educación en el Ecuador se va visto preocupado por desarrollar y llevar a cabo un plan contingente ante la tan proclamada Educación de calidad. Quizá y no se llegue a cubrir del todo las diversas necesidades de acuerdo al tipo de situación suscitada.

Sin embargo, los resultados que arrojan las evaluaciones aplicadas a nivel nacional a cientos de docentes no son los esperados. Tal hecho provocó la reacción de los dirigentes (UNE), revelando que el diseño de las evaluaciones no están enmarcadas en base a la realidad del País, lo cierto es que hasta la actualidad, la inconformidad es latente. Más allá de todo esto, existen algunos pasos a seguir a la hora de diseñar un curso formativo. Se

tiene que empezar a centrar fundamentalmente en aquello que queremos que nuestros docentes necesiten enseñar, con la finalidad de que los estudiantes sepan seguir un buen camino.

Por tanto el diseño de un curso formativo se construye a partir de la metodología para cada una de las estrategias del aprendizaje. Debe ser organizado, orientado de maneja articulada, estructurada y sistemática, auspiciando un interés delimitado en la voluntad administrativa de querer darle un cambio a la formación docente y encaminar ésta hacia el mejoramiento del acto educativo. Seguido del diseño tenemos la planificación, que va de la mano para acoplarse a su meta final; es decir, programar y responsabilizarse del trabajo, teniendo en cuenta los recursos necesarios, los métodos a aplicar, las verificaciones a realizar y las valoraciones económicas correspondientes.

1.3.4 Importancia en la formación del profesional de la docencia.

En principio, comencemos con esta breve introducción por parte de Ángel Díaz Barriga y Lourdes M. Chehaibar, IISUE (enero 2010). La docencia es una tarea intelectual compleja, que conlleva una responsabilidad profesional de afrontar retos constantes. La docencia requiere entonces saberes disciplinarios y pedagógicos, disposición, compromiso, creatividad y pasión.

Por ello, la tarea en la docencia no solo radica en un salón de clase, su quehacer forma parte de un proyecto de formación más amplio, sea el de la formación de un bachiller, de un profesionista, o de un estudiante de posgrado.

Sin ir más lejos, una parte relevante de este tema es la importancia en la formación del profesional de la docencia, en fin conocer el papel que tiene su materia en el plan de estudios del programa donde desempeña su docencia (bachillerato, licenciatura o postgrado).

Sin embargo no todo es perfecto, a esto, debemos sumar el desinterés por parte de ciertos docentes, que no se ven conformes con el proceso de capacitación que se viene dando de forma consecutiva en estos últimos años, alegando que así como se los prepara deberían en algún modo mejorar sus sueldos, para poder sentirse motivados y pretender seguir profesionalizándose.

Aunque otros en cambio no piensan lo mismo, su deseo de superación no se basa en mejora de sueldos u otra condición alguna, sino más bien en sentirse preparados para los retos de la vida docente y guiar a sus estudiantes por el sendero del buen aprendizaje.

Según Ortiz, S. (2012) La formación del docente en el siglo XXI es un reto producto de la volatilidad de los nuevos desafíos y desarrollos que se experimentan en el mundo científico tecnológico. Es por eso que la capacitación de nuevos saberes y la adaptación a la tecnología es una forma estratégica que el docente de estos tiempos debe asumir como herramienta fundamental para absorber los cambios y transformaciones que se experimenta en el área educativa.

La tarea del profesor es tan compleja que exige el dominio de unas estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica. Por eso, el proceso de aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y para disfrutar de ella.

Es importante que los docentes que trabajan en las instituciones educativas en el siglo XXI realicen una juiciosa reflexión acerca de si sus capacidades pueden o no responder a las expectativas de las demandas de un sector heterogéneo y crítico que requiere de respuestas para describir y explicar la complejidad de esta nueva sociedad donde lo constante es el cambio.

Ante esta nueva realidad se hace necesaria una nueva reconfiguración del rol del docente, su nueva contextualización debe emerger de una nueva visión filosófica y a su vez debe estar articulado al progreso de los estudiantes.

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

El cambio de los métodos docentes es una exigencia impuesta por la naturaleza misma del conocimiento contemporáneo, cuyo crecimiento exponencial, multidisciplinariedad e internacionalización, es concomitante de su rápida obsolescencia.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

2.1 Contexto

La presente investigación se efectuó en la ciudad de Yanzatza, provincia de Zamora Chinchipe, en el Instituto Tecnológico “Primero de Mayo”; el cual abrió sus puertas un día 11 de Diciembre de 1970 con el nombre de “Colegio Nacional Yanzatza”; inició con el ciclo básico, su planta docente y administrativa estuvo conformada por 9 docentes y 51 estudiantes.

Posteriormente se crea el ciclo diversificado y la sección nocturna. En el año 1979-1980 se cambia de denominación y se crea el Colegio “Primero de Mayo” Luego de algunas gestiones, este plantel se registra en el CONESUP el 21 de mayo del 2001 como Instituto Técnico Superior “Primero de Mayo” con funcionamiento en las carreras de industrialización de Productos Agropecuarios y Programación de Sistemas en el nivel técnico.

Actualmente el establecimiento, convertido en Instituto Tecnológico “Primero de Mayo” forma profesionales tecnólogos en Agroindustrias, Contabilidad y Auditoría, Informática y Producción Agropecuaria. El Instituto “Primero de Mayo” se ha desarrollado y ha escalado muchos peldaños, remodelado totalmente, con una infraestructura adecuada, está conformado por 67 docentes, con 1195 estudiantes en la sección diurna y nocturna.

En las diferentes ramas del saber se ubican diversas Áreas de estudio, que desarrollan sus competencias profesionales de acuerdo a su especialidad, con el propósito de involucrar a los estudiantes en los conocimientos y destrezas que les permita desenvolverse dentro y fuera del aula con eficiencia y responsabilidad, para que se conviertan en protagonistas de su propio desarrollo y progreso.

2.1.1 Datos institucionales.

Tabla N° 1: Tipo de institución

Opciones	F	%
Fiscal	27	75
Particular	0	0
Fiscomisional	2	5,56
Municipal	0	0
No contesta	7	19,44
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

En la tabla N° 1 con el 75% de datos obtenidos se puede constatar que la institución investigada es de tipo Fiscal, situación que la compromete de manera directa con el

Ministerio de Educación a cumplir con los requisitos de Ley que todo establecimiento educativo tiene a cargo, así mismo se observa que un 5,56 del personal investigado aún desconoce términos tan comunes que se manejan en materia educativa, esto en referencia al cuadro marcado como institución de tipo Fiscomisional.

Tabla N° 2: Tipo de bachillerato que ofrece

Opciones	F	%
Bachillerato en Ciencias	36	100
Bachillerato Técnico	36	100
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

La tabla N° 2 nos señala que la institución ofrece dos tipos de bachilleratos: Ciencias y Técnico, modalidades que brindan a los estudiantes la posibilidad de ubicarse en diferentes estadios posterior a la obtención de título de bachiller; es decir, les permite acceder a estudios superiores, a carreras cortas o incluso al sistema laboral del país, por contar con las bases mínimas necesarias que demanda el sistema laboral, información que se recoge del Ministerio de Educación.

Tabla N° 3: Bachillerato Técnico Agropecuario

Opciones	F	%
Producción agropecuaria	27	75
Transformados y elaborados lácteos	5	14
Transformados y elaborados cárnicos	0	0
Conservería	0	0
Otra	4	11
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

Los datos más relevantes obtenidos de la tabla N° 3 se dirigen en porcentajes divididos las siguientes figuras profesionales; producción agropecuaria con el 75% siendo la más cotizada, transformados y elaborados lácteos con el 14%, en lo que respecta a otra se registra un 11%, no obstante la institución siempre ha dado muestras de ser pionera en proyectos de producción a nivel cantonal y provincial, pues cuenta con la infraestructura necesaria y el personal que conoce del asunto, los resultados así lo demuestran.

Tabla Nº 4: Bachillerato Técnico Industrial

Opciones	F	%
Aplicación de proyectos de construcción	0	0
Instalaciones, equipos y maquinas eléctricas	0	0
Electrónica de consumo	0	0
Industria de la confección	0	0
Mecanizado y construcciones metálicas	0	0
Chapistería (latonería) y pintura	0	0
Electromecánica automotriz	0	0
Climatización	0	0
Fabricación y montaje de muebles	0	0
Mecatrónica	0	0
Cerámica	0	0
Mecánica de aviación	0	0
Calzado y marroquinería	0	0
Otra	1	3
No contesta	35	97
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

La siguiente tabla Nº 4 indica que la institución en lo que tiene que ver al bachillerato técnico industrial no presenta porcentajes en relación a las especialidades encontradas en el mismo, por lo que el 97% de la población investigada no contesta, únicamente se refleja que existe un 3% en otras, lo que confirma una vez más que su fuerte es la producción agropecuaria. Cabe relacionar este análisis con lo dicho por Casanova (2003:10), la formación profesional precisa tener un componente didáctico, al igual que otras formas de educación, pero siempre marcando los aspectos técnicos y tecnológicos, pues el preocuparse por ofrecer otras figuras profesionales le hace bien no solo a la institución que los ofrezca, sino a la sociedad en general.

Tabla Nº 5: Bachillerato Técnico de Comercio, Administración y Servicios

Opciones	F	%
Comercialización y ventas	1	3
Alojamiento	0	0
Comercio exterior	0	0
Contabilidad	2	5
Administración de sistemas	1	3
Restaurante y bar	0	0

Agencia de viajes	0	0
Cocina	0	0
Información y comercialización turística	0	0
Aplicaciones informáticas	29	81
Organización y gestión de la secretaría	0	0
No contesta	3	8
Otra	0	0
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

Aquí en la tabla N° 5 se evidencian los siguientes datos, con el 81% aplicaciones informáticas en el nivel técnico superior, no contesta con el 8%, contabilidad con el 5%, esto en lo que respecta a los bachilleratos técnicos de comercio, administración y servicios. Al igual que el análisis efectuado en la tabla anterior el centro educativo no ofrece otro tipo de figuras profesionales más que la ya indicada (producción agropecuaria), situación que confirma la carente preocupación por parte de las autoridades en gestionar el bachillerato, bajo una de las figuras profesionales referidas anteriormente.

Tabla N° 6: Bachillerato Técnico Polivalente

Opciones	F	%
Contabilidad y administración	13	36
Industrial	2	6
Informática	9	25
Otra	0	0
No contesta	20	56

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

En la tabla N° 6 se observa que el mayor porcentaje lo ocupa la especialidad de contabilidad y administración con el 36% en correlación con el 25% que le corresponde a informática, tabla que asemeja sus valores con la tabla N° 3 que basa su información en las especialidades descritas. No obstante, es necesario recalcar que en algunas tablas con respecto a los bachilleratos ofrecidos los docentes han marcado en zonas donde realmente no existe ese tipo de bachillerato en la institución donde laboran, pues la terminología utilizada en el cuestionario ocasionó cierto grado de confusión por la falta de claridad en lo que requería la pregunta, pese a la aclaración por parte del investigador.

Tabla N° 7: Bachillerato Artístico

Opciones	F	%
Escultura y arte gráfico	0	0
Pintura y cerámica	0	0
Música	0	0
Diseño gráfico	0	0
Otra	0	0
No contesta	36	100
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

La tabla N° 7 no presenta datos importantes, pues lo único que demuestra es que la institución no ofrece el bachillerato objeto de investigación. Sin embargo, el que el centro educativo no ofrezca este tipo de bachillerato, de cierta manera obstaculiza las habilidades de carácter artístico que pueden ofrecer los estudiantes al contexto donde se desenvuelven o a su vez a la sociedad en general.

2.2 Participantes

Los docentes que participaron en la fase de investigación corresponden a la totalidad de docentes de bachillerato en un número de treinta y seis, por lo que no fue necesario aplicar la fórmula para calcular la muestra requerida, obteniéndose como resultado que veinticinco docentes corresponden al género masculino y once al género femenino, los cuales intervinieron en la tesis de forma directa, así mismo la autoridad educativa de la institución investigada proporcionó el permiso respectivo para efectuar el trabajo de investigación y los datos necesarios para llevar a efecto este proceso, lo que me permitió como investigadora la facilidad y acercamiento con los docentes investigados. A continuación se detalla la información de la población investigada.

2.2.1 Información General del investigado.

Tabla N° 8: Género

Opciones	F	%
Masculino	25	69
Femenino	11	31
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

En la tabla N° 8 se observa que el género masculino predomina en la institución investigada con un porcentaje del 69% mientras que el 31% le corresponde al género femenino, datos que los relacionamos con la información obtenida del INEC en la cual se indica que la Provincia de Zamora Chinchipe cuenta con una población de 43.924 mujeres y 47.452 hombres; en lo que respecta al Cantón Yanzatza, sitio en el cual se llevó a cabo la investigación los resultados se encuentran distribuidos de la siguiente manera 9.219 mujeres y 9.456 hombres, según el último censo realizado por el INEC en al año 2010.

Tabla N° 9: Estado civil

Opciones	F	%
Soltero	4	11
Casado	28	78
Viudo	0	0
Divorciado	1	3
No contesta	3	8
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

Nótese en la tabla N° 9 que de acuerdo a la población investigada se muestra que el porcentaje más elevado lo ocupa el personal docente de estado civil casado con un 78%, seguido de un 11% que le corresponde al estado civil soltero, factores que no afectan el desenvolvimiento del docente en materia educativa y su rol como Padre de familia en el caso del personal de estado civil casado.

Tabla N° 10: Edad

Opciones	F	%
25-30	3	8
31-35	2	6
36-40	2	6
41-45	4	11
46-50	3	8
51-55	4	11
56-60	4	11
61-65	0	0
66-70	1	3
No contesta	13	36
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

En la tabla N° 10 se encuentran datos como los que a continuación se describen, los docentes fluctúan entre 25 a 70 años de edad, permitiéndonos conocer que la mayoría del personal de la institución abaliza sus años de vida con la experiencia profesional requerida en cualquier espacio laboral. Como señala Latorre (1995: p. 244), “la idea de ser un profesional, más que un estado es un proceso, un proyecto en desarrollo”, por lo que este continuo se proyecta como un desarrollo de la vida profesional.

Tabla N° 11: Cargo que desempeña

Opciones	F	%
Docente	34	94
Técnico docente	2	6
Docente con funciones administrativas	0	0
No contesta	0	0
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

En la tabla N° 11 se evidencia que el cargo que desempeña el personal investigado pertenece al de docente con un 94%, situación propicia, pues queda justificado que los docentes ocupan su tiempo a su deber asignado, observándose también que un 6% corresponde a técnico docente, antecedente que no influye negativamente en la institución. En este punto es importante relacionar lo señalado por Díaz, y Chehaibar (2010) la docencia es una tarea intelectual compleja, que conlleva una responsabilidad profesional de afrontar retos constantes.

Tabla N° 12: Años de Servicio Docente

Opciones	F	%
1-5	3	8
6-10	0	0
11-15	1	3
16-20	3	8
21-25	3	8
26-30	1	3
31-35	3	8
No contesta	22	62
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

La tabla N° 12 pone de manifiesto que los años de servicio del personal docente se encuentran distribuidos así: desde 1 a 35 años con el 8%, años que detallan que la experiencia laboral del personal docente del Instituto Tecnológico Primero de Mayo garantiza un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a los retos en educación, a excepción de un 62% que opta por no contestar, aduciendo que es una pregunta muy personal.

Tabla N° 13: Tipo de relación laboral

Opciones	F	%
Contratación indefinida	0	0
Nombramiento	31	86
Contratación ocasional	5	14
Reemplazo	0	0
No contesta	0	0
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

La tabla N° 13 determina que el 86% corresponde a docentes que tienen nombramiento, seguido de un 14% de contratación ocasional, situación favorable para la institución ya que la mayor parte de sus docentes tienen nombramiento lo que permite contar con el personal calificado para cada una de las áreas de estudio sin correr el riesgo de quedarse sin personal. Aunque es preciso referirse que de acuerdo al INEC la tasa de desempleo se ha reducido en forma gradual pues se ubicó en el 3.91% en junio de 2013 frente al 4.11% del mismo mes en el año anterior, cifra que corrobora la información obtenida.

Tabla N° 14: Tiempo de dedicación

Opciones	F	%
Tiempo completo	36	100
Medio tiempo	0	0
Por horas	0	0
No contesta	0	0
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

En la siguiente tabla N° 14 podemos observar que el personal investigado dedica su tiempo completo a las actividades académicas en la institución a la cual prestan sus servicios, realidad que concuerda con lo señalado por Berliner (1987), el profesor eficaz es aquel que

consigue que sus alumnos finalicen el período de instrucción con el conocimiento y las destrezas que se juzgen apropiados para ellos.

Tabla N° 15: Nivel más alto de Formación Académica que posee

Opciones	F	%
Bachillerato	0	0
Nivel Técnico o tecnológico superior	1	3
Lic., Ing., Eco., Arq., etc. (3er. Nivel)	28	78
Especialista (4º nivel)	0	0
Maestría (4º nivel)	4	11
PhD (4º nivel)	0	0
Otros (Dr. Ciencias de la Educación-1) (Abogado-1)	2	5
No contesta	1	3
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

En la tabla N° 15 verificamos que el nivel más alto de formación académica lo ocupan el 78% con título de 3er. Nivel y el 11% que equivale a título de 4to Nivel, proyectando que la institución de carácter educativo se encuentra bien representada por el personal docente preparado, esta información coincide con lo estipulado por la LOEI y su Reglamento.

2.3 Recursos

Los recursos destinados en esta investigación se dividen en los siguientes:

2.3.1 Talento Humano.

- Autoridades y docentes del Instituto Tecnológico “Primero de Mayo”
- Estudiante investigadora
- Directora de Tesis

2.3.2. Materiales.

Los materiales que a continuación se enuncian fueron importantes para el proceso de investigación y la obtención de los datos requeridos.

- Formato de cuestionario aplicado a docentes de bachillerato, el mismo que fue diseñado y facilitado por la Universidad.
- Cámara fotográfica
- Servicio de copiado y anillado
- Flash memory
- Textos
- Computadora - servicio de internet
- Impresora
- Material de oficina

2.3.3 Económicos.

MATERIALES	PRECIO
Servicio de copiado y anillado	\$ 60,00
Servicio de internet	\$ 60,00
Impresión del trabajo	\$ 80,00
Flash memory	\$ 10,00
Material de oficina	\$ 30,00
Otros	\$ 100,00
TOTAL	\$ 340,00

2.4 Diseño y métodos de investigación

2.4.1 Diseño de la investigación.

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

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

Este tipo de estudio en la investigación llevada a cabo fue el referente principal, pues de acuerdo a la fecha establecida por la autoridad del centro educativo, se pudo aplicar el cuestionario facilitado por la Universidad, lo que permitió trabajar de forma directa con el personal docente.

- **Es exploratorio**, debido a que en un momento específico, realiza una exploración inicial, en dónde, se observa y luego a través de un cuestionario aplicado a los docentes investigados se obtienen datos relevantes para el estudio.

En la presente investigación se tomó el tiempo necesario para poder aplicar el cuestionario a los docentes a ser investigados, realizando de antemano una breve visita de observación al plantel para obtener el debido permiso por parte de la autoridad y poder dar inicio a nuestro trabajo investigativo, posteriormente se obtendrán datos necesarios que manifiesten las necesidades de formación de los docentes de bachillerato. Por ende, nuestro aporte al presente tema investigado queda a consideración de quienes tomen como punto de apoyo los datos obtenidos para posteriores fuentes de consulta.

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

Una vez elaborado el análisis por cada tabla obtenida se puede detectar la problemática que pone en claro la situación de la Institución, para de esta manera poder formular un curso de formación que ayude en parte a superar tal situación presentada.

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

2.4.2 Métodos de investigación.

Los métodos utilizados para apoyar este acto investigativo y lograr que esté encaminado de la forma más conveniente brindando los resultados confiables fueron:

Método Analítico-Sintético, con el cual se estructuró un conocimiento distinto, en base al estudio del hecho luego de distribuirlo en partes para examinarlas por separado y volverlas a agrupar; de igual manera simplificó el análisis y síntesis de la información obtenida de las múltiples fuentes bibliográficas consultadas.

El método analítico-sintético fue la herramienta trascendental para la construcción del marco teórico, pues fue determinando cada parte que corresponde al diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes de bachillerato, por lo que se pudo lograr la redacción de la parte teórica.

Método Inductivo, condujo al logro de deducciones generales a partir de antecedentes particulares por medio del cuestionario, análisis, clasificación, comprobación de los hechos.

A través de este método se pudo determinar con certeza las principales falencias existentes en la institución tomada como ente de estudio, pues los datos obtenidos reflejan las necesidades que los docentes viven a lo largo de su trayectoria educativa en pos de mejorar habituales prácticas educativas e implementar nuevas formas de aprendizaje para proyectarlas a sus educandos y apoyar al desarrollo de la sociedad donde se encuentra ubicada la institución educativa a la que pertenecen.

Método Deductivo, dicho método permitió inferir y explicar enunciados particulares partiendo de los sucesos de carácter general sometidos a juicio.

En base a lo prescrito en este método se procedió a explicar cómo han incidido los resultados obtenidos con ayuda del cuestionario facilitado por la Universidad en los docentes de bachillerato del Instituto Tecnológico “Primero de Mayo”, los que luego de ser sometidos a reflexión, arrojan interesantes puntos como los que se mencionan: los docentes requieren que la autoridad competente se preocupe por promocionar cursos de capacitación y que los mismos se lleven a cabo en la modalidad presencial, que es importante abrirse a otras áreas de estudio y más aún que todos se encuentren al mismo nivel de conocimientos en materia de Pedagogía Educativa, provocado en los docentes no solo de esta institución sino a nivel nacional el desinterés de trabajar de mejor forma en su tarea instructiva.

Método Hermenéutico, mediante el cual se determinó, anunció y esclareció las diversas reacciones presentes a través del proceso de investigación, explicando las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el cual acontece.

Luego de haber trazado nuestro marco teórico en base a la información bibliográfica y con los datos obtenidos por medio del cuestionario aplicado, se procede a ubicar la información en los puntos donde éstos son requeridos, pues al momento de realizar el análisis de las tablas estadísticas el marco teórico cumple su tarea de ir contrastando datos y reflejando que es lo que se ha venido mejorando o que falta aún por hacer en cuanto a las necesidades de los docentes de, para finalmente llegar a las conclusiones y recomendaciones del caso y por ende proponer el curso de formación en torno al tema con mayor grado de dificultad.

Método Estadístico, a través de los datos numéricos permitió, obtener resultados mediante determinadas reglas y operaciones.

Como lo indica este método, luego de la aplicación del cuestionario se procedió a la tabulación respectiva, pues con la elaboración de las tablas estadísticas, el cálculo de porcentajes por medio de la regla de tres simple y la suma de los resultados, determinó cuales son las problemáticas que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje en esta institución, según el análisis que se realizó a cada una de las preguntas puntualizadas en el cuestionario.

2.5 Técnicas e instrumentos de investigación

2.5.1 Técnicas de investigación.

Entre las técnicas utilizadas se citan:

Lectura, importante al momento de seleccionar la información necesaria para armar el marco teórico presente en este trabajo.

Esta técnica utilizada en todo tipo de investigación, plasma las ideas, pensamientos claves y sobre todo el aporte personal que efectúa el investigador luego de haber seleccionado la bibliografía y realizado la lectura substancial para disponer de la información realmente válida.

Organizador gráfico, de gran beneficio en la representación de datos numéricos, lo que permitió hacer visible la relación que esos datos guardan entre sí.

Al momento, los tipos de organizadores gráficos utilizados en la presente investigación son las tablas estadísticas, donde se han ubicado las temáticas, frecuencias y porcentajes en relación a los datos adquiridos para facilitar la comprensión del tema buscado en cada pregunta posterior a su análisis.

2.5.2 Instrumentos de investigación.

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, en el presente estudio se utilizó el cuestionario. Instrumento que contiene una lista de preguntas que se proponen con el fin de obtener la información necesaria acorde con los datos proporcionados por los docentes seleccionados.

Dicho cuestionario fue aplicado a los docentes tomándose en cuenta instrumentos previamente validados, no obstante ha sido contextualizado al entorno nacional por parte del equipo de planificación del presente proyecto, y fundamentalmente, considerando la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su respectivo reglamento.

2.6 Procedimiento

La investigación llevada a cabo es de corte explicativo, basado en el análisis crítico; pues se trata de diagnosticar las necesidades de formación de los docentes del bachillerato de una institución y así llegar a descubrir aquellas necesidades en los docentes por medio de la información recolectada y posteriormente tabulada con el fin de determinar la frecuencia y porcentajes que reflejen el hecho estudiado.

Primeramente, el proceso investigativo dio apertura con la recepción del material informativo, justificado en la guía de contenidos y actividades a elaborarse, siempre regidos por un cronograma fijado por la universidad; paso seguido se realizó la respectiva revisión del material bibliográfico a utilizarse en el estudio del tema, todo esto previo a la videoconferencia tutorial, la misma que amplió determinados aspectos de los contenidos planteados.

A saber, el contexto educativo a ser investigado se lo eligió por las características que posee, en primera porque es un Instituto que siempre se ha visto preocupado por participar en el ámbito tecnológico, industrial y agropecuario, lo que lo ha hecho acreedor de contar con un buen número de alumnado que acuden de diferentes sectores cercanos y apartados

de la ciudad, además como ya se lo dijo anteriormente la disposición de las autoridades, docentes y personal administrativo siempre estuvo a la vista.

A propósito, la búsqueda de información científica en textos y páginas de internet sobre esas figuras relevantes constituyeron una de las primeras fases; por consiguiente se recopiló lo verdaderamente interesante para elaborar el marco teórico.

Otro punto a distinguir fue la aplicación del cuestionario a los docentes, previa la autorización por parte del Rector de la institución, quien proporcionó el listado de docentes que laboran en el bachillerato y por ende el número, con dicha información no fue necesario sacar la muestra, pues el número correspondía a la totalidad de la población.

En otro orden de cosas, con los datos obtenidos se procede a la tabulación y la presentación de resultados, procurando ser prolijos pues un dato mal escrito cambiaría el resultado buscado.

CAPÍTULO 3: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1 Necesidades formativas

Tabla N° 16: Su titulación tiene relación con: Ámbito Educativo

Opciones	F	%
Licenciado en educación (diferentes menciones/especialidades)	22	61
Doctor en educación	2	5
Psicólogo educativo	0	0
Psicopedagogo	0	0
Otras (Licenciatura en Ciencias Sociales)	1	3
No contesta	11	31
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

Como se puede observar en la tabla N° 16 los resultados marcan un importante 61%, indicando que la titulación del personal docente guarda relación dentro del ámbito educativo, así mismo un 5% equivale a doctorados en educación y un 3% representa a licenciatura en ciencias sociales, quedando justificada la preparación que posee cada docente en el desempeño de sus actividades. A su vez Medina y Domínguez (1989) apuntan, es fundamental proporcionar al profesorado una formación centrada en su trabajo, donde se le capacite para analizar el sistema educativo y desarrollar su práctica como una labor de innovación.

Tabla N° 17: Su titulación tiene relación con: Otras profesiones

Opciones	F	%
Ingeniero	3	8
Arquitecto	0	0
Contador	3	8
Abogado	1	3
Economista	0	0
Médico	0	0
Veterinario	1	3
Otras	0	0
No contesta	28	78
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

En la tabla N° 17 se puede comprobar que los docentes del Instituto Tecnológico Primero de Mayo muy aparte de poseer títulos en el ámbito educativo tienen otras titulaciones que se describen de la siguiente forma: 8% en las profesiones de ingeniero y contador, un 3% en las profesiones de abogado y veterinario y finalmente un 78% que prefiere dejar la incógnita acerca del título profesional que poseen, pese a que estos títulos no tienen relación en materia educativa los docentes con profesiones distintas han logrado impartir sus conocimientos a sus discípulos en base a las leyes que regulan la tarea educativa.

Tabla N° 18 Si posee titulación de postgrado, este tiene relación con

Opciones	F	%
Ámbito educativo	5	14
Otros ámbitos	0	0
No contesta	31	86
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

La tabla N° 18 tiene semejanza con las tablas ya detalladas anteriormente en el plano referente a titulación. Pero en este caso nos apropiamos del término de titulación de postgrado, obteniendo el siguiente resultado: 14% en el ámbito educativo, índice que pone en evidencia que el personal docente de la institución investigada posee escasa preparación en este tipo de titulación de 4to Nivel, lo que a criterio personal no ha repercutido en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se puede deducir que los docentes que no contestan o sea el 86% tienen interés en capacitarse.

Tabla N° 19: Les resulta atractivo seguir un programa de formación para obtener la titulación de cuarto nivel

Opciones	F	%
Si	20	56
No	8	22
No contesta	8	22
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

Los resultados obtenidos en la tabla N° 19 apuntan a que el 56% de docentes del Instituto Tecnológico Primero de Mayo están dispuestos en seguir programas de formación para obtener la titulación de 4º Nivel, aunque cabe recalcar que a un 22% no le interesa, pues bien apoyados en el primer porcentaje, este enfoque demuestra el deseo de superación personal y el aportar siempre en pos de un educación de calidad. No en vano se habla de una profesionalización compleja e interactiva (Fullan y Hargreaves, 1997) como forma de mantener y “transformar” la energía de los docentes comprometidos con la “buena” enseñanza.

Tabla N° 20: En que le gustaría capacitarse

Opciones	F	%
Maestría	14	39
PhD	2	5
No contesta	20	56
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

Al igual que los análisis anteriores, la tabla N° 20 nos muestra que un 39% de la población investigada le gustaría formarse en Maestrías, seguido encontramos un 5% que representa la aspiración de formarse en PhD, índices que testifican que el empeño de formación es cada vez más apremiante, más aún que hoy por hoy los cambios en educación así lo exigen.

Tabla N° 21: Maestría en que desearían formarse

Opciones		f	%
Ámbito Educativo	Ciencias de la Educación	1	3
	Historia y Ciencias Sociales	1	3
	Pedagogía	1	3
	Informática Educativa	2	5
	Administración Educativa	2	5
	Gestión y Administración Educativa	1	3
	Didáctica	1	3
	Pedagogía en Informática	1	3

	Planificación	2	5
En otro ámbito	Tecnológico	1	3
No contesta		23	64
TOTAL		36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

Centremos la atención en la tabla N° 21 objeto de análisis, podemos encontrar la igualdad de valores representados por el 3% en las siguientes maestrías que los docentes del Instituto Tecnológico Primero de Mayo desearían formarse: Ciencias de la Educación, Historia y Ciencias Sociales, Pedagogía, Gestión y Administración, Didáctica, Pedagogía en Informática y en otro ámbito tenemos: tecnológico; por otro lado un 5% nos marca las siguientes: Informática Educativa, Administración Educativa y Planificación, porcentajes que revelan la gama de maestrías que los docentes desearían que se impartan en torno al ámbito educativo.

Tabla N° 22: PhD en que desearían formarse

Opciones		F	%
Ámbito Educativo	Evaluación y Acreditación de la Educación Superior	1	3
En otro ámbito		0	0
No contesta		35	97
TOTAL		36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

Al igual en la tabla N° 22 el deseo de superación de los docentes se ve demostrado en un porcentaje de menor valor, pero sin descuidar la formación anhelada que en este caso se refiere a PhD en Evaluación y Acreditación de la Educación Superior., diferenciada por un 3%, no obstante un 97% nos deja la incógnita al decidir no contestar, pues en la mayoría de los casos el factor tiempo y el no tener titulación en maestría, impide la formación en PhD.

Tabla N° 23: Para usted es importante seguir capacitándose en temas educativos

Opciones	F	%
Si	23	63,89
No	2	5,56

No contesta	11	30,55
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

La tabla N° 23 señala que para los docentes del Instituto Tecnológico Primero de Mayo, es de gran importancia seguirse capacitando en temas educativos, pues el 63,89% lo determina, en cambio un 5,56% estipula que no. Para Zeichner (1983) los modelos formativos de los profesionales de la educación son como un cuadro de creencias e hipótesis respecto a la naturaleza y objetivos de los centros educativos, de los educadores y de su preparación que generan modelos específicos en la capacitación de los mismos.

Tabla N° 24: Como le gustaría recibir la capacitación

Opciones	F	%
Presencial	14	38,88
Semipresencial	6	16,67
A distancia	6	16,67
Virtual/por internet	6	16,67
No contesta	4	11,11
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

El siguiente tema a analizarse en la tabla N° 24 solicita información acerca de las modalidades para recibir la capacitación, entonces se puede teorizar que los docentes representados por un 38,88% aspiran a recibir la capacitación de forma presencial, un 16,67% en cambio prefiere la capacitación de forma Semipresencial, a distancia o virtual/por internet, quedando verificado que los docentes optan por la capacitación de forma presencial, pues como en todo curso existen dudas que en el transcurso del mismo pueden ser aclaradas por los facilitadores.

Tabla N° 25: Si prefiere cursos presenciales o semipresenciales en que horario le gustaría capacitarse

Opciones	F	%
De lunes a viernes	10	28
Fines de semana	9	25
No contesta	17	47
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

Como se puede observar en la tabla N° 25 en referencia a los horarios para recibir la capacitación de cursos “presenciales o semipresenciales” obtenemos que el 28% de docentes los prefieran en la modalidad presencial con horarios de lunes a viernes, y el 25% los fines de semana en la modalidad semipresencial. A todo esto se puede sumar que si los docentes ven como productivo el recibir los cursos de lunes a viernes es porque necesitan ampliar sus conocimientos y hacer mayor productiva su jornada complementaria por la tarde.

Tabla N° 26: En que temáticas le gustaría capacitarse

Opciones	F	%
Pedagogía Educativa	15	42
Teorías del aprendizaje	5	14
Valores y educación	3	8
Gerencia/Gestión educativa	8	22
Psicopedagogía	0	0
Métodos y recursos didácticos	7	19
Diseño y planificación curricular	12	33
Evaluación del aprendizaje	5	14
Políticas educativas para la administración	2	6
Temas relacionados con las materias a su cargo	11	31
Formación en temas de mi especialidad	6	17
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	7	19
Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	3	8
No contesta	2	6

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

En temas educativos no está por demás centrar la atención en temáticas que llaman la atención de los docentes, las mismas que de una u otra forma aportan a la continuidad de una cultura educativa apropiada para el progreso de los pueblos, es por eso que la tabla N° 26 nos muestra los subsecuentes resultados, el 42% de los docentes desean capacitarse en temáticas como: Pedagogía Educativa, el 33% Diseño y Planificación Curricular y un 31% con materias relacionadas a su cargo, realidad que viven a diario las instituciones educativas a nivel nacional.

Tabla N° 27: Cuales son los obstáculos que se presentan para que usted no se Capacite

Opciones	F	%
Falta de tiempo	16	44,44
Altos costos de los cursos o capacitaciones	10	27,77
Falta de información	13	36,11
Falta de apoyo por parte de las autoridades de la institución en donde labora	3	8,33
Falta de temas acorde con su preferencia	4	11,11
No es de su interés la capacitación profesional	1	2,77
Otros (No han sido convocados)	2	5,55
No contesta	5	13,88

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

El siguiente análisis a realizarse es en base a los datos obtenidos en la tabla N° 27, la misma que exterioriza que un 44,44% de los docentes del Instituto Tecnológico Primero de Mayo ven como obstáculo negativo la falta de tiempo, situación que imposibilita su aspiración de seguirse capacitando, pues con el nuevo Reglamento a la LOEI, el trabajo del docente se ha vuelto más fuerte en materia de jornada laboral, lo que en la mayoría de los casos ha causado reacciones negativas, a continuación tenemos un 36,11% que manifiesta que otro de los obstáculos que evitan la capacitación es la falta de información por parte de las autoridades, así mismo un 27,77% revela que los altos costos de los cursos o capacitaciones cohiben de cierta manera su empeño por prepararse.

Tabla N° 28: Cuales son los motivos por los que usted asiste a Cursos/capacitaciones

Opciones	F	%
La relación del curso con mi actividad docente	20	55,55
El prestigio del ponente	2	5,55
Obligatoriedad de asistencia	1	2,77
Favorecen mi ascenso profesional	6	16,66
La facilidad de horarios	3	8,33
Lugar donde se realizó el evento	1	2,77

Me gusta capacitarme	12	33,33
Otros	0	0
No contesta	7	19,44

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

La tabla N° 28 proyecta los motivos por los cuales los docentes asisten a los cursos de capacitación y tenemos: que un 55,55% es por la relación del curso con su actividad docente y un 33,33% porque les gusta capacitarse, circunstancias que favorecen a la institución, pues el personal que la integra se preocupa porque la parte académica del mismo este a la altura de otras instituciones de carácter provincial y nacional.

Tabla N° 29: Cuales considera Ud. Son los motivos por los que se imparten los Cursos/capacitaciones

Motivos	F	%
Aparición de nuevas tecnologías	19	52,77
Falta de cualificación profesional	3	8,33
Necesidades de capacitación continua y permanente	17	47,22
Actualización de leyes y reglamentos	7	19,44
Requerimientos personales	7	19,44
Otros	0	0
No contesta	2	5,55

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

En cuestión de educación no se ha dicho la última palabra, así lo determina la tabla N° 29 en la que se explican los motivos por los cuales se imparten los cursos o capacitaciones, a continuación se definen: 52,77% de docentes reitera que es debido a la aparición de nuevas tecnologías, en cambio un 47,22% afirma que otro motivo es en base a las necesidades de capacitación continua y permanente, por otro lado un 19,44% explica que es por la actualización de leyes y reglamentos vigentes o requerimientos personales.

Tabla N° 30: Temas en los que falta algún tipo de capacitación

Opciones	f	%
Capacitación Pedagógica	1	3
Capacitación de Destrezas	1	3

Pedagogía y Didáctica	4	11
Currículo	1	3
Administración Deportiva	1	3
Producción Agropecuaria	1	3
Tecnología	2	6
Educación	1	3
Técnicas de la enseñanza	1	3
Liderazgo	1	3
Elaboración de Proyectos	1	3
Materiales Didácticos	1	3
Evaluación de Aprendizajes	1	3
Programación Web	1	3
Formación Educativa	1	3
Planificación	2	6
Laboratorio de Biología, Química, CCNN	1	3
Enseñanza de la Química-Biología	1	3
No contesta	18	50

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

En la tabla N° 30 se pone en claro los temas en los que aún falta algún tipo de capacitación para los docentes, como resultado tenemos: un 11% en Pedagogía y Didáctica, 6% en Tecnología y Planificación, datos que nos llevan a la conclusión de que a pesar del trabajo organizado por el Ministerio de Educación en la promoción de cursos de capacitación todavía falta difundir algunos de ellos como se puede comprobar.

Tabla N° 31: Que aspectos considera de mayor importancia en el desarrollo de un Curso/capacitación

Opciones	F	%
Aspectos teóricos	1	2,78
Aspectos técnicos / prácticos	11	30,56
Ambos	18	50
No contesta	6	16,66
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

En la tabla N° 31 se delimitan los siguientes porcentajes con el 50% ambos aspectos (técnicos/prácticos o teóricos) son de mayor importancia en el desarrollo de un curso de

capacitación, el 30,56% en particular señala que los aspectos técnicos/prácticos son de mayor interés y en mínimo valor el 2,78% alega que solo los aspectos teóricos importan.

3.2 Análisis de la formación

3.2.1 La persona en el contexto formativo.

Tabla Nº 32: Curso de Capacitación recibido

Opciones		F	%
Curso	Didáctica de la Ciencias Naturales	1	3
	Geografía Aplicada CEPEIGE	1	3
	Relaciones Humanas	1	3
	Introducción al B.G.U.	1	3
	Actualización Curricular	2	6
	Currículo	2	6
	Inclusión Educativa	3	8
	Lectura Crítica	3	8
	Control biológico de plagas y enfermedades	1	3
	Administración Tributaria	1	3
	NIIF'S	1	3
	Redes	1	3
	TOFEL	1	3
	Estilos de Aprendizaje	1	3
	Introducción al Currículo	1	3
Didáctica de la Química	1	3	
No contesta		14	39
TOTAL		36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

La tabla Nº 32 puntualiza los cursos recibidos por los docentes del Instituto Tecnológico Primero de Mayo, predominando los siguientes: 8% cursos de Inclusión Educativa y Lectura Crítica, el 6% Actualización Curricular y Currículo.; y finalmente un 3% del resto de cursos que se detallan en la tabla. Es propicio relacionar el siguiente pensamiento manifestado por Ángel Díaz Barriga y Lourdes M. Chehaibar, IISUE (enero 2010), la docencia es una ocupación intelectual compleja, que conlleva una gran responsabilidad profesional de afrontar retos constantes, requiriendo entonces de saberes disciplinarios y pedagógicos, creatividad y pasión, por lo que se puede decir que los docentes de bachillerato de este centro educativo de una u otra forma han estado alerta a esta clase de cursos.

Tabla N° 33: Cursos de Capacitación impartidos por los Docentes en los últimos dos Años

Opciones	F	%
Si	4	11
No	23	64
No contesta	9	25
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

La tabla N° 33 señala que el 64% de Docentes no ha impartido cursos en los últimos dos años, a diferencia del 11% que manifiesta que si ha ofrecido la capacitación a otros colegas de acuerdo a los cursos recibidos por parte del Ministerio, información que se puede observar en la tabla analizada. Para bien o para mal, los profesores determinan la calidad de la educación (Clark, 1995, p. 3)

Tabla N° 34: Temáticas de los Cursos impartidos

Opciones	F	%
Elaboración del PTI Gestión	1	2,78
Derechos Humanos – Holocaustos y Genocidios	1	2,78
Planificación Curricular	1	2,78
Tributación	1	2,78
No contesta	32	88,88
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

La tabla N° 34 señala que el 2,78% de Docentes han impartido cursos en torno a las temáticas de: Elaboración del PTI Gestión, Derechos Humanos y Planificación Curricular, es decir, temas que tienen que ver con el plano educativo, aunque ese 88,88% de la población investigada al no contestar deja abierta una serie de posibilidades como por ejemplo: que no han asistido a los cursos promocionados por el Ministerio de Educación a través de sus diversos programas de capacitación, el poco interés de actualización o mejoramiento profesional, en fin son circunstancias que los docentes dejan entre ver por los resultados obtenidos.

Tabla N° 35: Análisis de la persona

Ítems	1		2		3		4		5		No contesta		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Analiza los elementos del currículo propuesto para el bachillerato	1	3	2	6	10	28	5	14	9	25	10	28	36	100
Analiza los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza (inteligencia, personalidad, clima escolar...)	0	0	4	11	9	25	9	25	8	22	6	17	36	100
Conoce el proceso de la carrera docente del profesor ecuatoriano propuesto en la LOEI (ámbito, escalafón, derechos y deberes...)	3	8	3	8	11	31	10	28	4	11	5	14	36	100
Analiza los factores que condicionan la calidad de la enseñanza en el bachillerato	0	0	1	3	9	25	10	28	7	19	9	25	36	100
Analiza el clima organizacional de la estructura institucional (motivación, participación, satisfacción y rendimiento en el trabajo...)	0	0	3	8	13	36	9	25	6	17	5	14	36	100
Conoce el tipo de liderazgo ejercido por el/los directivo/s de la institución educativa	2	6	5	14	7	19	7	19	8	22	7	19	36	100
Conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos para planificar actividades en la institución educativa.	5	14	4	11	11	31	6	17	6	17	4	11	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

En esta tabla N° 35 se puede visualizar que los porcentajes van orientados a la práctica pedagógica del docente titulada análisis de la persona, indicando que de acuerdo a los ítems propuestos los valores se ubican de la siguiente forma, escala 3 con el 36% que enfatiza que la autoridad analiza el clima organizacional de la estructura institucional y el 31% contesta que conoce las herramientas/elementos utilizados por los directivos, escala 4 con el 28% que responde, conocer el proceso de la carrera docente en concordancia con el 25% que dice analizar los factores que determinan el aprendizaje en la enseñanza, escala 5 con el 25% que indica analizar los elementos del currículo propuesto para el bachillerato, en fin todo lo concerniente a los factores que condicionan la calidad de la enseñanza que por

cierto a la par con los cambios tecnológicos suscitados deben ir mejorando ambiguas prácticas educativas.

3.2.2 La organización y la formación.

Tabla N° 36: La institución en la que labora ha propiciado cursos en los dos últimos años

Opciones	F	%
Si	12	33,33
No	20	55,56
No contesta	4	11,11
Total	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

La realidad del Instituto Tecnológico Primero de Mayo en lo que tiene que ver a cursos propiciados por el mismo en los últimos dos años queda revelada en el cuadro especificado en la tabla N° 36, donde el 55,56% de docentes sustenta que la institución no ha propiciado tales cursos, consecutivamente un 33,33% sostiene que si se han propiciado cursos por la institución, por lo visto las autoridades de este centro educativo no han puesto énfasis en esta problemática presentada, cabe entonces poner a consideración lo manifestado por Kotter (1997), un directivo es quien dirige la planificación de todos los procesos en una organización.

Tabla N° 37: Conoce si la institución está propiciando cursos/seminarios

Opciones	F	%
Si	6	16,67
No	21	58,33
No contesta	9	25
Total	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

La subsecuente tabla N° 37 subraya que las autoridades de la institución en la que se efectuó la indagación no ofrecen o a su vez elaboran proyectos, cursos o seminarios de capacitación esto lo establece el 58,33% de docentes, en cambio un 16,67% contradice al porcentaje anterior resaltando el aporte que las autoridades tratan de ejecutar.

Tabla N° 38: Los cursos se realizan en función de: Áreas de conocimiento

Opciones	F	%
Áreas del conocimiento	2	5,55
Necesidades de actualización curricular	5	13,88
Leyes y reglamentos	2	5,55
Asignaturas que usted imparte	3	8,33
Reforma curricular	3	8,33
Planificación y programación curricular	8	22,22
Otras	0	0
No contesta	19	52,77

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

Si bien es cierto que en la institución se han desarrollado cursos, éstos a su vez se ven reflejados en la tabla N° 38 del siguiente modo: un 22,22% de docentes formula que los cursos se han realizado en función de Planificación y programación curricular, un 13,88% señala que éstos han estado encaminados en necesidades de actualización curricular y un 8,33% explica que los cursos han sido en base a asignaturas que el docente imparte, al igual que a reforma curricular.

Tabla N° 39: Los directivos de la institución fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente

Opciones	F	%
Siempre	8	22,22
Casi siempre	1	2,78
A veces	10	27,78
Rara vez	11	30,56
Nunca	3	8,33
No contesta	3	8,33
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

La conectividad de la tabla N°39 con las tres anteriores es evidente por tal razón volvemos a distinguir que los directivos del Instituto Tecnológico Primero de Mayo fomentan la participación del profesorado en cursos estimado en un 30,56% de docentes que aseguran que esto se efectúa rara vez, un 27,78% dice que a veces y un 22,22% insiste que siempre, como se puede contemplar la información varía, pues la óptica de cada docente se ve muy marcada por sus respuestas.

Tabla N° 40: Gestión del Bachillerato por parte de los Directivos Institucionales

Opciones	F	%
Si	2	5
No	14	39
No contesta	20	56
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

La siguiente tabla N° 40 demuestra que el 39% de la población investigada exterioriza que no existe el apoyo por parte de los directivos institucionales para gestionar los bachilleratos referidos anteriormente, el 5% señala que si existe gestión y un 56% decide no contestar; más bien los Directivos han centrado su interés en la producción agropecuaria en el Cantón Yanzatza, debido a que la situación geográfica en la que se encuentra la institución permite aprovechar las bondades que ofrece la región amazónica. Así mismo, y de acuerdo a lo señalado por José María Veciana (2002), un gestor educativo es quien, orienta y lidera en la institución educativa el direccionamiento estratégico, el clima organizacional, el manejo apropiado de conflictos a suscitarse desde métodos de concertación, evaluación y mejoramiento continuo, situación que no se evidencia en la institución investigada.

Tabla N° 41: Análisis Organizacional

Ítems	1		2		3		4		5		No contesta		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Describe las funciones y cualidades del tutor	0	0	5	14	9	25	10	28	7	19	5	14	36	100
Conoce técnicas básicas para la investigación en el aula	0	0	5	14	8	22	15	42	6	17	2	6	36	100
Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal	0	0	2	6	10	28	14	39	8	22	2	6	36	100
Conoce las posibilidades didácticas de la informática como ayuda a la tarea docente	0	0	4	11	9	25	15	42	5	14	3	8	36	100
Desarrolla estrategias para la motivación de los alumnos	0	0	2	6	9	25	10	28	11	31	4	11	36	100
Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante	2	6	2	6	13	36	12	33	3	8	4	11	36	100
Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos	1	3	7	19	11	31	12	33	1	3	4	11	36	100

educativos (autoridades, docentes, estudiantes)															
Conoce la incidencia de la interacción profesor-alumno en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)	0	0	4	11	13	36	14	39	2	6	3	8	36	100	
Mi información en TIC, me permite manejar herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes	1	3	7	19	10	28	11	31	5	14	2	6	36	100	
Percibe con facilidad problemas de los estudiantes	0	0	4	11	6	17	16	44	5	14	5	14	36	100	
La formación académica que recibí es la adecuada para trabajar con estudiantes, dadas las diferentes características étnicas del país	0	0	4	11	9	25	7	19	9	25	7	19	36	100	
Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos	3	8	5	14	6	17	12	33	4	11	6	17	36	100	
Mi expresión oral y escrita, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida	1	3	3	8	6	17	10	28	13	36	3	8	36	100	
Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlas/os y ayudarles en su solución	0	0	4	11	3	8	15	42	8	22	6	17	36	100	
La formación profesional recibida, me permite orientar el aprendizaje de mis estudiantes	1	3	2	6	6	17	8	15	14	39	5	14	36	100	
Mi planificación siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos anteriores de mis estudiantes	1	3	2	6	6	17	10	28	11	31	6	17	36	100	
El proceso evaluativo que llevo a cabo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa	1	3	2	6	5	14	8	15	11	31	9	25	36	100	
Como docente evalúo las destrezas con criterio de desempeño propuestas en mi/s asignatura/s	0	0	2	6	6	17	10	28	12	33	6	17	36	100	
Identifico a estudiantes con necesidades educativas	0	0	3	8	11	31	11	31	8	22	3	8	36	100	

especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico-motora, trastornos de desarrollo-)																	
Cuando tengo estudiantes con necesidades educativas especiales, mi planificación es realizada de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva	0	0	5	14	14	39	9	25	6	17	2	6	36	100			
Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula...)	2	6	5	14	11	31	5	14	12	33	1	3	36	100			
Considera que los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje	1	3	4	11	7	19	8	15	14	39	2	6	36	100			

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.
Autora: Armijos, F. (2013)

En la tabla N° 41 en lo referente al ámbito organizacional se observa en la escala 3 que el 39% de docentes planifica de acuerdo a los requerimientos de una educación especial e inclusiva, la escala 4 con el 44% que dice percibir con facilidad los problemas de los estudiantes y la escala 5 con el 39% que manifiesta que su formación profesional recibida está orientada al aprendizaje de sus estudiantes, valores que justifican que la institución investigada está constituida por personal docente preparado, capaz de afrontar los retos que en la actualidad se vive en el perímetro educativo, pues la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su respectivo reglamento así lo exigen, es por ello que los datos en sí prueban que la preparación tanto de docentes como de autoridades complementan todo lo que encadena el proceso enseñanza-aprendizaje, facultando a los mismos a desarrollar estrategias para motivar al estudiante y sus aspectos relacionados con la psicología.

3.2.3 La tarea educativa.

Tabla N° 42: Las materias que imparte tienen relación con su formación

Opciones	F	%
Si	32	89
No	0	0

No contesta	4	11
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

En la tabla N° 42 el 89% evidencia que de forma general las materias que imparten los docentes encuestados tienen relación con su formación profesional y aunque en algunos casos esta situación se observe opuesta de conformidad con los títulos de los docentes, los mismos han sabido encaminarse por el deber que cumple un docente íntegro.

Tabla N° 43: Años de bachillerato en los que imparte asignaturas

Opciones	F	%
1ro. Bachillerato	16	44
2do. Bachillerato	19	53
3ro. Bachillerato	15	42
No contesta	8	22

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

La tabla N° 43 indica que el 44% de docentes imparte asignaturas a 1ro. Bachillerato, el 53% a 2do. Bachillerato y un 42% de docentes a 3ro. Bachillerato dejándonos en claro que los docentes en su totalidad imparten asignaturas en los tres años de bachillerato por la preparación que poseen.

Tabla N° 44: Análisis de la tarea educativa

Ítems	1		2		3		4		5		No contesta		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Describe las principales funciones y tareas del profesor en el aula	0	0	3	8	10	28	13	36	6	17	4	11	36
Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los Alumnos	2	6	3	8	7	19	10	28	11	31	3	8	36	100
Utiliza adecuadamente medios visuales como recurso didáctico (retroproyector, diapositivas, pizarra, videos)	0	0	5	14	7	19	14	39	5	14	5	14	36	100

Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas	4	11	2	6	6	17	12	33	8	22	4	11	36	100
Aplica técnicas para la acción tutorial (entrevista, cuestionario...)	2	6	3	8	7	19	13	36	8	22	3	8	36	100
Analiza la estructura organizativa institucional (Departamentos, áreas, Gestión administrativa...)	0	0	5	14	7	19	12	33	7	19	5	14	36	100
Diseña planes de mejora de la propia práctica docente	0	0	2	6	9	25	17	47	6	17	2	6	36	100
Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres	1	3	7	19	5	14	15	42	5	14	3	8	36	100
Diseña instrumentos para la autoevaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor)	2	6	4	11	6	17	11	31	9	25	4	11	36	100
Utiliza adecuadamente la técnica expositiva	0	0	3	8	4	11	17		10	28	2	6	36	100
Valora diferentes experiencias sobre la didáctica de la propia asignatura	1	3	2	6	7	19	13	36	10	28	3	8	36	100
Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje	1	3	2	6	7	19	12	33	11	31	3	8	36	100
El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente	1	3	1	3	11	31	11	31	10	28	2	6	36	100
Diseño estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes	0	0	2	6	8	22	11	31	12	33	3	8	36	100
Planteo objetivos específicos de aprendizaje para cada Planificación	0	0	2	6	7	19	9	25	16	44	2	6	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.
Autora: Armijos, F. (2013)

La tabla N° 44 nos marca porcentajes interesantes ubicados en el siguiente orden, escala 3 con el 31% que señala que el uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico

son una constante en su práctica docente, escala 4 dice que el 47% de docentes diseña planes de mejora de la propia práctica docente y finalmente la escala 5 con el 44% que refleja su interés por plantear objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación, los porcentajes tomados para el análisis representan en sí lo que respecta la tarea educativa muy cuestionada por cierto, entonces como docentes responsables, el personal del Instituto Tecnológico Primero de Mayo pone en práctica en su mayoría lo expuesto en la tabla.

3.2.4. Los cursos de formación.

Tabla N° 45: Número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años

Opciones	F	%
1-5	18	50
6-10	1	3
No contesta	17	47
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

Tabla N° 45, ante los rigurosos cambios en la educativa hace algún tiempo atrás los docentes han sido sometidos a cursos de capacitación en cada asignatura, lo que ha permitido fundar en ellos la transferencia de conocimientos y llevar a cabo lo propuesto por el Ministerio de Educación con su programa SÍPROFE habilitando ofertas de cursos de capacitación para todo el magisterio a nivel nacional, en este aspecto se registran las siguientes novedades producto de la investigación efectuada; un 50% indica que los docentes han participado de los cursos de 1-5 y un 3% de 6-10, a lo que se puede añadir la importancia que éstos han dado a los mismos.

Tabla N° 46: Totalización en horas

Opciones	F	%
0-50	8	22
51-100	6	17
101-150	2	5
151-200	1	3
201-250	0	0
251-300	0	0
301-350	0	0

351-400	1	3
No contesta	18	50
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

En cuanto al número de horas que cada curso ha tomado, la tabla N° 46 especifica: 22% equivalente a 50 horas, seguido del 17% de 51-100 horas, las mismas que acreditan tales cursos para su posterior aprobación y más aún para que los conocimientos adquiridos por los docentes durante ese tiempo sean multiplicados a sus estudiantes o a su vez sean compartidos entre colegas y así poder determinar lo que falta por mejorar o implementar en la institución.

Tabla N° 47: Hace que tiempo lo realizó

Opciones	F	%
0-5	6	17
6-10	1	3
11-15	11	30
16-20	0	0
21-25	1	3
26-30	0	0
31-36	3	8
No contesta	14	39
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

De acuerdo a la información obtenida en la tabla N° 47 se detalla lo siguiente, un 30% de docentes recibió su último curso en el rango de 11-15 meses, un 17% de 0-5 meses y el 8% de 31-36 meses, aspectos que resultan positivos para la institución investigada, pues su personal docente siempre está alerta ante los cursos que son promocionados a través del Ministerio de Educación, condición que afianza su experiencia en calidad de docentes para despejar cualquier duda relacionada al ámbito pedagógico.

Tabla N° 48: A este curso lo hizo con el auspicio de:

Opciones	F	%
Gobierno	17	47
De la institución donde labora Ud.	2	6
Beca	0	0
Por cuenta propia	7	19

Otros	0	0
No contesta	10	28
TOTAL	36	100

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes del Bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

Autora: Armijos, F. (2013)

En el análisis de esta última tabla N° 48 consta información equivalente a la institución que auspicio el curso, he aquí los detalles: 47% corresponde a que la mayoría de los cursos fueron auspiciados por el Gobierno, seguido de un 19% que fueron auspiciados por cuenta propia de los Docentes, resultado que demuestra el deseo de superación emprendido por los docentes de actualizarse día a día por los cambios que a diario se presentan en lo referente al proceso enseñanza-aprendizaje, en último lugar se toma en cuenta al 6% que da crédito a que los cursos se auspiciaron por la institución donde ellos laboran.

CAPÍTULO 4: CURSO DE FORMACIÓN

El curso de formación docente responde a las dificultades/necesidades que presentan los docentes encuestados; tiene por objeto dar respuesta a los inconvenientes detectados producto del diagnóstico realizado, específicamente en las tablas N° 24, 25, 26, 27 entre otras, en donde se distinguen porcentajes preocupantes que revelan las diversas reacciones obtenidas, pero en sí nos centramos en la tabla N° 26, en la cual existe un 42% de docentes que desea capacitarse en el área pedagógica.

El planteamiento del curso de formación responde a la siguiente estructura:

4.1 Tema del curso

Curso de capacitación en Pedagogía Educativa como eje formador con énfasis en la programación de actividades alternativas dirigido a los docentes del Instituto Tecnológico Primero de Mayo para el período 2013-2014.

4.2 Modalidad de estudios

La modalidad de estudios a adoptarse para que se lleve a cabo el curso formativo es presencial, brindando a los docentes un ambiente de confianza y mayor seguridad de aprender lo requerido, pues, al estar en contacto con el tutor a cargo de dicho evento, sabrán satisfacer dudas en cuanto a cómo implementar en su proceso de enseñanza-aprendizaje un correcto uso de la pedagogía educativa.

4.3 Objetivos

Como objetivo general:

- Desarrollar acciones de capacitación en Pedagogía Educativa a los docentes del Instituto Tecnológico Primero de Mayo mediante talleres teórico-prácticos.

Como objetivos específicos:

- Aplicar la gestión pedagógica, a través de mecanismos de carácter social y académico, con el propósito de fortalecer aquellos vacíos en materia pedagógica.
- Mejorar las prácticas pedagógicas en los docentes, acorde a las necesidades presentes en la sociedad, por medio de charlas debidamente planificadas.

- Desarrollar talleres sobre pedagogía educativa con las autoridades y planta docente en los métodos de planificación pedagógica, con visión en el trabajo colaborativo.

4.4 Dirigido a

4.4.1 Nivel formativo de los destinatarios.

Está dirigido a docentes con un grado de experiencia que supera los 5 años o más, encauzando cursos que permitan pulir aquellos aspectos que tienen relación directa con el diseño de material didáctico, programación de cursos de aprendizaje para los estudiantes, entre otros temas que son de interés para los docentes encuestados.

4.4.2 Requisitos técnicos que deben poseer los destinatarios.

Dadas las circunstancias en materia de tecnología, es de gran significación que entre los requisitos que deben poseer los destinatarios están aquellos recursos necesarios y útiles para llevar a efecto el curso de formación; por lo cual, de entrada se requiere de un centro de cómputo que ofrezca el servicio de conexión a internet, pizarra electrónica, ambiente espacioso, iluminado y confortable, servicio de fotocopiado, entre otros materiales (marcadores, papelotes, resmas de papel, etc.) de menor utilidad pero que también tienen su importancia a la hora de recibir el curso y lo principal la predisposición por parte de los directivos y personal docente del Instituto Tecnológico Primero de Mayo.

4.5 Breve descripción del curso

El curso formativo bajo el nombre de “Pedagogía Educativa como eje formador con énfasis en la programación de actividades alternativas dirigido a los Docentes del Instituto Tecnológico Primero de Mayo para el período 2013-2014”, pretende mejorar sencillos conocimientos de enseñanza pedagógica, abrirse hacia otros campos ofertados en el mundo del bachillerato técnico industrial o artístico, que el diseño y planificación curricular se patentice, en fin que la autoridad competente ponga mayor interés en fomentar la participación del profesorado en cursos que generen su formación permanente, todo aquello en torno a las diversas reacciones obtenidas a través del cuestionario aplicado posterior a su tabulación de datos, pues aunque el establecimiento objeto de estudio ocupa un lugar interesante en el contexto donde presta sus servicios, se descubren aún categóricos factores que imposibilitan la entrega total por parte de los docentes al sector educativo.

4.5.1 Contenidos del Curso

Los siguientes temas y subtemas abarcan aquellos contenidos científicos a utilizarse en el desarrollo del curso, los mismos que tienen estrecha relación con los objetivos y tema planteado.

1. Pedagogía y Educación

1.1 Conceptos Pedagógicos

1.1.1 Educación

1.1.2 Pedagogía

1.1.3 Didáctica

1.1.4 Enseñanza

1.2 Teorías Pedagógicas

1.2.1 Romanticismo Pedagógico

1.2.2 Pedagogía Socialista

1.2.3 Desarrollismo Pedagógico

1.2.4 Pedagogía Clásica

2. Modelos Pedagógicos

2.1 Métodos de marcha sintética

2.2 Métodos de marcha analítica

2.2.1 Métodos que recuperan el enfoque comunicativo

2.3 Ejes para proponer una estrategia pedagógica

3. Diseño y Planificación Curricular

3.1 Significado de la Planeación Curricular

3.1.1 La Empresa comercial, base para la planeación curricular

3.1.2 Una dinámica de mercado

3.1.3 Conceptos básicos en la planeación curricular

3.1.3.1 Criterios para evaluar la calidad educativa

3.2 Aspectos operativos de la empresa educativa efectiva

4. Gerencia y Gestión Educativa

4.1 Teoría de la gestión

4.2 Dimensiones para el éxito escolar

4.3 Formas de abordar la planeación de un currículo

5. Métodos y Recursos didácticos

5.1 Material Educativo

5.1.1 Organización y manejo del material didáctico

5.1.2 Criterios para el uso de material didáctico

5.1.3 Clasificación del material didáctico

5.1.4 Otros tipos de materiales auxiliares

6. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación

6.1 ¿Qué es la Tecnología Educativa?

6.2 Reflexiones sobre las tecnologías como instrumentos culturales

6.3 Desarrollo social y educativo con las nuevas tecnologías

6.3.1 Tendencias al nivel de las escuelas de primaria y secundaria

6.4 Reflexiones sobre la alfabetización tecnológica

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

La presente propuesta está a cargo de un profesional con Titulación de Magister en Pedagogía, con experiencia de ocho años, espíritu de dedicación a su trabajo y reconocido por su aporte al trabajo investigativo en cuestión de cambios o mejoras en el proceso enseñanza-aprendizaje.

4.5.3. Metodología.

La realización de la propuesta está prevista a cumplirse en la ciudad de Yanzatza, provincia de Zamora Chinchipe, exactamente en el Instituto Tecnológico Primero de Mayo, centro educativo de carácter diurno y nocturno que acoge en sus infraestructuras a estudiantes de diversas clases económicas y sectores aledaños a la ciudad, que traen consigo los hábitos y conductas característicos del lugar de origen.

El establecimiento por contar con los medios y espacio necesarios se ubica entre los mejores de la Provincia, más aún cuando su directo accionar está dirigido a desarrollar proyectos de producción que han sido bien vistos por la comunidad educativa y sociedad yanzatcense, aunque cabe recalcar que no todo es positivo, pues este tipo de situación ha ocasionado el descuido de otras áreas importantes en materia didáctica como lo es el caso de una buena práctica pedagógica en la vida institucional.

Seguidamente, el plan de investigación fragua en su seno los óptimos anhelos de corregir las inexactitudes evidenciadas en los resultados obtenidos en el proceso de investigación y que con ayuda de los métodos utilizados favorezcan la planificación de acciones; así pues, entre los métodos y técnicas a aplicarse tenemos:

Método Inductivo: Este método conduce a la obtención de conclusiones generales a partir de deducciones específicas por medio de la observación, registro, análisis, clasificación, comprobación de los hechos investigados en el establecimiento educativo.

Método Deductivo: Permitirá formular secuencias particulares detectadas a través del cuestionario aplicado a los docentes, tomando los sucesos de carácter general sometidos al razonamiento.

Método Analítico-Sintético: Con la ayuda de este método se podrá estructurar un nuevo conocimiento en los docentes que esperan que todas sus expectativas sean satisfechas, porque una vez ejecutado el estudio se lo divide en partes para examinarlas por separado y volverlas a agrupar; de igual forma facilitará el análisis y síntesis de la información conseguida de las distintas fuentes bibliográficas consultadas.

Las técnicas a utilizarse para el desarrollo de las actividades contempladas, se cimentan en acciones de Investigación Documental concretamente agrupada en los temas de Pedagogía Educativa y Diseño y Planificación Curricular, adecuando todo ello a la labor de los docentes investigados; para de este modo tener bases en la elaboración de los bosquejos y roles de intervención, caracterizando que se va hacer y quién lo realizará, así mismo, como aporte distintivo contribuye a la estructuración del sustento teórico, aunque también se contemplan: la observación, muy importante para el reconocimiento del contexto socio-educativo, el diálogo con las autoridades y docentes con el fin de afinar detalles en cuanto a las acciones a implementarse.

Por lo dicho, la propuesta por forjar una visión adecuada para la institución, contempla inmediata y directamente que los objetivos proyectados en la misma se lleven a efecto para de esta forma cumplir con las exigencias por parte de los docentes y porque los cambios en materia educativa así lo ameritan.

4.5.4 Evaluación.

Como en todo proceso educativo la evaluación busca determinar los factores necesarios para facilitar la tarea docente, detectando competencias, habilidades y conocimientos que el docente deberá adquirir en la medida que se desarrollen los diversos temas del curso, los mismos que han sido programados con el propósito de ayudar tanto a autoridades como docentes del bachillerato a buscar soluciones congruentes y no tomadas de forma apresurada.

Por ende el curso será evaluado de la siguiente forma:

➤ Asistencia	20%
➤ Participación	40%
➤ Trabajos	30%
➤ Evaluación final	10%
	<hr/>
	100%

4.6 Duración del curso

El curso de formación tendrá una duración de mes y medio dando un total de 60 horas, de lunes a viernes en horario de 14h00 a 16h00 con el respectivo monitoreo del profesional a cargo del curso.

4.7 Cronograma de actividades a desarrollarse

Actividades	Temas	MARZO	ABRIL	MAYO	HRS.
Taller teórico-práctico	Pedagogía Educativa	Lunes 31 de marzo al 04 de abril de 2014.			10
Charlas didácticas	Modelos Pedagógicos		Lunes 07 al 11 de abril de 2014.		10
Grupos de trabajo	Diseño y Planificación Curricular		Lunes 14 al 18 de abril de 2014.		10
Taller de	Gerencia y		Lunes 21 al		10

capacitación	Gestión Educativa		25 de abril de 2014.		
Curso de capacitación a nivel institucional	Métodos y recursos didácticos		Lunes 28 de abril al 02 de mayo de 2014.		10
Curso de capacitación sobre las Tics	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación			Lunes 05 al 09 de mayo de 2014.	10
TOTAL					60

4.8 Costos del curso

El curso tiene un valor mínimo de \$ 25,00 por participante, el mismo que incluye los módulos de estudio de cada temática.

4.9 Certificación

Al término del curso se entregará un certificado de **“Participación activa y aprobación del curso en Pedagogía Educativa como eje formador del Docente”**, para ello los docentes tienen que haber cumplido a cabalidad con los requisitos previstos en la parte de la evaluación y con una calificación mínima de 70 puntos.

4.10 Bibliografía

Alonso, G., C. M. y Padilla M., L. J. (2005). *Aplicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación*. Edita: SECRETARIA GENERAL TÉCNICA. pp. 103, 110-111.

Ardila, J. (1982). *Organización de la investigación agropecuaria en América Latina: reflexiones*. San José. Costa Rica: IICA. pp. 37-38, 46.

Bailly, B. (2005). *Enseñar: una cuestión de personalidades*. Barcelona. España: Ediciones Ceac. p. 12.

Batista, J., E. E. (2007). *Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje*. Medellín. Colombia: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia. pp. 28-29.

Blanco, R., Casado, M. L. y otros (2010). *Didáctica de la Tecnología*. Barcelona. España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. pp. 61-62.

Blández, A., J. (2005). *La utilización del material y del espacio en educación Física: Propuestas y recursos didácticos*. Barcelona. España: INDE Publicaciones. pp. 12, 15.

Calvo, V., M. (2005). *Formador ocupacional: Formador de Formadores: Formación Profesional Ocupacional*. España: Editorial MAD, S.L. p. 97.

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona. España: Editorial Paidós, SAICF. pp. 17-18.

Dobles, B., R. (1985). *Métodos, Técnicas y Recursos Básicos para acciones Educativas: un enfoque cooperativista*. San José. Costa Rica: Editorial EUNED. p. 251.

Espinosa, A., C. (1998). *Lectura y escritura: teorías y promoción: 60 actividades*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones Novedades Educativas. pp. 33-34.

Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. p. 122.

Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina, S.A. p. 322.

Goldin, D., K., M. y Perelman, F. (2012). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. OCEANO Travesía. Sección 23. pp. 460-461.

González, M., Nieto, J. y Portela, A. (2008). *Organización y Gestión de Centros Escolares Dimensiones y Procesos*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S.A. Capítulo 1. p. 7.

González, O., V. (2001). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. México: Editorial Pax México, Librería Carlos Cesarman, S.A. p. 1.

Guía de Acción Docente (2008). Madrid: CULTURAL, S.A. pp. 65-66-67-68-69, 355, 358, 366, 371, 372, 374.

Ibáñez, B., C. (2007). *Metodología para la Planeación de la Educación Superior Una aproximación desde la Psicología Interconductual*. Hermosillo. Sonora. México: Edición Mora-Cantúa Editores, S.A. de C.V. p. 43.

Kantis, H. (2004). *Desarrollo emprendedor: América Latina y la experiencia internacional*. Washington. Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo. pp. 9,21.

Lafrancesco, G. (2004). *Currículo y plan de Estudios. Estructura y planeamiento*. Bogotá. Colombia: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO. p. 10.

Langlois, R. N. y Robertson, P. L. (2000). *Empresas, mercados y cambio económico: Una teoría dinámica de las instituciones empresariales*. Barcelona. España: Edita: Proyecto A Ediciones. Kings Tree. S.L. p. 9

Leyton, G., J. M., Soler, R., G. y otros (2008). *Tesis doctorales para la integración: trabajos ganadores en la convocatoria CAB*. Bogotá, D.C. Colombia: Edición del CONVENIO ANDRÉS BELLO. Unidad Editorial. p. 16.

Licha, I. (1999). *Gerencia social en América Latina: enfoques y experiencias innovadoras*. Paraguay: Banco Interamericano de Desarrollo. pp. 85-86.

Lobo, S., N. y Fallas, A., V. H. (2008). *La Benemérita Universidad Estatal a Distancia en la Sociedad del Conocimiento*. San José. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia p. 156.

López, F., V. y Peña, A., J. E. (2005). *Formación y Orientación Laboral: Programación Didáctica*. España: Editorial MAD, S.L. p. 27.

Martínez, F. y Prendes, M. (2008). *Nuevas Tecnologías y Educación*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S.A. Capítulo 1. pp. 15, 69.

Martínez, V. (2007). *La buena educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Madrid. España: Anthropos Editorial. Rubí. pp. 7-8, 164.

Picado, G., F. M. (2001). *Didáctica General*. San José. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia. p. 102.

Ruiz, A., N. C. (2003). *Estrategia y Métodos Pedagógicos* (Segunda Edición). Santafé de Bogotá: H. ESTEFENN PROLIBROS Y CIA. S. EN C. Capítulos 1-2-3. pp. 24, 40, 41, 50, 75,78.

Ruiz, A., N. C. (2003). *Bases para el Diseño Curricular* (Segunda Edición). Santafé de Bogotá: H. ESTEFENN PROLIBROS Y CIA. S. EN C. Capítulo 1. pp. 11,17, 29-30.

Seijas, D., A. (2002). *Evaluación de la calidad en centros educativos*. Coruña. España: NETBIBLO. S.L. p. 37.

Tobón, F., R. (2004). *Estrategias comunicativas en la educación: hacia un modelo semiótico-pedagógico*. Medellín. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia. pp. 1-2,4.

Uría, R., M. E. (2001). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid. España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES. pp. 105-106.

Venegas, J., P. (2006). *Planificación Educativa Bases Metodológicas para su desarrollo en el siglo XXI*. San José. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia. pp. 42-43.

(s.a.). (2008) *Guía de Acción Docente*. Madrid: CULTURAL, S.A. pp. 355, 358, 366, 371, 372, 374.

CONCLUSIONES

Una vez llevado a término el análisis de cada tabla obtenida de conformidad a los datos adquiridos y considerando los objetivos propuestos se proceden a determinar las siguientes conclusiones:

- Para el personal Docente de bachillerato investigado del Instituto Tecnológico Primero de Mayo es importante seguirse capacitando en temas educativos, ya que la LOEI y su Reglamento lo demandan.
- Los docentes de bachillerato del Establecimiento investigado considera que los aspectos teórico-práctico son de mayor importancia en el desarrollo de un curso de capacitación, elementos que ayudan a construir una clase más efectiva.
- En el Instituto Tecnológico Primero de Mayo los docentes manifiestan que la mejor forma de recibir la capacitación es a través de la modalidad presencial, lo cual garantiza una preparación adecuada y monitoreo del trabajo realizado por el docente.
- Siendo la preparación académica un puntal importante para transigir a la profesionalización del docente es preocupante que las Autoridades del Instituto Tecnológico Primero de Mayo dada las circunstancias en materia educativa le resten importancia al ofrecimiento o elaboración de proyectos, cursos o seminarios de capacitación, pues los docentes investigados así lo manifiestan.
- La mayoría de docentes de bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo necesita que las autoridades pongan más atención en áreas de estudio olvidadas (técnicas industriales, comercio, administración y servicios, polivalentes y artísticas) y que dicho sea de paso permitan seguir contribuyendo al proceso enseñanza-aprendizaje no solo en materia de producción agrícola sino también ampliarse hacia otro tipo de propuestas.
- Los docentes consideran que el trabajo ejecutado con la implementación de la jornada laboral docente (8 horas) obstaculiza en cierta parte la capacitación de los mismos por falta de tiempo.

- Un tercio de los docentes investigados desearía que su formación sea en Maestría de acuerdo a las diversas ramas que el ámbito educativo ofrece.
- La totalidad de docentes encuestados corresponde a personal de planta con rol titular en la institución, por ende su labor está muy comprometida con la sociedad donde se encuentra ubicada la institución.
- Los docentes pese a encontrarse capacitados en cursos específicos no se han visto inmiscuidos en impartir o multiplicar los conocimientos a sus colegas dentro de la misma institución o a otros docentes de instituciones aledañas.
- Los docentes dejan en claro que están cumpliendo en parte con los requerimientos que reflejan su práctica pedagógica, pero que aún les falta pulir ciertos ámbitos que exige la LOEI, en lo que tiene que ver a su clima organizacional, liderazgo, entre otros puntos importantes.
- Con los datos obtenidos a través de cada tabla, es inaplazable aplicar el curso de formación en Pedagogía Educativa para los docentes de bachillerato del Instituto Tecnológico Primero de Mayo y así poder orientar de forma activa su ejercicio académico, pues la mayor parte de los docentes así lo exige.

RECOMENDACIONES

Como un aporte más al presente trabajo se sugiere las siguientes recomendaciones:

- La capacitación requerida por los maestros tiene que estar enfocada a enfrentar los retos propuestos por los cambios didácticos y pedagógicos ocurridos.
- Que en torno a la actividad educativa todos y cada uno de los docentes de la institución investigada continúen con esa acentuación en dar importancia a los aspectos teóricos y prácticos en lo referente a los cursos de capacitación.
- Siendo la capacitación el eslabón que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es recomendable que ésta se efectúe en la modalidad presencial, condición que los docentes eligen, pues les permitirá aclarar dudas que surgen en todo perfeccionamiento.
- Que las Autoridades del Instituto Tecnológico Primero de Mayo vean como prioritario el tema de elaboración de cursos de capacitación a fin de motivar a su personal docente a seguirse capacitando para mejorar la tan mentada calidad educativa y más aún cuando son ellos los protagonistas que conducen el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Si bien es cierto que la Institución Educativa investigada ocupa un lugar importante dentro del contexto en la cual se desenvuelve por su dedicación a proyectos de producción, es vital que se tomen en cuenta otras áreas de estudio así como lo proponen los docentes y de esta forma impulsar el deseo de ampliar y adquirir conocimientos en otras ramas.
- Que las Autoridades de la Institución planifiquen y faciliten la capacitación de los docentes para se lleve a efecto en la jornada de la tarde.
- Que los docentes aprovechen los espacios de formación profesional en lo que tiene que ver a Maestrías y así puedan tener acceso a las investigaciones y propuestas de especialistas, satisfacer necesidades particulares e intereses dentro del salón de clases.
- Por tener la institución educativa la totalidad de docentes con rol titular es aplicable que los mismos estén muy comprometidos con su labor educativa.

- Sería beneficioso que los docentes que han incursionado en diversas capacitaciones compartan sus conocimientos a otros colegas y así cambiar sobre la marcha ritmos o temas que aparezcan como inconvenientes, atreverse a reemplazar las secuencias lógicas por un dinamismo más prolífico, aunque más difícil de controlar.
- Es factible que se cambien prácticas pedagógicas tradicionales en lo que respecta a análisis de la persona, análisis organizacional y análisis de la tarea educativa.
- Que la propuesta diseñada en base a los resultados recogidos logre cubrir las expectativas evocadas por los docentes y permita romper viejos paradigmas de calidad educativa originados por la falta de capacitación.

BIBLIOGRAFÍA

Agüera, I., R. E. (2004). *Liderazgo y Compromiso Social*. Puebla. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. pp. 23-24-25, 31.

Agut, N., Sonia. (2003). *Avances recientes en el estudio de las necesidades formativas en el ámbito organizacional*. p. 3. Recuperado de:
<http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880765.pdf>

Alderfer, C. P. (1969). *An empirical test of a new theory of human needs*. Organizational Behavior and Human Performance. pp. 4, 142, 175.

Bell, L. (1991). *Approaches to the Professional Development of Teachers*. En Bell, L. y Day, C. (comp.), *Managing the Professional Development of Teachers*. Milton Keynes: Open University Press. pp. 3, 22.

Boydell, T. y Leary, M. (1996). *"Identifying training needs"*. London: Institute of Personnel and Development.

Bradshaw, J. (1972). *The Concept of Social Need*. *New Society*. pp. 640, 643.

Caldas, E. (2009). *Empresa e iniciativa emprendedora*. Madrid: Editex S.A.

Clark, C. M. (1995). *Thoughtful Teaching*. London: Castell.

Cochran, S., M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid. España: Ediciones Akal, S. A. p. 137.

Correa de M., C. (1997). *Administración Estratégica y Calidad Integral en las Instituciones Educativas*. Bogotá. Colombia: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO. pp. 133, 138-139.

Coronel, J. M. (1995). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva.

Cox, F.M. *et al.* (1987). *Strategies of Community Organization*. Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publisher, Inc.

Chiavenato, I. (1999). *Introducción a la teoría general de la administración*. Colombia: McGraw-Hill. pp.150, 161.

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

Fleitman, J. (2007) *Evaluación integral para implementar modelos de calidad*. México: Editorial Pax México. pp. 62.

Francés, A. (2011). *Estrategia y planes para la empresa*. Cosmo: pp. 296.

García, C. M. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid. España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES. p. 23.

García, J. (1998). *Premios Nacionales de Investigación Educativa*. Salamanca. Editorial VARONA. pp. 211, 214.

García, H., V. (1991). *Enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria*. Madrid. España: Ediciones RIALP, S.A. pp. 16, 22-23.

García, M. R. (2005). *Las necesidades de formación profesional en las empresas*. p. 202. Recuperado de: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article13.pdf>

García, V. (1993) *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Rialp S.A. pp 138.

Genovard, C., y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana, Aula XXI.

Gento, P., S. y Pina, M., J. (2011). *Gestión, dirección y supervisión de instituciones y programas de tratamiento educativo de la diversidad*. Madrid. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. p. 56.

Gil, E., G., Egido, I. y Hernández, B. C. (1988). *Actas de reunión sobre la Renovación de la Educación Secundaria y Profesional*. Madrid. España: Edita: Centro de Publicaciones – Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia. p. 214.

Gimeno Sacristán, J. (1997), *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Editorial – Instituto de estudios y Acción Social.

Gysbers, N. C. (1990). *Comprehensive Guidance Programs That Work*. Michigan: ERIC/Caps Select Publications.

Hernández, G. (2010) *Formación docente y desarrollo ético*. Recuperado de:
<http://www.eumed.net/rev/ced/18/ghs.htm>

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

Hunter, J. C. (2001). *La paradoja. Un relato sobre la verdadera esencia del liderazgo*. Trad. Rocío Martínez Ranedo. Barcelona. España: Empresa Activa. p. 38.

Kaufman, J. (1982). *Identifying and Solving Problems: Asistem Approach*. San Diego. California: University Associates.

Kirkpatrick, D. L. *Evaluating Training Programs: the Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers (1994).

Kotter, Jhon. (1997). *El Factor Liderazgo*. Citado por Alvarez, Manuel. La Función Directiva Hoy. Ponencia presentada en el Congreso de Directores de Centros la Salle: “El Estilo de Dirección Lasaliana”. El Escorial, España. Noviembre de 2005. p. 16.

López, Jordi. (2005) *Planificar la formación con calidad*. Madrid: CISSPRAXIS, S.A. Primera Edición Julio 2005. pp. 79-80.

López, M., J., Álvarez, F., M. y otros (2012). *El Liderazgo Educativo. Los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar*. Madrid: Edita Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. pp. 40-41.

L. Daft, Ralf. (2007). *Teoría y Diseño Organizacional*. México: Cengage Learning Editores, S.A. p. 55.

Martínez, C., J. M. (2008). *El Arte de Aprender...y de Enseñar. Manual para docentes*. Santa Cruz de la Sierra. Bolivia. Grupo Editorial La Hoguera. pp. 13-14, 31-32-33.

Martínez, M., y Carrasco, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro -ICE.

McClelland, D. C. (1951): *Personality*. Nueva York: Dryden Press.

Medina, A., y Domínguez, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.

Medina, M., S. R. y Villalobos, P. C., E. M. (2006). *Evaluación Institucional. Investigación para la Docencia*. México: Publicaciones Cruz O...S.A. pp. 5,13-14.

Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado-bgu>

Ministerio de Educación. Recuperado de:

<http://formardocentesecuador.blogspot.com/2011/04/discurso-de-la-ministra-de-educacion.html>

Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives: designing effective organizations*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Monereo, C. y Pérez, C., M. L. (2003). *Revista de Educación, núm. 332*. Universidad de Sevilla. p. 172.

Montero Alcaide, A. (1992): *Diagnóstico de necesidades formativas de los docentes*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Centro de Profesores.

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

Murillo, P. (2007). *Nuevas formas de trabajar en la clase: metodologías activas y colaborativas*. En Blanco, F. (Dir) *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: M.E.C. Colección Conocimiento Educativo. p. 1

Ortiz, S. (2012) *La importancia de la formación docente en el siglo XXI*. Recuperado de: <http://formacion.universiablogs.net/2012/05/14/la-importancia-de-la-formacion-docente-en-el-siglo-xxi/>

Padilla, M., R. (2013). *Formación docente en educación media y superior. Diseño y evaluación de un modelo*. Guadalajara: Editorial Universitaria.

Peiró, J. M. (1997b). *Ponencia "El valor estratégico de la formación continua para la empresa y sus trabajadores: condiciones y contingencias"*. En ZONTUR (Agrupación hotelera de las zonas turísticas de España), *La formación continua en la hostelería turística española*. Zontur. Madrid. pp. 113, 117

Pérez, C., M. P. (1995-2000). *Cómo detectar las necesidades de intervención Socioeducativa*. Madrid: Narcea.

Pérez, R., B y Carrillo, E. (2000). *Desarrollo local: Manual de uso*. Madrid: La Morera. pp. 388.

Poblete, M., R. (2004). *Capacitación laboral para las pyme: una mirada a los programas de formación para jóvenes en Chile*. Santiago de Chile: CEPAL. pp. 18-19.

Reyes, S, M. (s.f). *El diagnóstico de Necesidades de formación*. Universidad de Huelva. pp. 11, 14. Recuperado de: http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/caso_10_11/_private/diagnosticonecesidades.pdf

Rueda, B., M. y Díaz-Barriga, A., F. (2004). *La evaluación de la Docencia en la Universidad: perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 41-42-43.

Sanz, O., R. (1990). *Evaluación de programas en Orientación Educativa*. Madrid: Pirámide. p. 81.

- Salanova, M. Grau, R. y Peiró, J. (2001) *Nuevas tecnologías y formación continua: un estudio psicosocial*. Editorial: Publicaciones de la Universidad Jaume I. pp. 146
- Seijas, D., A. (2004). *Evaluación de la eficiencia en la educación secundaria*. Coruña. España: NETBIBLO, S. L., A. pp. 41-42, 48-49.
- Stufflebeam, D.L. *et al.* (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Illions: Peacock.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós – MEC.
- Tardif, Maurice (2004). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid. España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES. pp. 41, 182-183.
- Tejada, J. (1999). *Didáctica-curriculum: diseño, desarrollo e innovación curricular, Proyecto de cátedra*. Dep. Pedagogía Aplicada, UAB, doc. Policopiado.
- Tejada, J. y Giménez, V. (2011). *Formación de Formadores: escenario aula*, Volumen 1. Madrid. España: Ediciones Paraninfo. pp. 74-75.
- Veciana, José María (2002). *Función Directiva*. México: Alfaomega, Universidad Autónoma de Barcelona. p. 279.
- Vilá, M., Cros, A., Comelles, S. y otros. (2007). *Entenderse en clase: Estrategias discursivas y habilidades comunicativas*. Barcelona. España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S. L. pp. 9-10.
- Witkin, B. R. *et al.* (1996). *Planning and conducting needs assessment. A practical guide*. California: Sage Publications. Zabalza, M. A. (1995): Dis
- Zeichner, K.M. (1983). *Alternative paradigms of teacher education*. Journal of Teacher Education. XXXIV, 3, 3-9.
- (s. a.). (2004). *Temas clave de la educación en Europa, volumen 3*. Madrid: Eurydice, La Red Europea de Información en Educación. p. 19.

ANEXOS

Anexo 1: Fotografías de la Institución donde se realizó la Investigación

Rector de la Institución



Docentes encuestados



Instituto Tecnológico Primero de Mayo



Anexo 2: Solicitud para aplicar encuestas.

Loja, diciembre de 2012

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

De mi consideración:

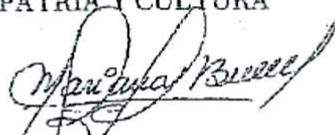
La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del rol imprescindible que tiene la investigación en el desarrollo integral del país, auspicia y promueve la tarea investigativa sobre la realidad socioeducativa del Ecuador. El Departamento de Ciencias de la Educación y la coordinación de la titulación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

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

Dado el precedente, le solicito comedidamente autorizar al maestrante del postgrado en Gerencia y Liderazgo Educativo el ingreso al centro educativo bajo su dirección para que continúe con su proceso de investigación, específicamente en lo relacionado a la recolección de datos, 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 impercederas.

Atentamente,
DIOS PATRIA Y CULTURA


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



Anexo 3: Autorización para aplicar las encuestas

Paquisha, diciembre 03 de 2012

Licenciado
Juan Galarza Márquez
RECTOR INSTITUTO TECNOLÓGICO PRIMERO DE MAYO
En su despacho.

De mi consideración:

Un saludo efusivo a su digna autoridad, y a la vez por su intermedio a toda la planta docente que conforman este centro educativo.

Paso seguido solicito a Usted de la manera más comedida se me permita aplicar una encuesta al personal que labora en el bachillerato de esta institución, con el fin de diagnosticar las necesidades de formación de los docentes de bachillerato en el periodo 2012 -2013. Este trabajo será parte de mi proceso de investigación para obtener el título de Magister en Gerencia y Liderazgo Educativo.

Además cordialmente le pido me proporcione el número total de docentes que laboran en el bachillerato de la sección diurna

En espera de que mi petición tenga la acogida favorable, desde ya expreso mis más sinceros agradecimientos de consideración y estima personales.

Atentamente,


Francia Armijos Tituana
0703672196
SOLICITANTE

Vto Bno.
2012-12-03


INSTITUTO TECNOLÓGICO
PRIMERO DE MAYO
RECTORADO
PAQUISHA - ESMERALDAS

Anexo 4: Autorización para continuar con el trabajo por parte del Equipo de Planificación

Entrada (3783)

Carpetas

Correo no deseado (12)

Borradores

Enviados

Eliminados (14)

Nueva carpeta

Vistas rápidas

Documentos (133)

Fotos (133)

Marcados (2)

Nueva categoría

Messenger

Invitaciones de 5

Buscar contactos

¿Deseas charlar a través de Messenger desde la

Re: Informacion

Volver a mensajes |

Para ver mensajes relacionados con este, agrupar mensajes por conversación.

Utpl

Para MATY ARMIJOS

10/12/2012

Responder ▾

Buenos días

La información ha sido receptada, **POR TANTO puede continuar con su trabajo.**

Saludos cordiales,

Equipo de planificación

Investigaciones - educación

Universidad Técnica Particular de Loja

Anexo 5: Encuesta aplicada a los docentes



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 EDUCATIVAS DEL ECUADOR, solicita su colaboración como informante, el cuestionario es anónimo por lo que su aporte es especialmente valioso para garantizar la fiabilidad de los datos recolectados. El 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:													
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:													
BACHILLERATO	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												
BACHILLERATO	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

2.6. Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional:	SI	15	NO	16		
2.7. Años/s de bachillerato en los que imparte asignaturas:	1°	17	2°	18	3°	19
2.7. Cuántos años de servicio docente tiene usted: _____						

3. FORMACIÓN DOCENTE

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

(señale una sola alternativa)

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

3.2. Su titulación en pregrado, tiene relación con:

3.2.1. Ámbito educativo:		3.2.2. Otras profesiones:			
Licenciado en educación (diferentes menciones/especialidades)	1	Ingeniero	6	Economista	10
Doctor en educación	2	Arquitecto	7	Médico	11
Psicólogo educativo	3	Contador	8	Veterinario	12
Psicopedagogo	4	Abogado	9		
Otras, especifique: _____	5	Otras, especifique: _____			13

3.3 Si posee titulación de postgrado (4° nivel), este tiene relación con:

(marque, sólo si tiene postgrado)

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

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

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

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

(Señale el tipo de formación de mayor interés)

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

4. CURSOS Y CAPACITACIONES

4.1. En cuanto a los últimos cursos realizados:

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

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

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

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

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

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

4.4. Cómo le gustaría recibir la capacitación:

(señale las alternativas que más le atraen)

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

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

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

4.5. En qué temáticas le gustaría capacitarse

(Puede señalar más de una alternativa)

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

4.5.1. 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 los 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 comprenderlos/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 6: Desarrollo de los Contenidos de la Propuesta

I CAPÍTULO

1. Pedagogía y Educación

1.1 Conceptos Pedagógicos

Ruiz (2003) en este punto se analizará cuatro conceptos muy importantes, que no sólo poseen diferente significado práctico, sino que suelen confundirse al ser empleados en contexto. Son ellos los conceptos de *educación, pedagogía, didáctica y enseñanza*, porque de su adecuado uso depende muchas veces una situación significativa para el educador, los estudiantes y los padres de familia. Por eso es tan importante, en este momento, abandonar la generalización popular, para adoptar la precisión funcional de cada uno de esos términos.

1.1.1 Educación

Generalización

Ruiz (2003) se entiende por educación todo tipo de conocimientos: informaciones globales, comportamientos de socialización, saberes empíricos y aspectos intuitivos, que un sujeto recopila a lo largo de su vida y con los cuales le es posible construir experiencia. Lo que caracteriza tal significado de la educación, es que no existe la necesidad de sistematizar el conjunto de contenidos que la conforman y puede desarrollarse libremente y sin limitación, ni por exceso ni por defecto.

Martínez (2007) señala, es menester pensar la educación y practicarla. La educación debe liberarse de los intereses aberrantes y presentarse en las escuelas con sencillez fecunda. Nada de oropel ni de disfraz. La educación desempeña una función personal y social que exige autenticidad. Así como la educación auténtica ensancha la vida del ser humano en todas sus vertientes, la presencia de componentes de falsedad formativa deteriora y reduce el proyecto individual y colectivo.

Precisión

Ruiz (2003) todo lo que el sujeto percibe (lee, ve, oye, imagina, crea, indaga, comenta) durante su existencia puede, potencialmente, convertirse en educación.

1.1.2 Pedagogía

Generalización

Ruiz (2003) la pedagogía mira la educación como un cosmos, y le exige la búsqueda de los “qué”, y los “por qué” del conocimiento, como también de los “hacia dónde” y los “medios” para trasladar los contenidos hasta sus destinatarios. Ella sistematiza el todo y las partes de forma pormenorizada; responde a los proyectos educativos y reflexiona acerca de la educación en sí, acerca de sus fines, su evolución y ejecución.

A lo largo de los siglos la pedagogía se ha alimentado de disciplinas como la filosofía, la psicología, la sociología, la medicina y las artes. En la actualidad, también ha tendido a adquirir matices que la convierten en instrumento de poder para quien domina alguno de sus aspectos o maneja algunos de sus componentes.

Según Moll (1990) citado en Daniels (2003), Vygotsky consideraba que la capacidad de enseñar y de beneficiarse de la enseñanza es un atributo fundamental del ser humano:

La principal contribución de Vygotsky fue desarrollar una visión general que integraba plenamente la educación, como actividad humana fundamental, en una teoría del desarrollo psicológico. La pedagogía humana, en todas sus formas, es la característica distintiva de su enfoque, el concepto central de su sistema (Moll, 1990, p. 15).

Precisión

Ruiz (2003) la pedagogía se elige entre muchas alternativas; luego se diseña como se fabrica una carta de navegación, combinando elementos de las diversas alternativas, pero ubicando cada parte con base en realidad institucional. Para que sea concreta, debe dar respuesta a cinco preguntas clave.

- ¿A quién va dirigida? Comunidad, edad, perfil de desempeño, nivel socioeconómico, estado general de salud y nutrición, estructura familiar predominante, etc.
- ¿Quién la va a entregar? Perfil de los educadores que se necesitan, estilo administrativo, los recursos reales con los que se cuenta, recursos que faltan, instancias de formación, capacitación y actualización para educadores.

- ¿Por qué se eligió ésta y no otra? Fundamentación filosófica, principios que rigen la actividad educativa, antecedentes institucionales, proyectos en desarrollo, prospectiva.
- ¿Dónde se va a aplicar? Ubicación cultural, ideología, intelectual, científica, social, étnica, geográfica.
- ¿Qué tipo de persona podrá reconocerse al finalizar determinados procesos? ¿Qué elementos sociales, culturales o intelectuales de ellas se busca cambiar, mejorar o preservar?

1.1.3 Didáctica

Generalización

Ruiz (2003) la didáctica, de la cual apenas se nombró su origen histórico y etimológico, en la actualidad debe responder a preguntas cada vez más concretas como: ¿Qué enseñar? Y ¿Cómo enseñar? A través de esas respuestas, llega el producto final del educador al estudiante, en procura de su formación. Entonces, quien debe saber cómo organizar un programa didáctico y a dónde debe llegar dicha programación, parece ser el educador.

El problema aparece cuando el deseo o el conocimiento que el educador posee no coinciden con la realidad de la comunidad; por eso, desde las nuevas orientaciones debe entenderse la didáctica como un método.

La didáctica también entrega respuestas acerca del “cómo” y el “qué” de la enseñanza; responde al currículo en general y a todo lo que se hace en la institución educativa; nunca se puede dejar olvidado el currículo oculto, ese mundo privado del estudiante dentro del cual hay otras vivencias que hoy el educador debe contemplar para acceder al uso de metodologías cada vez más apropiadas.

Para Picado (2001) la didáctica es la ciencia de la educación que tiene como objeto la instrucción. Castillejo, J. (1987) citado en Picado (2001), la instrucción supone tanto perfección intelectual como integración personal de la cultura. La didáctica tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje, y posee las características de un sistema teórico, porque en él participa un conjunto de componentes internos que se relacionan entre sí (conceptos, categorías, leyes, etc.).

Es un sistema cuyo funcionamiento se dirige al logro de determinados objetivos, que facilitan la resolución de una situación problemática o la satisfacción de una necesidad social, que consiste en formar a las nuevas generaciones mediante una íntima interrelación entre la escuela y la vida, entre la escuela y el medio social, inmediato, nacional y universal.

Precisión

Ruiz (2003) Didáctica, equivale a metodología, método, práctica, actividad, recurso, herramienta, instrumento; en fin, es la teoría puesta en acción; es la única posibilidad para verificar los procesos, porque está hecha de vivencias palpables.

1.1.4 Enseñanza

Generalización

Ruiz (2003) la enseñanza es una práctica sistematizada del quehacer educativo que posibilita el desarrollo del pensamiento, institucionaliza los aspectos educativos formales y no formales, constituye la manera y los momentos cómo y en los cuales los estudiantes se apropian del conocimiento.

El docente de hoy necesita enfrentarse a los grupos consolidado con una formación pedagógica que los dote de elementos suficientes para enseñar en forma adecuada. Ha de considerar la naturaleza del aprendizaje para poder proponer medios de enseñanza eficaces que produzcan aprendizajes significativos. Así, al conocer los procesos internos que llevan al estudiante a aprender significativamente, manejará algunas ideas para propiciar, facilitar o acelerar el aprendizaje (Dávila, 1998) citado en González (2001).

El aprendizaje y la enseñanza son dos procesos distintos que los docentes tratan de integrar en un solo: el proceso enseñanza-aprendizaje. Por tanto, su función principal no es sólo enseñar, sino propiciar que su estudiantes aprendan (Zarzar, 1988) también citado en González (2001).

Precisión

Ruiz (2003) si educación es todo lo que se puede recibir, enseñanza es todo lo que se puede dar en el contexto extenso de una vida humana; pues, por amplias que puedan llegar a ser las explicaciones, nunca se podrá saber con estricta exactitud “cómo” otro cerebro

realiza el acto “comprensivo” o de apropiación del conocimiento; se sabe que está ahí apenas por algunas débiles señales; eso es todo.

1.2 Teorías Pedagógicas

1.2.1 Romanticismo Pedagógico

Ruiz (2003) esta teoría afirma que el maestro es un auxiliar de la espontaneidad infantil y juvenil. Se inspira en la afirmación de que ejercer presión sobre el sujeto lo obliga a cambiar su comportamiento natural, y por lo tanto perjudica la libertad de su espíritu. También se le denomina *pedagogía científica*, por estar basada en la medición de los hechos.

Esta teoría desarrolla por su principal representante el médico y psicólogo belga Ovidio Decroly, destaca la actividad espontánea de los niños, la cual se reconoce creada por las necesidades vitales de alimentación, juego, protección e higiene. La vitalidad natural de los niños es el mecanismo que indica cómo actúan ante el mundo que los rodea y, por ende, el que señala en el sentido práctico cómo orientar su formación. Se incluyen también los métodos audiovisuales, aquéllos de evaluación del ambiente escolar, y los juegos educativos, como parte del discurso de esta orientación pedagógica.

Por otra parte, Flórez (1996) y Batista (1982) citados en Batista (2007) describen lo que es un modelo pedagógico. Se parte del principio de que no hay una pedagogía para la enseñanza, sino más bien una multiplicidad de ellas: hay pedagogías y corrientes pedagógicas.

A nuestro interés, Flórez y Batista (1982) describieron con precisión cinco corrientes pedagógicas, las cuales se asociaron con las formaciones sociales predominantes:

- **Pedagogía tradicional**, que corresponde a la escuela tradicional con rezagos precapitalistas.
- **Romanticismo pedagógico**, del liberalismo y del socialismo utópico.
- **Desarrollismo pedagógico**, del capitalismo desarrollado.
- **Transmisionismo conductual**, asociado al capitalismo monopólico.
- **Pedagogía socialista**, de los países con ese régimen político.

Los avances en informática y telecomunicaciones han provocado nuevos modos de aprender y de enseñar. Se ha pasado de un énfasis en la enseñanza, en el desempeño didáctico del maestro, al aprendizaje, a la promoción de formas efectivas para que cada

estudiante aprenda a su ritmo, con contenidos de información adaptados a sus necesidades de aprendizaje y estilo cognitivo.

1.2.2 Pedagogía Socialista

Ruiz (2003) con ella se persigue que el sujeto desarrolle al máximo, y de manera interdisciplinaria, sus capacidades e intereses, lo cual debe hacerse de acuerdo con la sociedad, el trabajo, la comunidad y el conocimiento útil. No se trata de un método inspirado por la forma de gobierno político que lleva el mismo nombre. Más bien persigue que la educación brindada al sujeto responda a las condiciones y necesidades específicas de la sociedad que lo cultiva. G. Kerschensteiner, pedagogo alemán que se desempeñó como maestro de primaria y secundaria y como profesor de teoría de la educación, en la universidad de Múnich, es su más conocido representante.

A partir del principio de individualidad, cada ser humano, de acuerdo con lo que es y con base en la cultura a la cual pertenece, experimenta por su propia cuenta, en el curso de su desarrollo, una gama de valores que se ajustan y adecuan a los bienes culturales y el tipo de personas que encuentra en la comunidad en la cual ha crecido.

El autor sugiere que la escuela debe estar organizada como una comunidad de trabajo, donde maestros y estudiantes estén unidos para realizar una obra en común, que tenga como denominador el beneficio de toda la comunidad. De ahí la denominación dada a esta tendencia educativa.

Siguiendo a Robert Owen (1771-1858) citado en Gadotti (1998) fue uno de los primeros pensadores en atribuir importancia pedagógica fundamental al trabajo manual. Para él, la educación debía tener como principio básico el trabajo productivo. La escuela debería presentar de manera concreta y directa los problemas de la producción y los problemas sociales.

Víctor Considerant (1808-1893) defendió una educación pública con la participación del estudiante en la organización y en la gestión del sistema educacional.

Pierre Joseph Proudhon (1809-1865) concibió el trabajo manual como generador de conocimiento. Afirmaba que bajo el capitalismo no podría existir una educación verdaderamente popular y democrática y que la pobreza era el principal obstáculo para la educación popular.

1.2.3 Desarrollismo Pedagógico

Ruiz (2003) dentro de esta disciplina se encuentra varias escuelas o tendencias metodológicas, todas con el mismo conjunto de objetivos:

- Se basan en las posibilidades reales de desarrollo del sujeto para orientar la educación que se pone a su disposición, cambiando así a rigidez de algunos contenidos y actividades.
- Cada persona está en constante cambio y evolución (teoría genetista); siempre está descubriendo el mundo; por ende, el maestro ha de estimular todo el tiempo al estudiante para que alcance etapas superiores de desarrollo; pero, en relación con lo prioritario, se debe atender a las circunstancias que en sí presente el desarrollo.
- El educador se debe centrar en los procesos naturales de crecimiento del ser humano, pues al observar cómo suceden procesos tales como la socioafectividad, los cambios físicos, y psicológicos, y al mirar también los factores de incidencia socioculturales, podrán determinarse los énfasis necesarios para la formación de cada sujeto en particular.

Por otra parte Lobo y Fallas (2008) en base al desarrollismo pedagógico señalan, hay una meta educativa, que se interesa por que cada individuo acceda, progresivamente, a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno.

Por otro lado, el docente debe crear un ambiente estimulante de experiencias que le permitan al estudiante el acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior.

1.2.4 Pedagogía Clásica

Ruiz (2003) afirma que la naturaleza se impone a los individuos, de manera que la libre experimentación es en realidad la que educa; el maestro es un simple observador de los procesos que él mismo antes emprendió. Ningún ser humano ha sido educado ajeno a las leyes de la naturaleza y no se puede romper el orden natural de la existencia. Es la naturaleza la que libera lo que hay en el interior de cada uno al ser engendrado. Sin

embargo, se puede encauzar el desarrollo hacia los resultados deseados, según las condiciones del entorno o algunos preconceptos que se persigan.

J. J. Rousseau, filósofo del siglo XVIII, en su conocida obra Emilio o de la educación, presenta planteamientos técnicos y didácticos con los cuales establece la necesidad de que las reflexiones del sujeto sean las que le aporten reglas de comportamiento para la vida práctica.

La forma educativa o método que propone, debe darse en concordancia con la necesidad, y puede ser expositiva, analítica o sintética. La disciplina, complementaria de la instrucción, ayuda a la formación del carácter.

De acuerdo con la edad del sujeto que se educa, se pueden implementar métodos para mantener el ánimo del estudiante con base en la exhortación, la amonestación, la advertencia y el premio o castigo.

Así mismo, Gadotti (2003) manifiesta que la pedagogía clásica construyó sus parámetros curriculares basada en la memorización de contenidos (nuestra tan difundida pedagogía de los contenidos es hija de la Ilustración, como lo demostró José Tamarit). La ecopedagogía insiste en la necesidad de que se reconozca que las formas (vínculos, relaciones) son también contenidos. Como esta pedagogía está preocupada por la promoción de la vida, los contenidos de las relaciones, las vivencias, las actitudes y los valores y la “práctica de pensar la práctica” (Paulo Freire) adquieren una expresiva relevancia.

Fase 1: Pedagogía y Educación

Taller Teórico-Práctico

Tiempo de ejecución	Días	Temas
14H00-16H00	Lunes 31 de marzo 2014	Conceptos Pedagógicos: Educación y Pedagogía
Actividades: <ul style="list-style-type: none">➤ Coordinar con las autoridades del Plantel la ejecución del taller teórico-práctico, el mismo que tiene que ocuparse sobre los principales conceptos pedagógicos, dirigidos a la comunidad educativa.➤ Emplear los recursos tecnológicos con los que cuenta la institución para llevar de mejor manera el taller y a su vez brindar toda la información requerida por el personal que se		

encuentra capacitándose.		
14H00-16H00	Martes 01 de abril 2014	Didáctica y Enseñanza
Actividades:		
➤ Organizar grupos de trabajo, donde se discutirán las aseveraciones asignadas a cada grupo en base al tema tratado.		
14H00-16H00	Miércoles 02 de abril 2014	Teorías Pedagógicas: Romanticismo Pedagógico Pedagogía Socialista
Actividades:		
➤ Aplicando las temáticas tratadas, definir líderes de grupo para llevar a cabo un debate, resaltando las principales necesidades de formación como docentes y cómo éstas se proyectan hacia el estudiantado.		
14H00-16H00	Jueves 03 de abril 2014	Desarrollismo Pedagógico Pedagogía Clásica
Actividades:		
➤ Seleccionar puntos en común de temas complejos en las asignaturas que necesiten intervención.		
14H00-16H00	Viernes 04 de abril 2014	Evaluación
Actividades:		
➤ El Profesional a cargo del curso, realizará el respectivo seguimiento y evaluación de los temas tratados en la fase 1 en base a la participación demostrada por cada docente en el taller teórico-práctico.		

II CAPÍTULO

2. Métodos Pedagógicos

2.1 Métodos de marcha sintética

Ruiz (2003) parte de enseñar el nombre de los sonidos de las letras o sílabas y después la combinación de ellas para formar palabras. Reciben su nombre porque van de las partes al todo. El más conocido es el método fonético.

La autora argentina Berta P. de Braslavsky citada en Espinosa (1998) asume una posición sumamente crítica respecto a los aspectos relacionados con la lectoescritura. El punto del método no constituye la excepción. En su libro *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura* presenta un estudio agudo y nada neutral sobre los diversos métodos. Esta

autora sostiene que la psicología experimental rebate tanto la “globalización” como los planteamientos de la escuela psicológica estructuralista alemana Gestalt, demostrando experimentalmente que la lectura necesita una actividad analítico-sintética para desarrollarse.

En un documento posterior, Braslavsky registra que diversas investigaciones demuestran cómo los docentes no aplican métodos definidos, sino que hacen combinaciones indiscriminadas de los pasos de diferentes métodos, desde el silábico hasta el de palabra generadora. El método global dominó entre 1930 y 1950, comenzando, a partir de esta década, la revaluación del global y la aplicación de métodos mixtos.

2.2 Métodos de marcha analítica

Ruiz (2003) uno de ellos es el método global, con el cual el niño debe acercarse primero a las palabras o a las frases como totalidades con significado, para después ir descomponiendo analíticamente las palabras hasta llegar a las letras, reconociéndolas por su nombre y sonido. Presenta cuatro fases:

- Aprestamiento, o instrucción verbal de las bases para iniciar el proceso.
- Fase inicial, en la cual el niño automatiza destrezas específicas.
- Fase mecánica, basada especialmente en la práctica.
- Fase comprensiva o desarrollo del aprendizaje propiamente dicho.

Para Leyton, Soler y otros (2008) los métodos de marcha analítica son aquéllos que parten del estudio de las unidades globales o con significado del lenguaje, es decir, de las palabras, oraciones o párrafos para analizar posteriormente los elementos que las constituyen: sílabas, letras, fonemas. Entre los métodos de marcha analítica encontramos:

- El método global: parte de la presentación de información escrita que sea de interés para el grupo de alumnos. Esta información puede ser una palabra, una oración o un párrafo. De esta manera podríamos señalar que existen por lo menos tres formas de presentación del método global:
 - Método global a partir de la palabra.
 - Método global a partir de la oración.
 - Método global a partir del párrafo.

2.2.1 Métodos que recuperan el enfoque comunicativo

Ruiz (2003) por medio de ellos se aproxima al niño a los procesos de construcción de significación semántica, cuyas posibilidades permiten eliminar las prácticas, estrategias, técnicas y actividades derivadas de los métodos tradicionales.

Bailly (2005) hace hincapié en el proceso comunicativo, el *Process Communication*, en esas situaciones, desarrolla conceptos útiles para comprender mejor a los demás, motivarlos mejor y hacerse entender mejor.

Nos ofrece la posibilidad de:

- Ganar en eficacia y en capacidad relacional en la comunicación con nuestros alumnos;
- Marchar mejor la frontera entre nuestro papel de profesor y nuestra persona, con el fin de resentirse menos de la relación con los alumnos difíciles;
- Comprender mejor nuestras afinidades con algunas personas y nuestras dificultades con otros, tanto profesores como alumnos;
- Entender el sentido de los comportamientos de alumnos que nos desestabilizan o nos irritan, para aprender a manejarlos mejor;
- Saber captar el sentido de los comportamientos negativos de nuestros colegas o alumnos, con el fin de transformar un intercambio difícil o conflictivo en una relación constructiva.

Muchos profesores avezados tienen ya sus propios métodos de identificación que les permiten saber a qué tipos de alumnos se enfrentan y cómo dirigirse a ellos. Sin embargo, los patrones de observación e intervención que este enfoque relacional propone pueden permitirles ampliar aún más su gama de competencias.

2.3 Ejes para proponer una estrategia pedagógica

Ruiz (2003) resalta los siguientes ejes para proponer una estrategia pedagógica:

- Promoción de la expresión. Busca el desarrollo de las capacidades expresivas totales en diferentes disciplinas y en un sentido general; es un termómetro para identificar las posibilidades del estudiante.
- Promoción de la producción y circulación de materiales (textos o dibujos) elaborados por los estudiantes. Es una vía para conocer los procesos de individualización, al tiempo que

se reconoce como manifestación de la diversidad; no se queda sólo en los ejercicios de decodificación gramática.

- Promoción del contacto y contraste de las producciones de los estudiantes con las producciones de la cultura. Es una vía de socialización, al contemplar la cultura cercana, al evaluar las características de las producciones del grado que se cursa y contrastarlas con las de otros grados, al retroalimentar las producciones del educador o educadora, y al puntualizar acerca de los desempeños individuales con referencia al entorno, en su más amplio sentido.
- La escritura y su causa. Más que un motivo, la escritura debe surgir de una causa. El educador debe saber cuándo una actividad ya no motiva a los estudiantes en el sentido profundo, y por ende han de buscarse, con creatividad mancomunada, sucesos que los motiven, tanto en el interior como en el exterior de la institución o del aula.
- Necesidad de la escritura. Yendo más allá de la producción, es decir, en busca del sentido que tiene el aprendizaje para cada sujeto, es preciso determinar tanto la valía del contenido como de las producciones, de acuerdo con las situaciones vivenciales dadas.
- Funcionalidad de la escritura. Al responder preguntas como ¿Para qué escribir? Se da razón de por qué o para qué se necesita que una experiencia no se pierda, y por lo tanto se responde a un móvil coherente; esto hará que valga la pena transmitirla o esos otros que no la han vivido.
- Lo diferencial en la escritura. Cada persona posee una vida y unas potencialidades que la distinguen de los demás; por tanto, cada uno expresa su cosmos interior valiéndose de una manera expresiva especial; algunos incluso “inventan” palabras, inexistentes en el lenguaje formal, para llenar de sentido sus mensajes.
- Lo desequilibrante en la producción escrita. Las soluciones parciales no deben ser suficientes; toda producción debe poder argumentarse y verse siempre obligada, a partir de su esencia, a realizar nuevas síntesis y reconstrucciones con sentido.

Tobón (2004) nos dice, en la actualidad se utilizan con una frecuencia eminente términos como los siguientes: comunicación, educación, lenguaje, método, calidad, gerencia, estrategia, competencia, etc. Ello puede ser un indicador de la gran importancia que revisten

para el conocimiento o para la acción, sin excluir el eventual proceso de deterioro al que están expuestos.

Es indudable que el concepto de estrategia es muy antiguo, y está inevitablemente relacionado con las concepciones acerca de la guerra. Estrategia –estrategía- es una palabra griega, indisolublemente ligada al campo militar, pero no de cualquier manera, pues en su significado básico se trata de lo concerniente al mando de un ejército o de una armada. Lo estratégico está asociado con la capacidad de maniobra, con el poder para realizar determinada acción, con la pericia; en una palabra, con la competencia entendida, de manera especial, como un asunto colectivo y amigable.

De lo anterior el autor concluye, el término estrategia puede ser entendida como una competencia que, de un modo general y sistemático, permite el logro de determinados fines. Así mismo, las estrategias comunicativas en la educación proponen la construcción de un modelo semiótico-pedagógico, basado en una investigación de tipo cuanti-cualitativo. Es bien conocida ya la metáfora de la lengua como tesoro (sistema, código), que puede ser complementada con otras dos: la lengua como teatro (escenario, actuación); y la lengua como ingenio (creación, innovación).

Fase 2: Modelos Pedagógicos

Charlas Didácticas

Tiempo de ejecución	Días	Temas
14H00-16H00	Lunes 07 de marzo 2014	Métodos de marcha sintética
Actividades:		
➤ Establecer con las autoridades y planta docente de la institución la formación de comisiones por cada área de estudio.		
14H00-16H00	Martes 08 de abril 2014	Métodos de marcha analítica
Actividades:		
➤ A través de charlas didácticas, proporcionar el material educativo necesario como recurso para fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje y a su vez compartir experiencias dentro del campo docente.		
14H00-16H00	Miércoles 09 de abril 2014	Métodos que recuperan el enfoque comunicativo
Actividades:		
➤ Mediante Foro, analizar de forma agrupada los documentos de planificación curricular para la planeación de acciones correctivas en casos de estudiantes con problemas de		

aprendizaje, o que presenten cierto tipo de discapacidad.		
14H00-16H00	Jueves 10 de abril 2014	Ejes para proponer una estrategia pedagógica
Actividades: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dirigir a los docentes para que elaboren planes de mejora en torno a las acciones vinculadas a los procesos de planificación, resaltando aquellos inconvenientes que surgen cuando se presentan casos complejos (discapacidad física o mental) con el estudiante. 		
14H00-16H00	Viernes 11 de abril 2014	Evaluación
Actividades: <ul style="list-style-type: none"> ➤ El Profesional a cargo del curso, realizará el respectivo seguimiento y evaluación de los temas tratados en la fase 2 en cuanto a los documentos obtenidos con ayuda de los docentes participantes. 		

III CAPÍTULO

3. Diseño y Planificación Curricular

3.1 Significado de la Planeación Curricular

En su estudio Tom Taormina (1997, p. 51) citado en Ruiz (2003) dice:

¡Ay!, nosotros no nacimos para volar. En cambio, se nos concedieron los atributos de la razón, el intelecto, la compasión, la envidia, la avaricia, el letargo, el genio, los celos, la furia, el enojo y a desilusión. No nacimos con instintos que nos guíen. En vez de ello, estamos equipados con esos atributos humanos, templados por lo que se creó para nosotros. En lugar del comportamiento condicionado, tenemos un intelecto superior que nos permite analizar síntomas y determinar soluciones con base en la lógica, teñidos por la emoción dominante del día y la planeación creada por nuestra formación.

Ibáñez (2007) a su criterio subraya, el conceptualizar una problemática social depende necesariamente de valoraciones circunstanciales, que en lugar de imponer limitaciones a esta metodología para la planeación curricular, permite el ejercicio reflexivo y creativo

enfocado a los propósitos de la educación superior que, como dijimos, intenta formar profesionales con desempeños inteligentes ante una problemática social específica.

En esta concepción de problemáticas será obligatorio, primeramente, ubicar el quehacer del profesional en cuestión en una categoría genérica que permita distinguir, por lo menos de manera heurística, el tipo de problemática que se pretende especificar y definir dentro del perfil de competencias.

3.1.1 La Empresa comercial, base para la Planeación Curricular

Ruiz (2003) el sentido de realizar actividades de planeación curricular se inspira en la gestión administrativa de las empresas comerciales, en las cuales un grupo de ejecutivos de diferentes niveles decide: qué van a vender, a quién lo van a ofrecer, cuál será el precio de venta y dónde lo van a ofrecer y entregar al cliente. Así, quienes se reúnen para establecer una institución educativa, emprenden un proceso para tomar decisiones acerca de los mismos tópicos; pero en este caso, la gerencia está representada por el rector o rectora; los ejecutivos son los educadores; los departamentos de gestión y producción se materializan en secretaría, colecturía, registro, admisiones o matrícula, y así sucesivamente.

Venegas (2006) en sus palabras dice, la planificación no ha podido incidir en la solución de todo el déficit educativo, debido a las siguientes causas:

- Falta de credibilidad en la planificación educativa.
- Escasez de recursos financieros para desarrollar la planificación.
- Falta de coordinación intersectorial e interinstitucional.
- Falta de liderazgo democrático.
- Falta de investigaciones participativas en el campo educativo.
- Falta de seguimiento y control a proyectos realizados por organismos no gubernamentales al margen de metas comunes que lleven a satisfacer las necesidades básicas de las grandes mayorías.

La planificación educativa en relación con el aprendizaje, currículo y desarrollo docente.

- Se carece de articulación e integración entre la planificación educativa, los aprendizajes y el currículo, lo cual desfavorece una concepción renovada de la educación y de la planificación educativa.
- Prevalece la concepción tradicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la contextualización del currículo y el desarrollo docente, debido a:

- Falta de calidad profesional en las diferentes instancias directivas del sistema educativo.
- Falta de prioridad al quehacer técnico-pedagógico; se dedican mayores esfuerzos al área administrativa.
- Falta de recursos para experimentar nuevas metodologías que favorezcan un aprendizaje dinámico, creativo y participativo.

3.1.2 Una dinámica de mercado

Ruiz (2003) existe sólo una diferencia de fondo: El cliente potencial, que comporta dos versiones: por un lado el estudiante y por otra las comunidades local, regional y nacional.

Lo anterior quiere decir que en el mundo de la educación se planea para entregar un producto diferente a cada una de las versiones de cliente que se tienen y en cada caso es preciso establecer unas características de beneficio para tales productos, porque nadie compra algo que no le satisfaga algún tipo de necesidad. Si los productos y servicios satisfacen las necesidades del cliente o consumidor, se mantienen en el mercado y son adquiridos por el público. Así, en la medida en que la institución educativa satisfaga las necesidades de los estudiantes y de la sociedad, conservará su lugar en el contexto educativo de un país.

El primer paso para lograrlo es detectar las necesidades del consumidor, y el mecanismo más adecuado para hacerlo es la investigación. Un educador que no conozca las necesidades de su comunidad, estará perdido cuando intente entregar sus servicios para satisfacer la demanda.

Holmstrom y Tirole (1989, 65) citados en Langlois y Robertson (2000) han apuntado recientemente los criterios que debería tener una teoría de la empresa, criterios que también son válidos para otros tipos de organizaciones. Desde su punto de vista, dichas teorías necesitan examinar dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, la teoría debe referirse al propósito en sí de las organizaciones, la razón última de su existencia. En segundo lugar, la teoría debe explicar los límites de la organización –su escala y diversificación.

En base al razonamiento de los autores, las empresas, y otros tipos de organizaciones, consisten en dos zonas diferenciadas y cambiantes. La primera zona, el núcleo intrínseco, comprende elementos que son idiosincrásicamente sinérgicos, inimitables e incontestables. Es decir, las capacidades en el núcleo intrínseco no pueden ser duplicadas, compradas o vendidas, y se combinan entre ellas para generar unos resultados que son únicos y más valiosos que los resultados que se obtendrían de dichos elementos por

separado. El resto de la organización consiste en las capacidades auxiliares, que son contestables y pueden no ser únicas.

3.1.3 Conceptos básicos en la planeación curricular

Ruiz (2003) para abordar el tema de la planeación curricular, es necesario aclarar algunos conceptos básicos, en torno a los cuales los educadores deben hacer girar la discusión, que responda preguntas relacionadas con el qué, para qué, por qué, cómo, con qué, dónde y por medio de qué recursos enseñar.

Cobertura. En Latinoamérica, durante los últimos quince años, se han observado variaciones significativas en relación con este aspecto. Por ejemplo, el sistema educativo ha mostrado amplia expansión y de ser un elemento de limitado acceso y lento crecimiento, pasó a ser de carácter obligatorio, articulado, con derecho a tener asesoría gubernamental y a consolidarse como servicio normalizado y proyectado a partir de cada realidad nacional.

La educación obtuvo respuesta gubernamental en el aspecto jurídico a través de referentes constitucionales, diseño político, principios democráticos, criterios de evaluación, opciones de capacitación y actualización para los educadores prestadores del servicio; y en general se consolida cada día más como herramienta que apoya la discusión abierta entre maestros, padres de familia, estudiantes, organizaciones públicas y privadas y, en fin, entre quienes quieren aportar para mejorar la educación de la juventud.

Por consiguiente, se convierte en una exigencia que los educadores, al momento de emprender las acciones relacionadas con su respectiva planeación curricular, tengan en cuenta el tipo de cobertura que pueden brindar y alcanzar a partir de su gestión educativa.

Calidad. Existe confusión acerca del tema de la calidad educativa, ya que muchos informes muestran más pobreza que riqueza en este aspecto. Entre los factores que la afectan están un bajo rendimiento escolar, falta de especialización y poca oferta de capacitación para los educadores, que incluya contenidos de utilidad; además, mínima coincidencia de criterios curriculares con la realidad nacional de cada país.

La calidad en educación, arte, ciencia, tecnología, o en el ámbito que sea, no constituye actualmente una excepción fruto del azar, ni un logro exclusivo de las minorías, sino todo lo contrario. Resulta de programas sólidos, fundados en principios claros. Sin embargo, el hecho de que tales programas sean o no exitosos varía de una institución a otra, al igual que en el mundo comercial.

3.1.3.1 Criterios para evaluar la calidad educativa

Ruiz (2003) los siguientes principios permiten evaluar la calidad de la educación ofrecida, antes de realizar la planeación curricular.

- La calidad no proviene únicamente del criterio pedagógico de la institución, según sea técnica, comercial, académica o industrial, y no se refiere a la primacía de un tipo especial de bachiller que se vincula a la sociedad, sino que debe ser objeto de aplicación sistemática en todo el plan de estudios. No basta con motivar a través de discursos y exhibiciones; para adquirir conciencia de que la calidad es importante, es necesario que ella forme parte de la filosofía institucional y de las personas que conforman la escuela. Cada día, en cada acto, se debe estar construyendo el concepto de la manera más tangible y vivencial que se pueda.
- La calidad tiene que darse como respuesta a las necesidades de los clientes (estudiante y sociedad), y no como una elección arbitraria del educador o de la directiva de la institución; por consiguiente, el proceso de aplicación de la calidad debe llevarse a cabo pensando siempre en el consumidor final; la familia, la sociedad y el país.
- La calidad tiene que ser motivo de una gestión administrativa tan directa y eficaz como lo son la adquisición o implementación de tecnología, la adecuación de planta física, el plan operativo, la utilización de los recursos y la financiación.

De acuerdo a Seijas (2002) una vez determinados los objetivos, los modelos de evaluación y los aspectos relevantes de los centros escolares, debemos dar un paso más, delimitando el conjunto de indicadores que van a definir el proceso educativo y que servirán de referencia para medir la calidad de dichas instituciones. En definitiva, se trata de tener presentes todos aquellos factores que influyen en el comportamiento de los centros educativos y que condicionan la consecución de sus principales fines.

La complejidad de las actividades realizadas en un centro educativo y la influencia del entorno en el desarrollo de las mismas, conlleva que el proceso de determinación de los elementos que intervienen en los resultados escolares revista una gran dificultad. Por ello, es muy importante delimitar los criterios que nos servirán de referencia para evaluar la calidad de los servicios prestados por la escuela.

3.2 Aspectos operativos de la empresa educativa efectiva

Ruiz (2003) para conformar una empresa educativa efectiva, se deben tener en cuenta todos los siguientes aspectos. Además, es necesario dejar de verla como un sitio a donde sólo se va a trabajar o a devengar un salario, porque el éxito de esta clase de empresa radica en que cumpla a cabalidad con sus objetivos, ocupándose en forma simultánea de los aspectos operativos desde dentro y hacia fuera de ella.

- Aspecto uno, la institución de calidad presenta un adecuado balance en recursos humanos, físicos y financieros. Ésta suele ser la “piedra en el zapato” para muchos, porque al leer este párrafo tal vez se pueda pensar: “Claro, con recursos económicos cualquiera puede tener calidad; pero nosotros somos pobres; aquí se trabaja con las uñas”. No tiene caso caer en la trampa del lamento; es mejor hacer una lectura apropiada; es decir, obtener los mejores resultados con los recursos reales disponibles y generar aquellos que escasean.
- Aspecto dos, la necesidad de mantenerse constantemente actualizados sobre las innovaciones que, acerca de temas tanto pedagógicos como de administración educativa, surjan en el entorno, pero con la conciencia de que para innovar no sólo es necesaria la creatividad, sino también la investigación. Una educación basada en la cultura de la investigación tiene muchas más posibilidades de proyectarse hacia el mundo de la globalización actual, que una inspirada únicamente en contenidos específicos, cuya aplicación en la realidad no resulte muy precisa.
- Aspecto tres, el buen desarrollo de directivos docentes, cada día más aptos para ejercer el liderazgo, que motiven con sus actos más que con sus palabras, más hacedores de soluciones que gestores de conflictos nocivos; por lo tanto, administradores del conflicto, conocedores de las limitaciones y alcances humanos.
- Aspecto cuatro, una elevada conciencia social, se sabe que aportar a la especie humana es el propósito de la institución; que el deseo de contribución social está en el la sangre de la institución y sus integrantes saben que están agregando valor a las personas que los rodean. El secreto de su tranquilidad, que guardan celosamente, consiste en saber que cuando existe el compromiso auténtico de ayudar a los demás, el dinero pasa a un segundo plano.

Juan José Llisterri, citado en Kantis (2004) resalta, la generación de nuevos emprendimientos y el impulso del espíritu empresarial se han convertido en uno de los

objetivos de política más generalizados entre los concernientes al desarrollo de las pequeñas y medianas empresas.

A pesar de que la pregunta acerca de si los emprendedores nacen o se hacen no tiene una respuesta simple, la mayoría de las entidades que se preocupan del diseño de políticas de desarrollo empresarial buscan los medios para identificar cuáles son los perfiles que mejor pueden contribuir a otras políticas específicas, como la creación de empleo, el desarrollo local o la innovación tecnológica.

Kantis (2004) el estudio de los emprendedores y de las nuevas empresas ha dado lugar a una vasta literatura, alimentada desde distintas disciplinas. Un trabajo de años atrás (Fayole y Bruyat, 2002) señala que los economistas han tendido a aproximarse al tema desde una visión funcional del fenómeno centrada en el rol del emprendedor (el que); las ciencias humanas han puesto el énfasis en los aspectos personales (quien y por qué), mientras que las ciencias de la gestión y a la organización se han centrado en el proceso (el cómo).

Fase 3: Diseño y Planificación Curricular **Grupos de Trabajo**

Tiempo de ejecución	Días	Temas
14H00-16H00	Lunes 14 de abril 2014	Significado de la Planificación Curricular La Empresa comercial, base para la planeación curricular
Actividades:		
➤ Organizar y desarrollar con los docentes de la institución competencias académicas para verificar aquellos inconvenientes que impiden llevar de forma efectiva el aprendizaje hacia los estudiantes.		
14H00-16H00	Martes 15 de abril 2014	Una dinámica de mercado
Actividades:		
➤ Con ayuda del grupo de trabajo, analizar la participación de los docentes que integran cada comisión en la institución.		
14H00-16H00	Miércoles 16 de abril 2014	Conceptos básicos en la planeación curricular Criterios para evaluar la calidad educativa
Actividades:		
➤ Proporcionar elementos para un conocimiento de las destrezas del pensamiento que		

podemos desarrollar dentro de la planeación curricular.		
14H00-16H00	Jueves 17 de abril 2014	Aspectos operativos de la empresa educativa efectiva
Actividades:		
➤ Hacer preguntas, identificando los factores más importantes del tema de estudio.		
14H00-16H00	Viernes 18 de abril 2014	Evaluación
Actividades:		
➤ El Profesional a cargo del curso, realizará el respectivo seguimiento y evaluación de los temas tratados en la fase 3 analizando los criterios grupales de lo que realmente creen y por qué de la planificación curricular.		

IV CAPÍTULO

4. Gerencia y Gestión Educativa

4.1 Teoría de la gestión

González Y Portela (2008) la teoría de la gestión puede considerarse un cuerpo organizado de principios y regularidades que explican el funcionamiento de las organizaciones, lo que se aplica para guiar y prescribir cómo han de funcionar y cómo han de ser gestionadas con el propósito de que alcancen la mayor eficacia y eficiencia posibles.

Tomando como referencia a Licha (1999) existe todavía una fuerte tradición de resistencia a las analogías empresariales que pretenden aportar nuevos enfoques generales sobre las funciones educativas: una escuela no es una empresa; tampoco el alumno es un producto. Una tradición de resistencia supone, como contrapartida de justificación, la existencia de concepciones con pretensión hegemónica que terminan por confundir la analogía con la sinonimia: una escuela es una empresa cuyo producto final es el alumno.

Al respecto, Frigerio (1995) citado en Licha (1999) destaca que la pretensión uniformante de la lógica de mercado tiende a desunir la idea de espacio público y servicio público. En la realidad, tanto la de la resistencia como la de la insistencia, se trata de dos visiones esencialistas, una empresarial, pedagógica la otra, que creen en una calidad educativa ligada a la lógica unidimensional del mercado o a una lógica áulica autosuficiente e incontaminada.

Según el diccionario, analogía significa plantear una relación de semejanza entre dos cosas distintas. Precisamente, incorporar el concepto de gerencia social para dotar de nuevo

significado a las funciones de los actores educativos es establecer una relación de semejanza –“lo gerencial”-entre dos lógicas diferentes: la del interés privado y la del interés público o social; en nuestro caso la del interés social por la calidad educativa.

Como afirma Kliksberg (1997) se trata de captar y construir un saber gerencial de lo social apoyados en la ciencia gerencial “global”. Considerar al docente como gerente social es establecer una analogía válida aceptando el imperativo gerencial de la complejidad sin olvidar la especificidad del topos y la acción escolares: espacio público relevante, en el cual se despliega un proceso “crucial” de sinergia cognitiva basada en el capital humano y social –otra analogía válida- de cuyo resultado depende, en última instancia, la eficacia de las políticas educativas.

4.2 Dimensiones para el éxito escolar

Taormina (1997) citado en Ruiz (2003) nombra a J. Scheerens, quien en sus estudios de escuelas efectivas, menciona dimensiones para el éxito escolar que pueden reflejar las posibilidades de aplicación real que para cada contexto presentan aspectos concretos, a saber: el elemento institucional y el trabajo en el aula. Dichas dimensiones son:

Liderazgo educativo

Niveles de participación y disminución de las distancias directiva-educadores. Cada cual tiene un papel definido; el de la primera, además de implicar responsabilidad por conservar la visión institucional, conduce al logro de los resultados educativos, en tanto que los segundos se encargan de los procesos y el apuntalamiento logístico, según los resultados propuestos.

Importancia del consenso y cohesión

El consenso y la cohesión se deben dar entre los miembros del equipo directivo, para ubicar el norte hacia el cual se dirige la institución, pero sin que se vaya a confundir consenso con consentimiento.

Currículo claro

El currículo debe apoyarse en criterios comunes, con el fin de garantizar mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

Buen ambiente escolar

Tiene que ver con adquirir sentido de pertenencia, instancias para valorar las reglamentaciones que se requieran, elementos que permitan ejecutar y controlar de manera eficiente el orden y el cumplimiento de lo programado; manejo apropiado de las relaciones y solución dialogada de conflictos.

Padres de familia participantes e informados

Para que la vinculación con la institución no sea una simple relación de negocios, sino un proceso de crecimiento y mejoramiento de la calidad de vida en los niveles individual, familiar y social.

Ambiente en el salón de clase o sus equivalentes

Las necesidades de aprendizaje de cada estudiante se identifican y satisfacen de manera más segura cuando se exploran diversos ambientes físicos y psicológicos de creación, discusión, investigación y demás; en otras palabras, es lo que se reconoce como gestión por escenarios educativos.

Realimentación y estímulo a estudiantes y educadores

No basta muchas veces con reconocer en público los méritos o logros de una persona, aunque de hecho ésta ya es una forma de estimular para lograr un mejor desempeño. En ocasiones lo que necesitan los estudiantes es que se les anime para continuar con un proyecto; que se les motive para no abandonar la búsqueda, la experimentación o la investigación necesarias para culminar una tarea. Ésta es una labor que sólo el educador profesional (también con necesidad de estímulos particulares), consciente de su responsabilidad y sin buscar culpables del fracaso, puede desarrollar para incidir decisivamente en la mejora de los procesos educativos de manera eficiente y formativa.

4.3 Formas de abordar la planeación de un currículo

González y Portela (2008) tanto la filosofía, como la misión y la visión deben estar incluidas en los proyectos educativos, en un texto cuya relación sea concisa, clara, y no muy extensa. Esto es útil, además, para poder organizar mejor el saber escolar y posibilitar la interrelación de la cultura educativa con la cultura del entorno, y viceversa. A continuación se presentan

diferentes formas de abordar la planeación de un currículo, según se contrasten de manera constante sus factores con sus respectivas partes componentes.

Planeación inspirada en las relaciones institucionales

- Solidez de los equipos docentes. Se logra al analizar y planear cómo construyen las relaciones interpersonales los docentes; cómo se actualizan o capacitan en el aspecto profesional; cuál es su actitud general ante la vida y el trabajo, como realidades de ser humano; qué tipo de articulaciones se pueden elaborar a partir de sus perfiles de formación; en síntesis, a qué nivel de calidad se puede aspirar al momento de emprender un conjunto de acciones educativas.
- Modelo organizativo de la institución. Constituido por el estilo de liderazgo que ejerce la directiva, los elementos de gestión comercial que movilizan la economía de la institución, la política para adquirir recursos y contratar servicios, la estructura socioeconómica dentro de la cual está inserta la institución en la localidad o región, el tipo de convenios o gestiones de intercambio que posee o está en capacidad de establecer, las relaciones de servicio o economía que realiza con el sector productivo local, regional o nacional, y en general todos los elementos relacionados con el aspecto administrativo que están presentes como parte del modelo.

Planeación con énfasis en el desarrollo individual

- El interés del estudiante puede despertarse, estimularse o capturarse según se implementen estrategias específicamente diseñadas para descubrir sus motivaciones internas.
- El tiempo, aunque suele considerarse limitante de la labor educativa, también puede convertirse en su aliado, cuando se preparan proyectos de trabajo que requieran tiempos superiores al año lectivo o a los períodos escolares preestablecidos, porque a partir de ellos se pueden realizar actividades combinadas con el sector productivo, o con otras instituciones u organizaciones.

Planeación Participativa

Tiene en cuenta la combinación de elementos que, sin duda, plantean interesantes opciones para llevar a cabo una gestión educativa que perfile al sujeto a partir de sus ejecuciones y la observación de sus potencialidades para el desempeño posterior.

Elementos de Gestión Educativa

- **Proyectos de trabajo.** Dentro de ellos se explica aquello que se va a enseñar y, por ende, facultan a los estudiantes para equivocarse, dudar, reformular, experimentar, ignorar, rediseñar y, en general, restar importancia cuando se toman caminos largos o cortos, porque el proceso se centra en el hecho de tener las metas bien establecidas y entendidas.
- **Investigación del entorno.** Una investigación que permita identificar con certeza quiénes conforman en realidad la institución, la ubicación de ésta dentro de los niveles social, histórico, cultural, estético, comercial; cuáles son las proyecciones que hacen posible acceder a los niveles de logro alcanzados y, en fin, si tiene o no sentido el conjunto de contenidos ofrecidos para las expectativas de la comunidad en el corto, mediano y largo plazo.
- **Trabajo cooperativo.** Que la labor genere compromiso de todos los actores del proceso, y dentro del cual sea posible que educadores, padres, estudiantes, sector productivo y comunidad en general, tomen la palabra y, de manera concertada, solucionen las problemáticas particulares que los movilizan o detienen.
- **Enseñanza de corte socrático.** Adoptarla no sólo por sus interesantes alternativas de aplicación, sino porque es una de las que más posibilidades ofrece para exponer, discutir, plantear opiniones, realizar análisis participativos, concentrar la atención y puntualizar los objetivos que se persiguen en un momento determinado, y con un proyecto o propuesta concreto.

A su vez, Lafrancesco (2004) contextualizó y estructuró una concepción de currículo desde la perspectiva de una escuela transformadora y se caracterizaron las dimensiones, que desde los nuevos fundamentos, deben tenerse en cuenta a la hora de estructurar y consolidar un currículo transformador: antropológica, axiológica, ético-moral, formativa, biológica, psicológica, social, espiritual, cognitiva, estética, científica, epistemológica,

metodológica, tecnológica, sociológica, interactiva, ecológica, investigativa, pedagógica, didáctica, administrativa y evaluativa.

Con estos contextos y dimensiones se reflexionó acerca de los nuevos factores que intervienen en las transformaciones curriculares de los centros educativos y se profundizó sobre ellos, pero no se establecieron estrategias, tipos, formas o diseños para poder abordar las prácticas curriculares que permiten la organización académica y formativa en los centros educativos y la estructuración y planeamiento del currículo y el plan de estudios en los mismos.

Fase 4: Gerencia y Gestión Educativa

Taller de Capacitación

Tiempo de ejecución	Días	Temas
14H00-16H00	Lunes 21 de abril 2014	Gestión Educativa
Actividades:		
➤ Dirigir un foro donde se expongan las principales ventajas y desventajas acerca de la Gestión Educativa.		
14H00-16H00	Martes 22 de abril 2014	Teoría de la gestión
Actividades:		
➤ Clasificar información relevante para encajar en una estructura lógica las ideas adquiridas.		
14H00-16H00	Miércoles 23 de abril 2014	Dimensiones para el éxito escolar
Actividades:		
➤ Estimular la cooperación en cada grupo, apoyando el aprendizaje y recuperación pedagógica sobre el proceso de enseñanza con los estudiantes.		
14H00-16H00	Jueves 24 de abril 2014	Formas de abordar la planeación de un currículo
Actividades:		
➤ Elaborar los instrumentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a través de la planeación.		
14H00-16H00	Viernes 25 de abril 2014	Evaluación
Actividades:		
➤ El Profesional a cargo del curso, realizará el respectivo seguimiento y evaluación de los temas tratados en la fase 4 mediante la aplicación de técnicas que proponga el docente de acuerdo a la problemática suscitada.		

V CAPÍTULO

5. Métodos y recursos didácticos

5.1 Material Educativo

Dentro de los conceptos del nuevo enfoque de la educación, el aula ya no es sólo el espacio físico, sino aquel otro espacio que brinda posibilidades para el aprendizaje. La mayor parte de la vida escolar se lleva a cabo dentro del aula, de ahí que resulten importantes los materiales educativos. Para facilitar al alumno la construcción de sus conocimientos se requiere contar con materiales didácticos que brinden un ambiente grato y estimulante, en el cual se integre la vida cotidiana del alumno con las actividades que le permiten lograr experiencias de aprendizaje. Los materiales educativos, en una palabra, constituyen un apoyo valioso en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Sus características varían de acuerdo a sus utilidades y sus cualidades ocupan un amplio abanico de posibilidades.

Cuando los docentes requieren materiales educativos, generalmente los solicitan a las instituciones educativas y otros, a la comunidad o a los padres de familia. Evidentemente, siempre existe la posibilidad de que el docente y los alumnos elaboren sus propios materiales personalizados en un proceso de colaboración y con recursos naturales o reciclables (botellas, latas, etc.) que tengan relación con las actividades de aprendizaje.

Para Medina (1996, p.9) citado en Uría (2001) los medios no deben ser “un ámbito añadido en el currículo, sino un elemento configurador del mismo”.

Sin embargo, la variedad de interpretaciones que existe respecto a los medios por parte de los diferentes autores es muy amplia, yendo desde la inclusión en su ámbito de todo aquello que puede relacionarse con la enseñanza y aun con la educación (el currículo, la disciplina...) hasta su equiparación simple con los materiales utilizables para enseñar.

No hay acuerdo pleno entre los distintos autores de recursos. Con diferentes matizaciones este concepto se ha vinculado con las expresiones: materiales didácticos, medios didácticos, técnicas diversas.

Según Flor (1992, pp.21-22) citado en Uría (2001) entendemos por recurso didáctico todos los medios que tienen relación con una situación de enseñanza-aprendizaje. Así la organización del espacio y del tiempo, las relaciones de poder que se establecen en el aula, los materiales que se ponen al alcance de los alumnos y el uso que se permite o potencia, son algunos de los recursos a los que nos referimos.

Quien da un sentido más completo al concepto de medio es Sevillano (1990, p. 76) citado en Uría (2001) cuando afirma que, los medios denotan recursos y materiales que sirven para instrumentar el desarrollo curricular y con los que se realizan procesos interactivos entre el profesor, los alumnos y los contenidos en la práctica de la enseñanza.

La autora considera aquí a los medios como elementos diferenciales que forman parte del desarrollo curricular –y podemos añadir que, por lo tanto, también de su diseño-, como soporte material de contenidos, articulando los mensajes convenientes para que la interacción sea más productiva.

Calvo Verdú (2005) una vez que el formador ha conseguido saber los distintos contenidos que va a presentar a los alumnos y los ha secuenciado y ordenado en el espacio y en el tiempo planificado los mismos, y, además ya tiene claro qué tipo de método didáctico será el más apropiado para poder desarrollar la acción formativa, llega el momento de establecer a qué medios o recursos didácticos recurrirá y, para ello, está obligado, de alguna forma, a conocer las posibilidades que existen al respecto.

Por ende, este autor define al recurso didáctico como todo medio instrumental que ayuda o facilita la enseñanza y posibilita la consecución de los objetivos de aprendizaje que se pretenden.

5.1.1 Organización y manejo del material didáctico

La utilidad de los materiales didácticos que se utilizan en el aula está en relación con el número de estudiantes con los que se va a utilizar, el perfil pedagógico de los mismos o el método didáctico elegido para desarrollar las clases. Bien utilizados los materiales educativos multiplican la potencia pedagógica de las explicaciones del docente y aportan indudables ventajas al proceso educativo, como:

- Enriquecer el aprendizaje.
- Facilitar la adquisición y la fijación del aprendizaje.
- Motivar el aprendizaje.
- Estimular la imaginación y la capacidad de abstracción del alumno.
- Economizar el tiempo, tanto en las explicaciones como en su selección y elaboración.
- Estimular las actividades de los alumnos.
- Enriquecer las habilidades de los alumnos y su vocabulario.

En la fase de introducción del aprendizaje pueden apoyar mejor las láminas motivadoras, proyecciones fijas o móviles, etc. Estos medios impactan mejor durante la motivación porque estimulan la percepción visual, en primer término; es esta capacidad visual la que se suele desarrollar con mayor rapidez, debido a que diariamente estamos expuestos a estímulos visuales. En segundo lugar se encuentran los estímulos sonoros.

Blázquez citado en Blández (2005) las ciencias de la educación se han preocupado tradicionalmente por los procesos que se producen en un entorno determinado: la escuela; y de forma más concreta en las relaciones que se producen entre el profesorado y el alumnado. En cambio, echamos de menos una preocupación por los modos de intervenir indirectamente actuando sobre el entorno, el material, el espacio, etc. La importancia de estos aspectos formales en el proceso educativo como uno de los elementos básicos en la formación del niño, hace que la acción pedagógica del profesor deba centrar su interés en el análisis y estudio de las variables que intervienen en las relaciones pedagógicas “profesor-niño-tarea”.

Por otra parte, el llevar a la práctica esta propuesta didáctica puede suponer para muchos docentes incorporar una serie de cambios muy significativos, con el que tienen que comprometerse. Como señalaba uno de los profesores participantes en la investigación “es una aventura en la que hay que romper barreras y trabajar en una cierta o gran inseguridad y esto puede ser duro...” (Cayo, octubre de 1992) citado en Blández (2005)

5.1.2 Criterios para el uso de material didáctico

La decisión de utilizar tal o cual material corresponde mayormente al criterio del propio docente. Esta decisión debería darse teniendo en cuenta las programaciones curriculares. A veces los materiales didácticos son lanzados al mercado sin la revisión y la autorización legal conveniente. Tal vez lo que se tenga que buscar es un intercambio frecuente entre la parte ofertante, conformada por las editoriales especializadas en la elaboración de material didáctico, y la parte de la demanda, compuesta por los maestros, padres de familia, alumnos, autoridades e instituciones representativas de la comunidad.

Este intercambio puede permitir que los medios y recursos didácticos sean elaborados considerando los intereses y características de los alumnos, así como las necesidades y recursos del centro educativo o la comunidad. Por otra parte, si se conocen algunos requisitos que deben reunir los materiales didácticos, será más sencilla la selección de aquellos materiales que apoyarán la acción docente en la forma más adecuada.

López y Peña (2005) todos los recursos materiales propuestos son importantes para el desarrollo del currículo. El análisis del material didáctico puede comenzar con la observación de sus características y la exploración de sus posibilidades de utilización. Es necesario distinguir los materiales didácticos como medios, herramientas o tecnologías de los contenidos que se transmiten a través de ellos. En este sentido, en la informática es clara la distinción entre Hardware y Software. En el primero, nuestro análisis se dirige a tratar de comprender su funcionamiento y reflexionar sobre cómo y cuándo puede sacársele el mejor partido. Sin embargo, respecto al segundo, tenemos que entrar a valorar los contenidos concretos de diferentes programas, comparando sus cualidades didácticas, para seleccionar aquéllos que mejor se adapten a nuestra programación.

Lo mismo ocurre con los medios audiovisuales. Por ejemplo, las cámaras, proyectores, televisor, etc., son materiales didácticos de indudable utilidad, por lo que la preocupación del profesorado respecto a ellos se deberá centrar en mejorar su capacitación para utilizarlos.

5.1.3 Clasificación del material didáctico

Existen muchas formas de clasificar los materiales didácticos. Edgar Dale (1989) ha clasificado los recursos educativos en diversos niveles teniendo en cuenta el grado de concreción de los mismos respecto a la experiencia menos directa producida por los símbolos visuales. La clasificación de Dale comprende doce niveles que son:

- Experiencias directas (Sembrar una planta, participar en deportes, preparar un dulce).
- Experiencias preparadas (conversaciones por teléfono, las maquetas, simulación de juegos de mesa).
- Dramatizaciones (Títeres, socio-dramas).
- Demostraciones (manejar la pizarra, manejar instrumentos musicales).
- Excursiones (visitas a: fábricas, museos, lugares históricos, instituciones locales, etc.).
- Exhibiciones (producción individual o colectiva de los alumnos).
- Televisión educativa (observar: transmisiones directas, exposiciones o clases, previamente elaboradas).
- Películas (proyección de películas educativas)
- Imágenes fijas (afiches motivadores, slides sobre diversos aspectos de la vida).
- Radio y grabaciones (conocimiento de otras culturas, entrenamiento para el debate).
- Símbolos visuales (aprovechar diversas formas de expresión audiovisual, organizar encuentros).

- Símbolos verbales (uso correcto del lenguaje).

En línea de igual importancia se menciona a Blanco, Casado y otros (2010) podemos entender como material educativo todo aquel que de alguna manera nos sirva para facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta definición tan amplia tienen cabida desde libros de texto hasta el mobiliario de aula o las herramientas del taller de Tecnología. En principio, existe una gran cantidad de objetos y recursos que pueden ser considerados materiales educativos, desde el momento en el que el profesor puede utilizarlos en el aula con sus alumnos. Pongamos como ejemplo la utilización de piedras en una clase de Geología o, incluso, el uso de una escoba para mostrar a los alumnos los tres géneros de palancas existentes.

En este sentido, distingue Marqués (2007) citado en Blanco, Casado y otros (2010) entre medio didáctico y recurso didáctico:

- Entendemos por medio didáctico aquel que ha sido elaborado ex profeso para ser utilizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Llamaremos recursos educativos a aquellos que pueden utilizarse para facilitar el aprendizaje en un determinado contexto educativo aunque no hayan sido creados o pensados para ese fin, como por ejemplo, películas, revistas, libros de lectura o incluso muchas de las herramientas que los profesores de Tecnología utilizamos con los alumnos en el método de proyectos.

Atendiendo a estas definiciones, los recursos educativos pueden ser o no medios didácticos. Podemos utilizar en el aula recursos o materiales que no han sido pensados explícitamente para ese propósito. Sin embargo, todos los medios didácticos son recursos educativos.

5.1.4 Otros tipos de materiales auxiliares

Estas son algunas sugerencias sobre otros tipos de materiales que pueden utilizarse en el aula.

- Materiales varios. Para los grados inferiores, son útiles los materiales sencillos, como pedacitos de cartón para hacer juego de palabras, montones de bolsas de papel para dibujar caretas, medias viejas para meter cosas que deberán palparse pero no verse,

para luego escribir sobre ellas, ganchitos a resorte para colgar elementos en exhibición sobre los cuales se conversará y escribirá, etc.

- Pruebas para calificación complementaria. En un aula donde los alumnos trabajan gran parte del tiempo en forma individual es útil tener una cantidad de pruebas de calificación complementaria, archivadas y accesibles a los estudiantes.
- Utilización de las TIC. Permiten seleccionar la información teniendo en cuenta las necesidades de los destinatarios, a quienes no se entregará de forma indiscriminada los contenidos, sino que incluso pueden repetirlos, combinar imágenes y textos, avanzar o retroceder en función de las necesidades de la clase.

Fase 5: Métodos y Recursos didácticos
Curso de capacitación a nivel Institucional

Tiempo de ejecución	Días	Temas
14H00-16H00	Lunes 28 de abril 2014	Material Educativo
Actividades:		
➤ Aplicar procedimientos para elaborar material educativo con elementos reciclables, promoviendo la creatividad del docente hacia el estudiante incentivando el cuidado ambiental.		
14H00-16H00	Martes 29 de abril 2014	Organización y manejo del material didáctico
Actividades:		
➤ Ofrecer alternativas de trabajo en el salón de clase que permitan el manejo adecuado del material educativo.		
14H00-16H00	Miércoles 30 de abril 2014	Criterios para el uso de material didáctico Clasificación del material didáctico
Actividades:		
➤ Establecer cronogramas de trabajo que incluyan el uso del material didáctico que incentive al aprendizaje en los estudiantes.		
14H00-16H00	Jueves 01 de mayo 2014	Otros tipos de materiales auxiliares
Actividades:		
➤ Planificar con las autoridades y docentes de la institución el diseño de un calendario		

curricular institucional.		
14H00-16H00	Viernes 02 de mayo 2014	Evaluación
Actividades:		
➤ El Profesional a cargo del curso, realizará el respectivo seguimiento y evaluación de los temas tratados en la fase 5 en base al material realizado por los docentes.		

VI CAPÍTULO

6. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación

6.1 ¿Qué es la Tecnología Educativa?

Martínez y Prendes (2008) la tecnología educativa se refiere o comprende los principales métodos y teorías para el desarrollo de la práctica educativa, y está directamente relacionada con la utilización de los materiales educativos idóneos para la consecución de los objetivos educativos. Además, rescata para la didáctica producciones culturales elaboradas con otros fines, como películas, música, pintura, que puedan ser útiles para la consecución de los objetivos incluidos en el proyecto curricular.

Para Alonso y Padilla (2005) el uso de los medios informáticos en general y de los servicios de Internet y de la W.W.W. en particular debemos encuadrarlos dentro de un paradigma educativo y tecnológico. El desarrollo de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación es tan importante que las administraciones educativas son muy sensibles en esta materia.

Las nuevas tecnologías favorecen el desarrollo intelectual de las personas que las utilizan y no deja de ser una nueva alfabetización tecnológica o informática, que permitirá nuevos avances sociales. Permitirá el desarrollo de nuevas capacidades y el perfeccionamiento de algunas de las existentes.

6.2. Reflexiones sobre tecnologías como instrumentos culturales.

Martínez y Prendes (2008) los discursos sobre tecnología se han realizado desde las perspectivas técnicas, instrumentales, y las catastróficas. Las primeras se han centrado en presentar las bondades tecnológicas que las TIC tienen para presentar información y ofrecerla a través de diferentes sistemas simbólicos y códigos, haciéndonos los actos comunicativos y formativos más cómodos, atractivos y motivadores; mientras que las segundas se han dirigido a presentar las manipulaciones y colonizaciones culturales a que nos someten. En contrapartida, la propuesta que se nos abre es la de que percibimos las

tecnologías no como instrumentos técnicos, sino como instrumentos culturales, de la mente y formativos.

Y me parece que es precisamente desde esta perspectiva desde la que tenemos que resituar el debate sobre las TIC, y desde la que llegaremos a comprender su funcionamiento en la sociedad del conocimiento y el aprendizaje.

Este debate se hace cada vez más urgente si tenemos en cuenta las influencias que están teniendo las TIC en todos los sectores de la sociedad, desde el conocimiento al cultural, desde el político al formativo, abriendo nuevas formas de interactuar entre las personas, nuevos mercados para el consumo, nuevas estrategias de formación, y nuevas formas de ocio y diversión. Y por ello debemos formarnos si no queremos ser parte de la historia.

Perspectiva como la que presentamos nos lleva a otro aspecto significativo, y es que resulta complejo, y absurdo por otra parte, intentar explicar y concretar una posición tecnológica que se aleje del contexto social, político, económico y cultural en el cual se desarrolla.

Para Ardila (1982) básicamente orientada a poner en conocimiento, en forma genérica, de la comunidad de usuarios potenciales las nuevas tecnologías disponibles; usa medios masivos de comunicación ya sea orales o escritos; pretende llegar a una gran cantidad de usuarios y supone que la comunidad objetivo cuenta con la capacidad suficiente como para discernir de entre el conjunto de técnicas disponibles cuáles son adecuables a las condiciones particulares en las cuales opera.

El proceso tecnológico es un fenómeno endógeno al funcionamiento global de la sociedad en que se desarrolla; en este sentido su análisis debe ser enfocado desde una perspectiva que identifique los grupos sociales vinculados al proceso tecnológico y su acción específica en términos de su influencia sobre el funcionamiento del Estado.

Un elemento central de la acción del Estado en el proceso tecnológico es la definición del modelo institucional de generación tecnológica; las características de este modelo institucional serán un factor determinante central de la naturaleza cuantitativa y cualitativa de la oferta de tecnología.

6.3. Desarrollo social y educativo con las nuevas tecnologías.

6.3.1. Tendencias al nivel de las escuelas de primaria y secundaria

Martínez y Prendes (2008) se preguntan ¿Por qué se usan las tecnologías en educación al nivel de las escuelas de primaria y secundaria? El uso de las tecnologías no parece ser algo

natural para los maestros: requiere competencias nuevas por parte de maestros y estudiantes; involucra costos; requiere equipos que muchas escuelas y estudiantes no tienen; requieren que los maestros aprendan nuevas competencias. Las tecnologías nunca funcionan perfectamente y siempre requieren más fondos, por los mecanismos, apoyo técnico, redes electrónicas y otros componentes del sistema. Por eso, ¿Por qué se usan tecnologías en la educación? Hay muchas buenas razones. Todas reflejan los potenciales y las fuerzas de los medios que traen las tecnologías al proceso de aprendizaje y enseñanza. ¿Cuáles son estas fuerzas? Por ejemplo:

- Mejorar el acceso a la educación a alumnos que estén aislados de oportunidades tradicionales.
- Transportar estudiantes a lugares donde no podría ir
- Explicar conceptos que son muy difíciles explicar de otras maneras.
- Abrir a los estudiantes nuevas partes del mundo
- Abrir embotellamientos intelectuales.
- Usar tecnologías en educación que usan los estudiantes y la población para obtener información para vivir.
- Estimular la imaginación de los estudiantes.

En otras palabras, la tecnología permite al maestro hacer algo que no es posible o es mucho más difícil sin ellas. Cada uso de una tecnología debe ser guiado por una de las fuerzas referidas.

¿Cuáles son algunas de las tendencias en el uso de las tecnologías en la educación hoy?

Estas son solamente unas pocas que se encuentran en el nivel de la educación primaria y secundaria:

- Las tecnologías son herramientas en las manos del maestro.
- Se usan multimedia porque pueden contribuir en la docencia.
- Las tecnologías son integradas dentro del proceso de enseñanza. El conocimiento del proceso es establecer el objetivo de la clase, los criterios académicos y las formas de evaluación.
- Los estudiantes están inmersos en situaciones de aprendizaje, son alumnos activos.

Una de las características de la tecnología es que frecuentemente incluyen gráficas y video. Algunas investigaciones han mostrado que el video especialmente es muy efectivo de varias maneras, que incluyen:

- Animar el pensamiento.
- Animar la imaginación.
- Animar la discusión.
- Ilustrar conceptos difíciles.
- Visitar lugares remotos.

Una razón es que el video puede ilustrar conceptos difíciles y situaciones que no pueden recrearse físicamente en la clase. Se puede usar sólo un clip muy pequeño, de un programa más largo, para ilustrar un concepto. Esa es una de las características que nosotros acentuamos en la capacitación de nuestros maestros: no es necesario usar videos en su totalidad para enseñar conceptos.

Goldin, Kriscautzky y Perelman (2012) en los últimos años, la inversión de los gobiernos en experiencias TIC resulta muy significativa en relación con el desarrollo de procesos de cambio y mejora de los sistemas educativos. Esta preocupación se observa a lo largo de toda Iberoamérica, traducida fuertemente en políticas de equipamiento pero al mismo tiempo en programas y proyectos de capacitación y apropiación de las tecnologías.

La diversidad de estrategias y experiencias importantes da cuenta de la riqueza conceptual que instala el debate acerca de cómo incluir las TIC en la vida cotidiana de las instituciones educativas, considerando que todo proceso de cambio o innovación pedagógica lleva aparejado un periodo inicial de experimentación, caracterizado por un alto grado de incertidumbres. Mientras que la escuela pugna por obtener definiciones y certezas, la tecnología cambia y se renueva de manera permanente obligando a repensar de manera constante las estrategias que se adopten.

La influencia de la escala de la población se complementa con los estilos de adopción. La innovación en la escuela no es sólo tecnológica, también se integra con la pedagogía en un híbrido que –como el maíz- puede dar mejores resultados. Sin embargo, el equipamiento tecnológico no es condición suficiente para producir mejoras en la enseñanza.

6.4 Reflexiones sobre la alfabetización tecnológica.

Martínez y Prendes (2008) a estas alturas un tópico afirmar que el progreso y avance de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) tienen importantes consecuencias y poderosos efectos sobre el desarrollo social, económico y cultural de nuestras sociedades. Ello es un fenómeno evidente y que nadie cuestiona. Así también parece existir acuerdo en que la educación en general, y de modo más específico la formación o alfabetización tecnológica, del conjunto de individuos y colectivos humanos es una condición necesaria para el avance y desarrollo de la llamada sociedad de la información o del conocimiento.

En el siglo que ha pasado, a diferencia de lo ocurrido en el pasado, el progreso y desarrollo de un país no solo depende de sus recursos materiales o de la inversión de capital, sino también, de modo cada vez más manifiesto, de la cantidad y calidad de los recursos humanos disponibles. De aquí se deriva la urgente necesidad de planificar y poner en práctica programas y acciones formativas destinadas a facilitar el acceso a las nuevas tecnologías a amplios sectores de nuestra sociedad: a niños y jóvenes, a los profesionales, a los trabajadores, a los cuadros directivos, a los funcionarios, etc.

Sin recursos humanos cualificados también podremos decir que alfabetizados en el uso de las tecnologías de la información y comunicación no podrá existir y avanzar la sociedad de la información.

Hasta aquí todos estamos de acuerdo: sin alfabetización tecnológica la mayor parte de la población difícilmente podremos progresar como comunidad social. El problema surge cuando nos planteamos: ¿hacia dónde queremos ir?, ¿De qué modelo de sociedad de la información queremos construir?, ¿Al servicio de qué metas y proyecto político diseñamos e implementamos los programas educativos o alfabetización ante las TIC? Las respuestas a estas cuestiones no solo se proyectarán en nuestros conocimientos y teorías pedagógicas, sino que indudablemente estarán condicionadas por los supuestos ideológicos y políticos de quién las responde.

Por ello, plantearnos y analizar las relaciones entre el desarrollo social y educativo ante las nuevas tecnologías exige hacer explícitos los intereses y valores que subyacen a las propuestas formativas ante las nuevas tecnología, ya que ninguna acción educativa es neutra respecto del modelo de sociedad a la que sirve.

Martínez (2007) en cuanto a la alfabetización tecnológica en la escuela manifiesta, en el ámbito escolar la expresión alfabetización tecnológica se refiere a la formación básica de los miembros de la comunidad educativa, sobre todo profesores y alumnos, en tecnologías de la información y la comunicación. En la era tecnológica actual se precisa una pedagogía que permita a las personas descifrar y elaborar mensajes en los nuevos lenguajes. Buena parte de la información que penetra en los centros escolares llega a través de los videos y de los ordenadores.

Pues bien, lo que se pretende es que se comprenda lo que se ve y se oye en aparatos de todo tipo, y a la vez que se creen mensajes. Esta alfabetización es un proceso encaminado a leer y a escribir tecnológicamente. Así pues, una persona estará alfabetizada si comprende, elabora y se comunica mediante tecnologías. Como cabe suponer, se encamina a sustituir la actitud pasiva y acrítica por la reflexión y la actividad.

Fase 6: Nuevas tecnologías aplicadas a la educación

Curso de capacitación sobre las Tics

Tiempo de ejecución	Días	Temas
14H00-16H00	Lunes 05 de mayo 2014	¿Qué es la Tecnología Educativa? Reflexiones sobre las tecnologías como instrumentos culturales
Actividades: ➤ Debatir sobre el buen o mal uso del internet y redes sociales.		
14H00-16H00	Martes 06 de mayo 2014	Desarrollo social y educativo con las nuevas tecnologías
Actividades: ➤ Trabajar con los docentes de manera directa en el laboratorio de cómputo las aplicaciones ofimáticas básicas que el docente utiliza en su labor educativa.		
14H00-16H00	Miércoles 07 de mayo 2014	Tendencias a nivel de las escuelas de primaria y secundaria
Actividades: ➤ Realizar círculos de estudio en los cuales cada docente presentará sus ponencias de los beneficios que prestan las Tics en el campo educativo.		
14H00-16H00	Jueves 08 de mayo 2014	Reflexiones sobre la alfabetización tecnológica
Actividades: ➤ Proyectar videos de los avances tecnológicos en el mundo actual a los cuales la educación y los docentes están llamados.		
14H00-16H00	Viernes 09 de mayo 2014	Evaluación
Actividades: ➤ El Profesional a cargo del curso, realizará el respectivo seguimiento y evaluación de los temas tratados en la fase 6 a través del dominio de redes sociales, internet y herramientas ofimáticas por parte de los docentes.		