



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

**TÍTULO DE LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCION FÍSICO-MATEMÁTICAS**

**Diagnóstico de necesidades de formación docente de Bachillerato en las
áreas de física y matemática del “Colegio de Bachillerato Primero de
Mayo”, provincia Zamora Chinchipe, cantón Yantzaza, año lectivo
2017-2018.**

TRABAJO DE TITULACIÓN.

AUTOR: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

DIRECTORA: Herrera Solórzano, Mónica Cleotilde, Mgtr

CENTRO UNIVERSITARIO YANTZAZA

2018



Esta versión digital, ha sido acreditada bajo la licencia Creative Commons 4.0, CC BY-NC-SA: Reconocimiento-No comercial-Compartir igual; la cual permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, mientras se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales y se permiten obras derivadas, siempre que mantenga la misma licencia al ser divulgada. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

Loja, septiembre del 2018

APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Magíster.

Mónica Cleotilde Herrera Solórzano

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación: “diagnóstico de necesidades de formación docente de bachillerato en las áreas de física y matemática del “Colegio de Bachillerato Primero de Mayo”, provincia Zamora Chinchipe, cantón Yantzaza, año lectivo 2017-2018” realizado por Rodríguez Quezada Oscar Fernando, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, agosto de 2018

f).....

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y SESIÓN DE DERECHOS

Yo Rodríguez Quezada Oscar Fernando declaro ser autor del presente trabajo de titulación: “diagnóstico de necesidades de formación docente de bachillerato en las áreas de física y matemática del “Colegio de Bachillerato Primero de Mayo”, provincia Zamora Chinchipe, cantón Yantzaza, año lectivo 2017-2018”, de la Titulación de licenciado en ciencias de la educación mención física y matemática, siendo Mónica Cleotilde Herrera Solórzano directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo de investigación, son de mi exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 del Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente dice: “Forma parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado o trabajos de titulación que se realicen con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”

f.....

Rodríguez Quezada Oscar Fernando

CI: 1900765593

DEDICATORIA

A mis padres por haberme apoyado durante mis estudios y darme esta oportunidad de superación, y a mis hermanos por estar ahí siempre conmigo dándome ánimo, siendo estos el motor de mi fuerza para seguir adelante y afrontar los desafíos con determinación y valor, pese a mis fracasos y triunfos siempre ponerme en pie y seguir adelante en mi camino.

Este trabajo de investigación y por ende esta meta complicada en mi vida, la dedico a mi familia que amaré hasta el último día que cierre mis ojos por última vez.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a los docentes y esta prestigiosa institución de formación como es la Universidad Técnica Partícula de Loja por haberme guiado durante estos años y convertirme en un profesional útil a la sociedad y rico en valores. A mis padres por haberme guiado y apoyado en mis estudios universitarios.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA	i
APROBACIÓN DEL DIRECTOR (A) DEL TRABAJO DE FIN DE TITULACIÓN	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y SESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN.....	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO.....	5
1.1 Currículo para el bachillerato general unificado	6
1.1.1 El bachillerato ecuatoriano (características, demandas de organización, regulación).....	6
1.1.2 Integración de los elementos del currículo.....	8
1.1.3 Objetivos integradores de los subniveles y objetivos generales de cada una de las áreas	9
1.1.4 Objetivos específicos de las áreas y asignaturas para cada subnivel	10
1.1.5 Los contenidos, expresados en las destrezas con criterio de desempeño.....	12
1.1.6 Las orientaciones metodológicas.....	12
1.1.7 Criterios e indicadores de evaluación	13
1.2 Necesidades de formación	14
1.2.1 Concepto	15
1.2.2 Tipos de necesidades formativas.....	16
1.2.3 Evaluación de necesidades formativas.....	19
1.2.4 Necesidades formativas del docente	19
1.2.5 Modelos de análisis de necesidades (Modelo de Rossett, de Kaufman, de D'Hainaut, de Cox y deductivo).....	20
1.3 Análisis de las necesidades de formación	23
1.3.1 Formación profesional.....	24
1.3.2 Formación continua	27
1.3.3 La formación del profesorado y su incidencia en el proceso de aprendizaje	28
1.3.4 Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación.....	29
1.3.5 Profesionalización de la enseñanza.....	30
1.4 Análisis de la tarea educativa	32
1.4.1 La función del docente.....	32

1.4.2	Diseño, planificación y recursos de cursos formativos	33
1.4.3	La función del entorno familiar	34
1.4.4	La función del estudiante	35
1.4.5	Como enseñar y como aprender.....	36
1.4.6	Características de un buen docente	37
1.4.7	Las Tecnologías de la Información y la Comunicación- TIC, en los procesos formativos.....	38
CAPÍTULO II METODOLOGÍA		40
2.1	Contexto	41
2.2	Diseño metodológico	42
2.3	Métodos, técnicas e instrumentos de investigación	44
2.3.1	Métodos de investigación	44
2.3.2	Técnicas de investigación.....	45
2.3.3	Instrumentos de investigación	47
2.4	Recursos: talento humano, materiales, bibliográficos	47
2.5	Procedimiento.....	54
CAPÍTULO III ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS		56
3.1	Análisis y discusión de resultados	57
3.1.1	Análisis de formación del docente de bachillerato	57
3.1.2	La práctica pedagógica del docente.....	74
3.1.3	Planificación de una estrategia formativa.....	93
CONCLUSIONES		97
RECOMENDACIONES.....		98
BIBLIOGRAFÍA.....		99
ANEXOS.....		106

RESUMEN

El tema del presente trabajo es El diagnóstico de necesidades de formación docente de Bachillerato en las áreas de Física y Matemática, el eje principal se basó en el análisis sobre la formación docente, cursos y capacitaciones y en lo relacionado a su práctica pedagógica, cuyo objetivo general es determinar las principales necesidades de formación de los docentes que actualmente laboran en bachillerato en las áreas de Física y matemáticas.

La investigación se realizó en el Colegio de Bachillerato Primero de Mayo, donde la muestra fue diez docentes de bachillerato de FFMM.

Para la investigación se utilizaron los métodos analítico, sintético, inductivo, deductivo, hermenéutico y estadístico; para la elaboración del marco teórico y el acercamiento a la institución educativa se aplicaron las técnicas de investigación bibliográfica y de campo; para la recolección de datos, el instrumento que se utilizó fue, el cuestionario brindado por la universidad, este se aplicó a diez docentes de bachillerato de FFMM, y se determinó que las principales necesidades de formación que tienen los maestros son: necesidades profesionales, personales, institucionales y sociales.

Palabras clave: necesidades, formación, cursos, capacitación, docentes

ABSTRACT

The theme of the present work is The diagnosis of teacher training needs of Baccalaureate in the areas of Physics and Mathematics, the main axis was based on the analysis on teacher training, courses and training and in relation to his pedagogical practice, whose general objective is to determine the main training needs of teachers who currently work in the areas of Physics and Mathematics.

The research was carried out at the Primero de Mayo Baccalaureate High School, where the sample was of ten teachers of the FFMM baccalaureate.

For the investigation the analytical, synthetic, deductive, hermeneutic and statistical methods were used; for the elaboration of the theoretical framework and in approach to the educational institution the techniques of bibliographic and field research were applied; for the collection of data, the instrument that was used was the questionnaire provided by the University, this was applied to ten FFMM baccalaureate teachers, and it was determined that the main training needs of teachers are: professionals, personals, institutional and socials.

Key words: needs, formation, courses, training, teachers

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se han producido una serie de cambios que dificultan el desarrollo de la práctica docente, dando como resultado las necesidades de formación, que radican en los déficits o dificultades para realizar su labor educativa. La falta de formación o capacitación por parte de los profesores ha repercutido notablemente en los problemas de aprendizaje que ocurren en los estudiantes, ya que si los maestros no están capacitados y actualizados con los nuevos conocimientos científicos y psicopedagógicos no podrán realizar con eficiencia su labor docente, es así que, esta investigación se basa en el diagnóstico de las necesidades de formación y el efecto que tienen en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.

La presente investigación consiste en el diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes de bachillerato en las áreas de matemática, física, y/ o relacionadas, a través de la observación y aplicación del cuestionario a diez docentes de la institución educativa “Colegio de Bachillerato Primero de Mayo” para determinar su planificación, ejecución y evaluación de su práctica docente y posteriormente tabular y analizar los datos obtenidos y determinar las verdaderas necesidades de formación. La metodología que se empleo fue la siguiente: en primera instancia se realizó el acercamiento a la institución educativa con la carta de autorización presentada al rector, posteriormente se aplicó el cuestionario al mismo tiempo que se realizó la observación y dialogo con los docentes durante varias semanas, mientras se elaboraba el marco teórico, a continuación, se tabulo y analizo los datos arrojados por la observación, dialogo y el cuestionario aplicado a los docentes y después, se propuso una alternativa de solución mediante la planificación de un curso formativo y finalmente se realizaron las conclusiones y recomendaciones.

Este trabajo hace referencia a otros realizados con anterioridad por estudiantes de la UTPL con la finalidad de identificar las necesidades de formación, en base a la realidad que se vive en las diferentes instituciones educativas del país, y a partir de eso proponer planes de intervención para dar solución a la problemática y contribuir con el desarrollo de nuestra nación.

El trabajo está compuesto de varios capítulos que son: marco teórico, que contiene el fundamento teórico y bibliográfico indispensable para la investigación; metodología, que consta del contexto, diseño metodológico, métodos, técnicas e instrumentos de investigación, recursos y procedimiento; análisis y discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones, que se basa en el análisis de los datos obtenidos posterior a la observación y aplicación del cuestionario y la formulación de conclusiones y recomendaciones a la problemática planteada. Así mismo la investigación tiene una gran importancia para la institución educativa, instituciones de formación y sociedad en general, ya que esta permite conocer las verdaderas necesidades de los docentes y así las instituciones de formación podrán ofertar cursos/ capacitaciones y postgrados en base a los requerimiento e intereses de los maestros.

La solución a la problemática planteada, se basa en la identificación de las necesidades de formación de los docentes, mismas que deben ser erradicadas mediante cursos y capacitaciones apoyados por la institución educativa, directivos de la misma y el organismo educativo (Misterio de Educación), también se desarrolló la planificación de una estrategia formativa, la misma que forma parte de la planificación de un curso de formación, que tiene como propósito capacitar a los docentes y puedan desarrollar con eficiencia su práctica docente. El alcance de los objetivos y su cumplimiento radica en

la solución a la problemática planteada, motivo de la investigación y los beneficios que esta brinda a los docentes, institución educativa, instituciones formadoras y sociedad en general. Para el desarrollo de este trabajo se emplearon los recursos que se detalla a continuación: Humanos, constituidos por todas las personas que intervinieron en la investigación; recursos físicos y materiales, aquellos espacios físicos donde se realizó la investigación y los materiales que se utilizaron para la misma; recursos bibliográficos, toda la información de textos, internet, revistas, entre otros, que sustentaron el marco teórico; y recursos económicos, aquellos que financiaron los gastos de la investigación como: servicio de internet, transporte, copias, entre otros. Así mismo en el desarrollo del trabajo se presentaron facilidades y limitaciones como: la recolección de datos a través de la observación y aplicación del cuestionario en la institución educativa, puesto que esta no exigió mucha gestión para el ingreso y trabajo en la misma, facilidad en la búsqueda de información para sustentar el marco teórico haciendo uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Así como también se presentaron ciertos inconvenientes o limitaciones como: transporte y movilidad a la universidad en la ciudad de Loja para realizar investigación en la biblioteca, asesoría sobre las normativas APA.

CAPÍTULO I
MARCO TEÓRICO

1.1 Currículo para el bachillerato general unificado

El currículo es el plan o guía que utilizan los docentes, para dar sentido y dirección al sistema educativo, el cual permite planificar y organizar la enseñanza aprendizaje y alcanzar los objetivos planteados. Al hablar de currículo no se puede establecer un concepto único ya que este varía según el autor o ponente.

Para enfatizar con lo mencionado, los autores Hoyos Regino , Hoyos Regino , & Cabas Valle (2004) afirman que, “el currículo como el conjunto de actividades y experiencias que tienen lugar en las instituciones educativas, encaminadas a asegurar el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos” (p. 14)

Por otra parte, la autora Zarur (2010) menciona que, “currículo es el conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo” (p. 4). Es así que, el currículo es el plan a seguir para alcanzar los objetivos trazados que contribuyan a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, y al desarrollo de la nación.

En ese mismo sentido, el autor Zabalza (1987) afirma que:

El currículo es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actividades, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año (p. 14).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el Ministerio de Educación (s.f) ratifica que, “el currículo es la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros” (párr. 1).

Después de lo expuesto por los diferentes autores citados, es importante mencionar que coinciden en que, el currículo es un conjunto de actividades, experiencias, habilidades, competencias básicas y objetivos que tienen lugar en las instituciones educativas, y estos a su vez difieren en aspectos como: el enfoque pedagógico y enfoque metodológico, el cual está influenciado el currículo.

Bajo las observaciones anteriores, el currículo es el plan o supuesto educativo que elabora una nación para dirigir el sistema educativo, brindando las orientaciones metodológicas para alcanzar los objetivos y metas planteadas, mediante un conjunto de actividades, habilidades, conocimientos y destrezas que se trabajan en las instituciones educativas. Es así que el currículo cumple con dos funciones importantes; la de especificar de forma clara y detallada las intenciones del sistema educativo y la de servir de guía para la práctica pedagógica.

1.1.1 El bachillerato ecuatoriano (características, demandas de organización, regulación)

En nuestro país y el mundo se han venido dando diversos cambios, como resultados a esto se han desarrollado varias reformas y actualizaciones curriculares, que se adapten a nuestra realidad educativa, social, económica, intercultural, entre otros.

Con referencia a lo anterior, el autor Izurieta (s.f) señala que, “el Ecuador puso en vigencia desde el año lectivo 2016-2017, en la sierra, supuestas reformas al currículum cuyo perfil de bachiller deja en claro que, en realidad se trata de un nuevo currículum para la educación de niños y jóvenes” (párr. 1).

Para enfatizar con lo mencionado, el Ministerio de Educación (2016) y la Constitución de la República del Ecuador (2008), en su artículo 26, estipula que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y es un deber ineludible e inexcusable del Estado garantizarla y, en su artículo 343, reconoce que el centro de los procesos educativos es el sujeto que aprende.

En ese mismo sentido, el objetivo principal del nuevo bachillerato denominado con las siglas BGU o Bachillerato General Unificado, es brindar las mismas oportunidades y los mismos conocimientos bajo un tronco común de asignaturas. El perfil de salida del bachiller ecuatoriano se manifiesta a partir de tres valores imprescindibles como son: la justicia, innovación y solidaridad y en base a estos, se establecen una serie de capacidades que los estudiantes deben adquirir en su transcurso por lo que se conoce como educación obligatoria.

Dentro de las características del BGU tenemos:

- Los aprendizajes se organizan en bloques curriculares de los subniveles de cada área.
- Los aprendizajes dentro de los bloques curriculares constituyen la educación obligatoria, se organizan a favor de los objetivos de cada subnivel, estos son las capacidades que el alumno debe alcanzar al término del Bachillerato General Unificado.
- Esta estructura del currículo ofrece mayor flexibilidad y apertura curricular, y cumple con los intereses y necesidades de los estudiantes.
- Se adapta de una mejor manera a los diferentes ritmos de aprendizajes de los estudiantes y atiende la diversidad en las aulas.

La educación en el Ecuador como en muchos países es un bien indispensable para el desarrollo de las personas. Se puso en marcha la nueva agenda internacional a favor de la educación en la UNESCO, la cual demanda una gran parte de los recursos en educación, de los países. La realidad educativa en nuestro país demanda de una educación flexible y de calidad para lo cual es necesario de una formación permanente de los docentes, nuevas reformas y reestructuración del sistema educativo para formar estudiantes para la vida que sean capaces de contribuir con la sociedad y con la nación.

La UNESCO (2017) en su reglamento a través del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016 declara, “la meta 4.1 prevé hacer que la terminación de la enseñanza primaria y secundaria universal se convierta en una herramienta para mejorar el aprendizaje” (p. 212).

Después y en referencia de las ideas citadas, es importante recalcar su semejanza en; las características están acordes a las demandas del nuevo currículo Ecuatoriano como una oferta y demanda, ya que el nuevo currículo se enfoca en formar a los jóvenes en una serie de capacidades de acuerdo a lo que demanda la educación en nuestro país, y estos a su vez son regulados por la Ley de Educación y el Ministerio de Educación, mientras que, la UNESCO regula y hace seguimiento de la educación en el Ecuador y el mundo.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el bachillerato en nuestro país se encarga de proporcionar las capacidades, habilidades, conocimientos, valores y objetivos plasmados en el currículo, acordes al perfil de salida, enfocados a desarrollar el pensamiento y la parte crítica de los estudiantes, en cumplimiento con los organismos reguladores.

1.1.2 Integración de los elementos del currículo

La integración de los elementos del currículo, se refiere a la implementación de estos en la planificación curricular y la práctica pedagógica.

Por otra parte, los autores Bolaños & Molina (1990) mencionan que, la integración de los elementos del currículo se refiere a las implicaciones de los mismos en el desarrollo de la tarea pedagógica a nivel de aula.

Para enfatizar con lo mencionado, el autor Díaz Alcaraz (2002) afirma que los elementos que componen el currículo son: objetivos, contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje y metodología, y responden a las siguientes preguntas: ¿que enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿que, como y cuando evaluar? (ver figura 1).



Figura 1: (Elementos del currículo)

Fuente: Díaz Alcaraz (2002)

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Bajo estas consideraciones, el Ministerio de Educación (2016) establece que, los currículos de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado que componen la enseñanza obligatoria están compuestos por los siguientes elementos: el perfil de salida, los objetivos integradores de los subniveles, los objetivos generales de cada una de las áreas, los objetivos específicos para cada una de las áreas y asignaturas para cada subnivel, los contenidos expresados en las destrezas con criterio de desempeño, las orientaciones metodológicas y los criterios e indicadores de evaluación (ver figura 2).

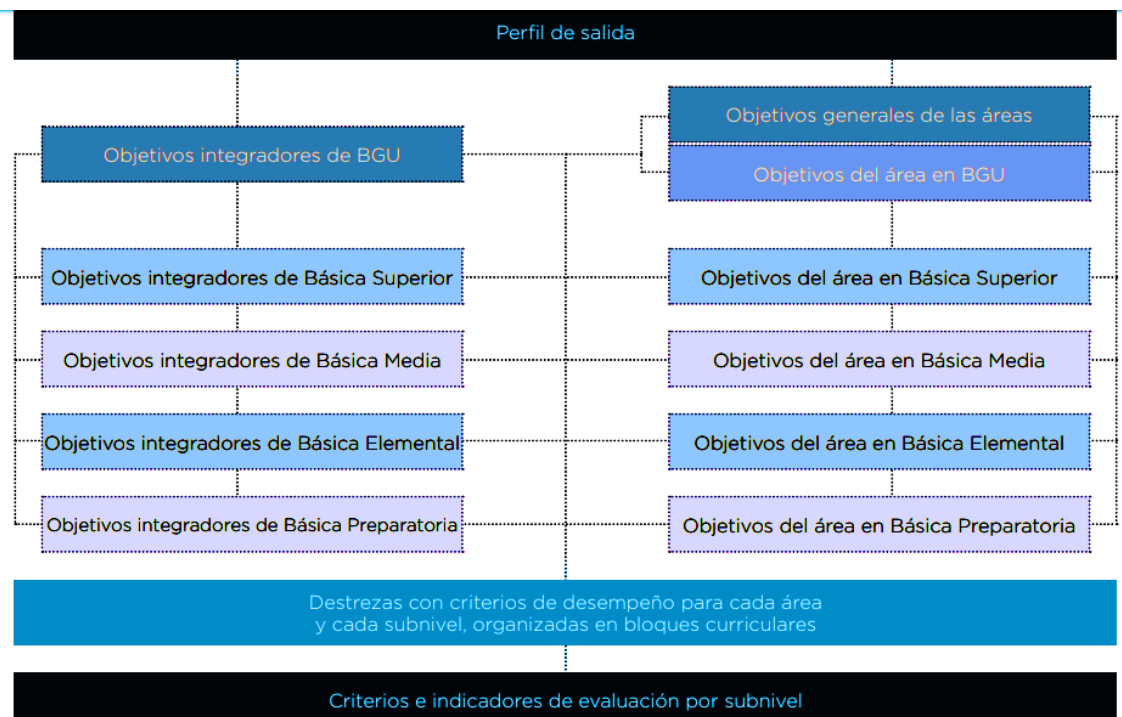


Figura 2: (Elementos de la EGB y BGU)

Fuente: Ministerio de Educación (2016)

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Después de lo expuesto por los diferentes autores citados, es importante mencionar los puntos de semejanza y diferencia. Los ponentes coinciden en que la integración de los elementos del currículo, se refiere a la implementación de estos en la práctica pedagógica previamente establecidos por el sistema educativo y difieren en los elementos expuestos por cada uno de ellos.

Para concluir, la integración de estos elementos del currículo, no es otra cosa que la implementación que les da un sistema educativo en la planificación curricular que orientara la práctica pedagógica y estos varían de acuerdo a la visión del autor, pero básicamente son; objetivos, contenidos, metodología y evaluación, y aquellos que el organismo educativo (Ministerio de Educación) integre adicionalmente como, destrezas con criterio de desempeño.

1.1.3 Objetivos integradores de los subniveles y objetivos generales de cada una de las áreas

En este punto abordamos los objetivos planteados en el currículo para los subniveles y cada una de las áreas.

Para enfatizar con lo mencionado, el Ministerio de Educación (2016) menciona que, los objetivos integrados de los subniveles son aquellos que precisan y concretan el logro de los componentes del perfil del Bachillerato ecuatoriano, y estos a su vez se acoplan por una parte con el perfil del salida y sus objetivos generales de las áreas y por otro con los objetivos de las áreas por subnivel.

Por otra parte, el ponente Editor en Bici (2016) afirma que, “los objetivos del subnivel tienen un carácter integrador, remitiendo a capacidades cuyo desarrollo y aprendizaje requieren la contribución de las diferentes áreas del currículo, trascendiéndolas” (párr. 30).

Con referencia a lo expuesto anteriormente, el Ministerio de Educación (2016) manifiesta que, en el sistema nacional de educación existen tres niveles: inicial, educación general básica y bachillerato, y estos a su vez cuentan con varios subniveles tal como se muestra en la figura 3.

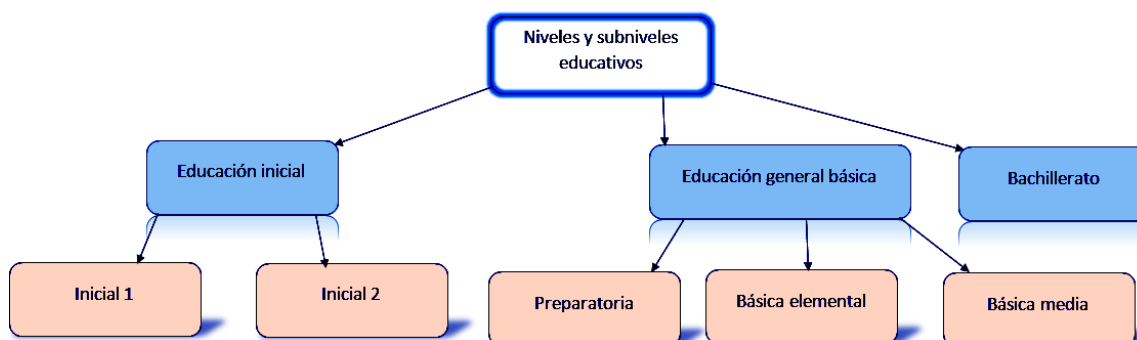


Figura 3: (Niveles y subniveles)

Fuente: Ministerio de Educación (2016)

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En ese mismo sentido, el Ministerio de Educación (2016) en el currículo de los niveles de educación obligatoria establece que:

Los objetivos generales de cada una de las áreas cubren el conjunto de aprendizajes del área a lo largo de la EGB y el BGU, así como las asignaturas que forman parte de la misma en ambos niveles, tienen un carácter integrador, aunque limitado a los contenidos propios del área en un sentido amplio (hechos, conceptos, procedimientos, actitudes, valores, normas; recogidos en las destrezas con criterios de desempeño) (Ministerio de Educación, 2016, p.24).

Después y en referencia de las ideas citadas, los argumentos expuestos comparten semejanza en; los objetivos integradores de los subniveles contribuyen con el logro de los componentes del perfil del bachillerato ecuatoriano, los objetivos generales de las áreas y con los objetivos de las áreas de los subniveles, mientras que, estos difieren en que los objetivos generales de las áreas cubren el conjunto de conocimientos, aprendizajes y asignaturas de las distintas áreas, por ejemplo lengua y literatura, y estos a su vez contribuyen con los objetivos integradores de los subniveles.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se concluye que, los objetivos de los subniveles comprenden las capacidades que deben ser alcanzadas por los estudiantes en cada una de las áreas, mientras que los objetivos de estas son el conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades, prácticas y experiencias de una área o áreas que se pretende alcanzar, cuyo aprendizaje aporta al logro de los componentes planteados en el perfil del Bachillerato ecuatoriano.

1.1.4 Objetivos específicos de las áreas y asignaturas para cada subnivel

En este apartado trataremos los objetivos específicos de las áreas y sus respectivas asignaturas, que comprenden los aprendizajes de las asignaturas en cada área de los subniveles.

Para enfatizar con lo mencionado, el autor Zamorano García (2015) afirma que, los objetivos de área comprenden los aprendizajes y capacidades de las áreas y estas a su vez están contenidas dentro de los objetivos del ciclo, y estos cubren los contenidos del ciclo bajo los criterios de evaluación del ciclo.

Por otra parte, el Ministerio de Educación (2016) declara que, los objetivos de área por subnivel, “son aquellos que identifican las capacidades asociadas a los ámbitos de conocimiento, prácticas y experiencias del área y/o asignatura en el subnivel correspondiente, se constituyen en los pasos previos hacia el logro de los objetivos generales de área” (p. 25).

Con referencia a lo anterior, el Ministerio de Educación (2016) manifiesta que, el Bachillerato General Unificado, como para la Educación General Básica los estudiantes deben adquirir conocimientos en áreas como: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua extranjera, Educación Física, Educación Cultural y Educación artística. Estas áreas se desarrollan a través de las siguientes asignaturas como se muestra en la figura 4.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	ASIGNATURAS PARA EGB	ASIGNATURAS PARA BGU
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura
Lengua Extranjera	Inglés	Inglés
Matemática	Matemática	Matemática
Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Química Biología Física
Ciencias Sociales	Estudios Sociales	Historia Filosofía Educación para la Ciudadanía
Educación Física	Educación Física	Educación Física
Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística
Interdisciplinar	-	Emprendimiento y Gestión

Figura 4: (Áreas y asignaturas)
Fuente: Ministerio de Educación (2016)
Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Después y en referencia de las ideas citadas, los ponentes mencionados coinciden en, los objetivos específicos de las áreas y sus asignaturas por subnivel, contienen el conjunto de aprendizajes y capacidades de cada área en el subnivel correspondiente, en tanto que estos difieren en la terminología y en el enfoque, ya que lo expuesto por el primer autor citado corresponde a objetivos basados en el currículo un tanto tradicional de ahí su nomenclatura.

En referencia a lo mencionado, se concluye, los objetivos específicos de las áreas y asignaturas para cada subnivel son los aprendizajes que el alumno debe adquirir en determinadas áreas y sus asignaturas por ejemplo: el área de ciencias naturales en la asignatura de química de Bachillerato General Unificado.

1.1.5 Los contenidos, expresados en las destrezas con criterio de desempeño

En este tema se abordarán los contenidos expresados en el dominio de una acción o habilidad en una actividad determinada, los conocimientos o aprendizajes, añadidos el grado de complejidad.

Para enfatizar con lo mencionado, el autor Muñoz (2011) afirma que, las destrezas con criterio de desempeño se expresan respondiendo a las siguientes preguntas: ¿que debe saber hacer?, ¿que debe saber? y ¿con que grado de complejidad?

En ese mismo sentido, el Ministerio de Educación (2016) establece que, “las destrezas con criterios de desempeño refieren a contenidos de aprendizaje en sentido amplio, destrezas o habilidades, procedimientos de diferente nivel de complejidad, con un énfasis en el saber hacer y en la funcionalidad de lo aprendido” (p. 19).

Por otra parte, el Ministerio de Educación del Ecuador (2009) menciona que, “las destrezas con criterio de desempeño expresan el saber hacer, con una o más acciones que deben desarrollar los estudiantes, asociadas a un determinado conocimiento teórico y dimensionadas por niveles de complejidad que caracterizan los criterios de desempeño” (p. 18).

Después de lo expuesto por los diferentes autores citados, es importante mencionar que coinciden en que las destrezas con criterios de desempeño expresan el saber hacer, los aprendizajes y el nivel de complejidad de los mismos, también es oportuno mencionar que estos a su vez difieren, en tanto que, el organismo educativo da una gran relevancia a la funcionalidad de lo aprendido, es decir si los aprendizajes tienen una utilidad práctica o sirven al estudiante en su vida cotidiana.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se deduce que las destrezas con criterio de desempeño constan esencialmente de tres partes: destreza, conocimiento y nivel de complejidad. La destreza se ve reflejada por la acción de un verbo, es el saber hacer, lo que se tiene que enseñar a realizar. El conocimiento, son los saberes que deben ser adquiridos por el estudiante. El nivel de complejidad corresponde al grado de exigencia como se va a desarrollar, donde, cuando y con que se llevará a cabo la destreza con criterio de desempeño.

1.1.6 Las orientaciones metodológicas

En este apartado se hace mención a las orientaciones metodológicas como el camino que conlleva al logro de determinados fines y objetivos.

En referencia a esta temática, el autor Gortari (1970) define el método como, “el procedimiento lógico, rigurosamente planeado y diseñado que se establece para descubrir las formas de existencia de los procesos objetivos de la realidad; (...) así como incidir en su desarrollo” (p. 32).

Por otra parte, el autor Sánchez Rosado (2004) afirma que, "la metodología es entonces el método apoyado en una concepción teórica y en una opción ideológica" (p. 224).

Para enfatizar con lo mencionado, el autor Rodino (2003) afirma que, las orientaciones metodológicas para la enseñanza aprendizaje de conocimiento, valores- aptitudes y destrezas para vivir en democracia, las opciones metodológicas (los principios, las estrategias didácticas, los medios y recursos) nunca son asépticas ni neutrales. Cargan mensajes del mundo, el conocimiento y los sujetos que interactúan en él. Mensajes que

son implícitos y pertenecen al currículo oculto de cualquier programa educativo, que se forma de manera más sutil y perdurable que el currículo explícito.

Sobre las consideraciones anteriores, el Ministerio de Educación (2016) declara que, a través de las orientaciones metodológicas, “las instituciones educativas desarrollarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo su capacidad de aprender por sí mismos y promoviendo el trabajo en equipo” (p.16).

En relación con este último, el Ministerio de Educación (2016) establece que, en el Bachillerato General Unificado, se promoverá una metodología ajustada en la actividad y participación de los estudiantes que favorezca el pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula, que fomente el gusto por la lectura y la investigación, así como habilidades cognitivas de expresión verbal o escrita.

De acuerdo con las ideas citadas por los diferentes autores, se observa básicamente que la metodología es un conjunto de métodos que se siguen para lograr determinados fines y objetivos, sin embargo, estos difieren en que, la metodología es un ¿concepto o concepción?, ¿método o metodología? Lo cierto es que a tanto método como metodología se les otorga los mismos conceptos con diferentes orientaciones. Es así que la pregunta ¿cuál es la concepción metodológica que nos permite aprender la realidad en toda su diversidad? Esta varía dependiendo de la orientación que le dé el autor en cuestión.

Dadas las condiciones que anteceden, se puede concluir que las orientaciones metodológicas comprenden la forma en que se haga uso de las herramientas que dispone el docente como son los métodos, estrategias y estilos de enseñanza, entre otros. Según las orientaciones metodológicas estas determinan el tipo de currículo ya que si estas son implícitas se trata del currículo oculto, y por el contrario como es el caso del currículo ecuatoriano en vigencia que su metodología se encuentra muy bien detallada, se trata del currículo explícito.

1.1.7 Criterios e indicadores de evaluación

Este tema trata acerca de los parámetros que sirven como base para comparar el desempeño de los alumnos respecto a su progreso en el proceso de aprendizaje y muestras específicas que nos dan a conocer en qué grado los estudiantes han logrado lo que se esperaba alcanzar.

Para empezar con este punto, los autores Caplloch Bujosa et al. (2008) afirman que:

Los criterios de evaluación establecen la relación de los objetivos y sus respectivos contenidos a través de la concreción en tipo y grado; reflejándose así la adecuación de las competencias a la materia concreta, siempre en función de las características de la misma. (p.444)

Para enfatizar con lo mencionado, el Ministerio de Educación (2016) afirma que, los criterios de evaluación dan a conocer el tipo y nivel de aprendizaje que se espera que hayan alcanzado los estudiantes en un lapso de tiempo designado, acorde a algún aspecto de las capacidades estipuladas en los objetivos generales de cada una de las áreas de EGB y BGU.

Por otro lado, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (s.f) menciona que, “los indicadores son señales que permiten evidenciar el dominio de la competencia y establecer diferencias cualitativas y cuantitativas en el logro de la misma” (p. 1).

En ese mismo sentido, el Ministerio de Educación (2016) establece que, “los indicadores de evaluación dependen de los criterios de evaluación y son descripciones de los logros de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar en los diferentes subniveles de la Educación General Básica y en el nivel de Bachillerato General Unificado” (p. 23).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se puede establecer relaciones de semejanza y diferencia. En relación a lo primero se puede decir, que tanto los criterios como los indicadores de evaluación están enfocados en determinar el nivel de logro de los aprendizajes de una asignatura en un determinado lapso de tiempo, en concordancia con las capacidades de los objetivos generales de las áreas, sin embargo, estos difieren en los indicadores de evaluación, en el dominio de la competencia ya que estos dependen de los criterios de evaluación.

Para concluir, los criterios e indicadores de evaluación dan a conocer el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los estudiantes hayan alcanzado en un tiempo determinado, acordes a las capacidades de alguna asignatura, y estos están en relación con lo establecido en los objetivos generales de las áreas de los diferentes subniveles del currículo de Educación General Básica y el Bachillerato General Unificado.

1.2 Necesidades de formación

En esta sección del trabajo de investigación, abordaremos la carencia de los elementos faltantes entre lo que es y lo que debería ser la formación docente.

En base a esto, la autora Espinosa Martín (2014) menciona que, “las actualizaciones metodológicas y de concepto acontecidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (...), implican cambios en los distintos ámbitos que constituyen el contexto educativo: las instituciones, los alumnos y los docentes” (p. 161).

En el ámbito educativo las necesidades de formación vienen a ser, la deficiencia en el paradigma de los docentes y directivos de las instituciones educativas, para llevar a cabo de manera eficaz una enseñanza aprendizaje significativa con los estudiantes y alcanzar las metas y objetivos planteados al término de un determinado periodo escolar.

Con referencia a lo anterior, los autores Martínez Martín, Buxarrais Estrada, & Bara, 2002 (citados en González Tirados & González Maura, 2007) afirman que, “los cambios paradigmáticos en la formación del docente (...) en el nuevo siglo traen consigo, necesariamente, una concepción diferente de la docencia en dicho nivel y de los roles que desempeñan profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.1).

En este mismo sentido, las necesidades de los alumnos están asociadas a las necesidades de los docentes. Para enfatizar con lo mencionado, el autor Ainscow (1994) menciona que, “en los años setenta se produjeron cambios en muchos países. Aparecieron nuevas ideas que ponían en entredicho los procedimientos para atender a alumnos de los que se decía, con un término ya reconocido comúnmente, que tenían necesidades educativas especiales” (p. 16). Bajo estos parámetros varios países decretaron leyes, que modificaron la educación especial, y por ende nuevas reformas educativas, desarrollando necesidades formativas de los docentes bajo las nuevas demandas y exigencias educativas.

Dadas las condiciones que anteceden, como puntos de semejanza y deferencia, se puede decir que las necesidades de formación están enmarcadas en las dificultades que tienen los docentes para realizar su labor educativa, mientras que los motivos

pueden variar, los autores citados mencionan diferentes razones que dan origen a las necesidades de formación como: nuevas reformas, cambios paradigmáticos en la formación del docente, nuevas ideas para atender a las necesidades de los estudiante, entre otros.

Como demuestra la investigación, las necesidades de formación se producen por diversos motivos que dificultan la labor docente y estas responden a diversos factores que influyen de manera directa en su desempeño profesional. Las necesidades de formación en la actualidad son un tema común entre los profesionales de la educación, ya que estas están estrechamente vinculadas con las necesidades de los estudiantes, es así que, los docentes para poder atender las necesidades de sus alumnos necesitan de cursos y capacitaciones.

1.2.1 Concepto

En conformidad con este tema y con lo que se mencionó anteriormente, a continuación, se detalla más a fondo el concepto de las necesidades de formación y su implicación en el sistema educativo, la labor docente y el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para enfatizar con lo mencionado, las autoras González Tirados & González Maura (2007) afirman que, el docente tiene como misión “orientar al estudiante en la construcción autónoma de conocimientos, habilidades, competencias a desarrollar, valores y actitudes profesionales plantea nuevas exigencias al docente (...) que trascienden el dominio de conocimientos, habilidades didácticas, (...), y un compromiso moral en (...) la docencia” (p. 2).

En referencia a lo mencionado, los autores Camargo Abello, et al., (2004) afirman que, “en esta medida, (...) se demanda un tipo determinado de docente: autónomo, capaz de responder a las demandas y exigencias planteadas por una sociedad en constante movimiento” (p. 81).

En ese mismo sentido, los autores mencionados con anterioridad afirman que:

La formación permanente (o capacitación) del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende. Es así como dicha formación se presenta articulada al ejercicio mismo de la práctica pedagógica y a formas de entenderla e inscribirla en los contextos sociales donde se realiza. Y en esta misma forma se concibe al docente como un profesional capacitado (idóneo) para reconstruir el conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia a que se enfrenta cotidianamente. (Camargo Abello, et al., 2004, p. 81)

Después de estas consideraciones, podemos observar que vivimos en un mundo de constante cambio, desarrollo y modernización, y el ámbito educativo no se puede quedar atrás. La formación docente juega un papel importante dentro del sector educativo ya que al referirnos a cambio, innovación, actualización, reforma y educación continua es imprescindible el papel que desempeña el docente. La Unesco (2002) declara que, “en términos de formación docente, estas urgentes exigencias sociales implican la necesidad de desarrollar nuevos contenidos que, en la mayoría de los casos, atraviese los límites que separan a las disciplinas” (Unesco, 2002, p. 17).

Después de lo expuesto por los diferentes autores citados, es importante mencionar las semejanzas y diferencias. La mayoría de autores hacen especial énfasis en los motivos o causas que generan esta problemática como son las necesidades de formación, y estas están dadas por diversas razones como son: el mundo globalizado y en contante

cambio, las nuevas reformas y adaptaciones curriculares, estipulaciones emitidas por los diferentes organismos educativos nacionales o internacionales. Las diferencias radican principalmente en los diferentes puntos de vista que les da cada persona, ya que al estar las necesidades influenciadas por varios aspectos como se ha mencionado, estas varían muchos pero siempre mantienen algo en común que es el déficit o carencia de conocimientos, capacidades y habilidades para realizar con efectividad su tarea educativa.

Para concluir, las necesidades formativas son todas aquellas carencias o déficits para desarrollar un buen desempeño profesional y que el docente tiene que superar reconstruyendo el conocimiento pedagógico a través de su experiencia, y cumplir con los requerimientos que demanda el sistema educativo. Estas a su vez están relacionadas con distintos ámbitos como el laboral, social, económico, cultural y profesional, como es el caso de aquellas personas que desean formarse para ampliar sus conocimientos, mejorar su desempeño, su estatus social o estar al día con las nuevas reformas y actualizaciones curriculares.

1.2.2 Tipos de necesidades formativas

En este apartado se tratará los tipos de necesidades formativas, su impacto, sus orígenes e implicados.

A partir del concepto de necesidades de formación entre lo que es y lo que debería ser, los autores Witkin & Altschuld (1995) clasifican las necesidades en tres tipos; necesidades de los receptores, necesidades de los responsables de la planificación, gestión y desarrollo de programas, necesidades referentes a los recursos y equipamientos, tal como se muestra en la figura 5.

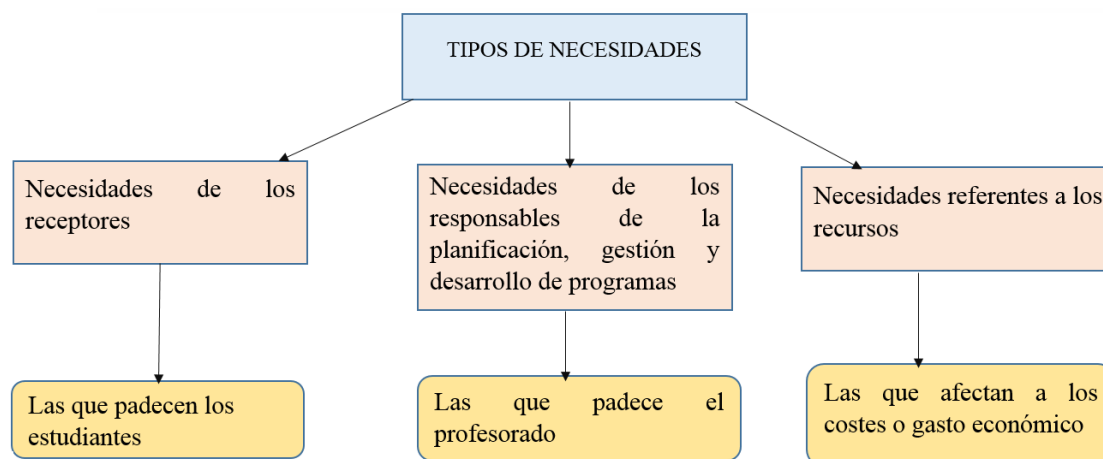


Figura 5: (Tipos de necesidades)

Fuente: Witkin & Altschuld (1995)

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Por otra parte, al hablar de las necesidades formativas nos referimos a los desafíos, retos y dificultades que acarrea la tarea como docente que tienen que enfrentar en su día a día. Las nuevas reformas, adaptaciones curriculares, uso de las TIC, necesidades de aprendizaje de los estudiantes, innovación y modernización ha hecho que la labor docente sea cada vez más exigente, en un mundo y una sociedad de constante cambio, lo que ha conllevado que las necesidades formativas de los docentes, responden a las

necesidades profesionales, necesidades personales, necesidades institucionales y sociales. La autora Arànega (2012) procede a agruparlas en dos tipos principalmente:

1. Necesidades formativas propias para el ejercicio de la docencia

Las necesidades formativas propias del ejercicio de la docencia o personales que el docente vive como un problema, una carencia o una dificultad para llevar a cabo su tarea profesional.

- Necesidades profesionales
- Necesidades personales

2. Necesidades surgidas de la adaptación a los requerimientos de la institución y/o al contexto

Las necesidades formativas institucionales o sociales que surgen a partir de los cambios que se generan en la sociedad y en las organizaciones con el paso del tiempo y que provocan nuevas necesidades para los docentes.

- Necesidades institucionales
- Necesidades sociales

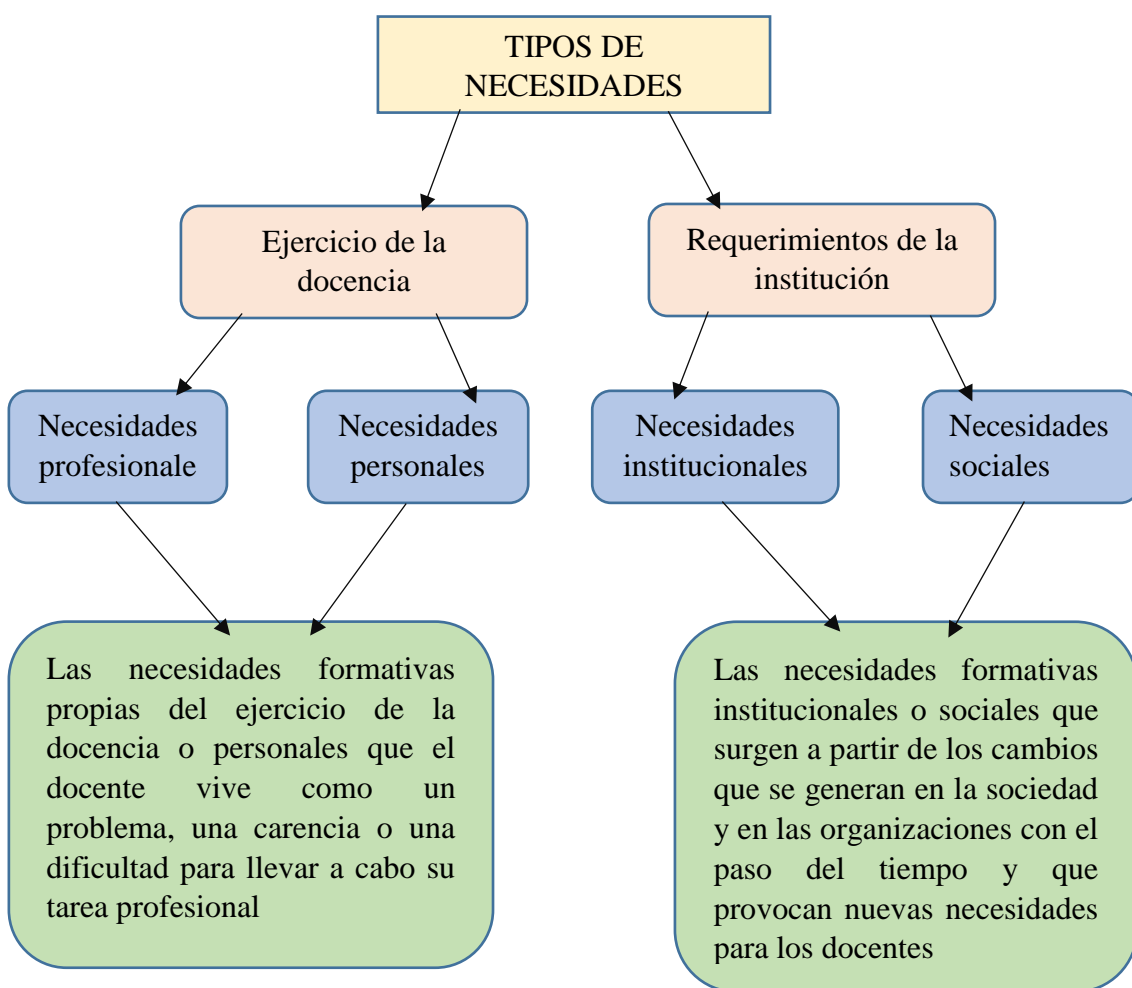


Figura 6: (Tipos de necesidades)

Fuente: Arànega (2012)

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Por otro lado, el autor Bradshaw (1972, 1981) distribuyó las necesidades acorde a la toma de decisiones, si una realidad constituye o no una necesidad. Este autor distingue cuatro tipos que son: normativas, sentidas, expresadas y comparativas.

- Necesidad normativa: es aquella donde el profesional docente, define una necesidad en determinada situación. Aquí se establece un determinado nivel deseable de desempeño y eficiencia profesional, si este nivel no es alcanzado, es considerado como necesidad.
- Necesidad sentida: se basa en la percepción que tiene el profesorado sobre una carencia.
- Necesidad expresada: está asociada a la demanda que hace el profesor de manera manifiesta.
- Necesidad comparativa: es la necesidad que se observa en los profesionales que no gozan de beneficios generalizados o igualitarios entre colectivos iguales. Es cuando no hay igualdad de oportunidades en la formación.

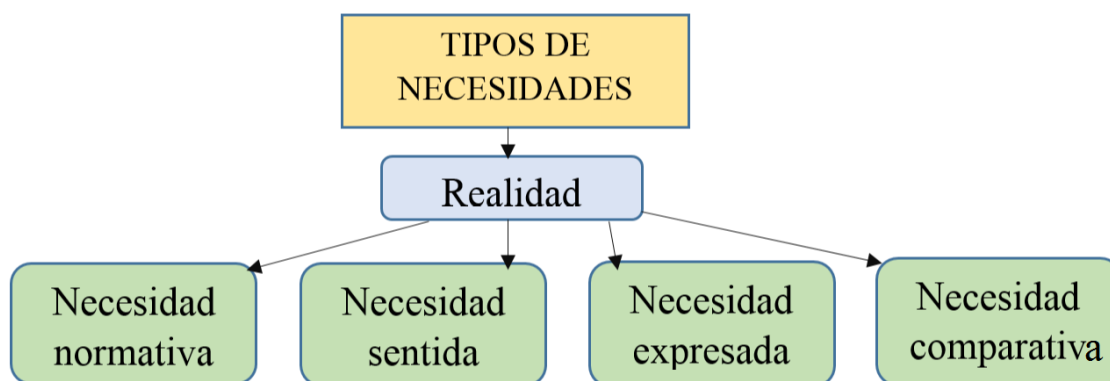


Figura 7: (Tipos de necesidades según la realidad)

Fuente: Bradshaw, (1981, 1972)

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se observa que lo expuesto por los diferentes autores existen diferencias y puntos que convergen en semejanzas. Aunque todos estos tipos de necesidades tienen diferencias que varían según el enfoque que le dé el autor, ya sea que este distribuya las necesidades según la realidad, dificultades para realizar su labor profesional o lo que es y debería ser. En lo concerniente a semejanzas se puede notar que, existen tipos de necesidades en común como: los tipos de necesidades relacionadas con los estudiantes, con los docentes, con los requerimientos y exigencias institucionales o por el organismo educativo.

Podemos ver que, los tipos de necesidades varían según el autor pero se guían básicamente en aspectos como la realidad, la carencia de algo (conocimientos, habilidades, formación), dificultades para llevar a cabo su trabajo como docentes y los cambios que se han venido dando en el ámbito educativo (reformas y actualizaciones curriculares).

1.2.3 Evaluación de necesidades formativas

En este tema se tratará la determinación y prioridad de las necesidades formativas, observando las deficiencias en la tarea docente e implementando las soluciones adecuadas para erradicarlas.

Para empezar, el autor Zubiría (2010) manifiesta que, “evaluar es formular juicios de valor acerca de un fenómeno conocido, el cual vamos a comparar con unos criterios que hemos establecido de acuerdo a unos fines que nos hemos trazado” (p. 60).

Para enfatizar con el tema, los autores Medina Rivilla & Villar Angulo, 1995 (citados en Hervás Gómez & Martín Nogales, 1996) afirman que, “la evaluación de necesidades constituye el punto de partida para identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias que reclaman de prioridades o asignación de recursos en el ámbito de la formación” (p.1).

Por otra parte, los autores Witkin & Altschuld (1995) mencionan que, “la evaluación de necesidades puede definirse ampliamente como un proceso sistemático que se desarrolla con el propósito de establecer prioridades sobre las necesidades identificadas, tomar decisiones sobre actuaciones futuras y localizar recursos” (p. 4).

De acuerdo con las ideas citadas, se observa que los autores mencionados concuerdan que la evaluación de necesidades, consiste en un proceso para determinar los déficits y obstáculos en el desarrollo de alguna actividad, para dar prioridad acerca de las necesidades encontradas y asignar recursos en el ámbito de formación. Sin embargo, estos difieren en que, mientras un autor considera que la evaluación de necesidades es el punto de partida para encontrar situaciones deficitarias, el otro ve la evaluación como un proceso sistemático para establecer prioridad sobre las necesidades encontradas.

Está claro que, el principal objetivo de realizar la evaluación de necesidades formativas, es tener una perspectiva real del grado de desempeño en las demandas educativas, identificando los déficits en las distintas áreas, situaciones y más concretamente en la labor docente, y posteriormente tomar decisiones, designar recursos y encontrar soluciones en los diferentes ámbitos y temáticas de capacitación que necesita el docente para apropiarse significativamente de nuevos conocimientos, competencias, habilidades y aptitudes para alcanzar los objetivos planteados de la tarea docente, y cumplir con las exigencias institucionales y sociales.

1.2.4 Necesidades formativas del docente

En este punto se tratará las necesidades formativas, que surgen de las deficiencias y dificultades que tienen los maestros para desarrollar con calidad sus actividades y labor docente.

Para empezar, el autor Latorre (2003) afirma que, las necesidades formativas del docente son la deficiencia en “(...) la eficacia docente y de la efectividad de la escuela para lograr los objetivos educativos definidos institucionalmente” (p. 9).

Muchos de los cambios que se han venido dando en la sociedad en los últimos tiempos, han generado nuevos retos y desafíos para los docentes, haciendo que la tarea docente sea cada vez más exigente, dando origen a las necesidades formativas.

A continuación, el autor Martínez Cusicanqui (2008) menciona que, “la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza” (p. 177).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la autora Arànega (2012) agrupa los cambios sociales y los retos para los docentes determinando las necesidades formativas que se muestran a continuación:

- Profesional; nuevas competencias profesionales, actualización permanente del conocimiento, actualización pedagógica que aporte conocimientos y habilidades para un ejercicio más eficiente
- Gestión del conocimiento; uso regular de las TIC, incorporación de nuevas metodologías
- Tecnológico; planificación de la docencia, participación en tareas (no presenciales) con los estudiantes, tutorización y seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, uso regular de las TIC en el aula, integradas en las metodologías
- Epistemológico; acceso a la formación permanente
- Económico; nuevas competencias personales y profesionales
- Cultural; nuevas competencias personales y profesionales. (Arànega, 2012, p. 10)

En referencia a lo anterior, así mismo muchos de estos retos demandan nuevas maneras de enseñar o aprender y por ende necesidades de formación permanente. Dentro de las instituciones educativas estas necesidades cobran mayor relevancia para los docentes que ejercen la tarea educativa con un título universitario que no está relacionado con la educación, generando dificultades en la labor docente y en la enseñanza aprendizaje, esto ha hecho que la tarea educativa se torne cada vez más exigente y compleja.

Por otra parte, el autor Pérez Serrano (2015) agrupa las necesidades formativas en torno a los requerimientos y exigencias de la educación; la profesionalización de la enseñanza es la mejor estrategia para mejorar los resultados de la educación, así como las condiciones laborales de los profesores; el entrenamiento antes y durante el ejercicio de la actividad profesional, deberá ser mejorado para lograr un dominio sobre las distintas estrategias educacionales, adaptadas a las cambiantes situaciones de aprendizaje; los profesores en la actualidad deben aprender a manejar las nuevas tecnologías de la información; la sociedad espera más y más de los futuros profesores, en las diferentes esferas de actividad novedosas como: la formación ética, la tolerancia, la solidaridad, la participación, la creatividad.

En términos generales, los autores citados coinciden en que, las necesidades formativas son aquellas que tienen que ver con la profesionalización de la enseñanza, los conocimientos, competencias, habilidades, uso y manejo de las nuevas tecnologías, planificación, exigencias sociales, condiciones laborales y económicas. Estos a su vez difieren en la manera de determinar estas necesidades, ya que una autora se enfoca en los cambios sociales y los retos, mientras que el otro en los requerimientos y exigencias de la educación.

Para finalizar con lo propuesto, se concluye que las necesidades formativas son aquellos aspectos en los que los maestros tienen dificultades para realizar su actividad docente, estas son básicamente aquellas que están relacionadas con la profesionalización, ampliamento de conocimientos, mejoramiento del desempeño profesional, interés por capacitarse, entre otros. Estas necesidades pueden ser identificadas a nivel individual o institucional.

1.2.5 Modelos de análisis de necesidades

Una vez llegados hasta aquí, abordaremos los diferentes modelos de análisis de necesidades que se detallan a continuación.

1.2.5.1 Modelo de Rossett

El objetivo principal de este apartado, es tratar el modelo de análisis de necesidades propuesto por la autora Allison Rossett.

Para empezar, la autora Rossett (1987) afirma que su "modelo de la detección de necesidades se diferencia de otros, ya que busca las opciones mediante diversas fuentes en lugar de hacer inferencias"

Para enfatizar con lo mencionado, la autora también nos menciona varias técnicas de análisis y sus herramientas; así como es el "análisis del tema, el análisis de tareas, el análisis de datos y la detección de necesidades" (Rossett, 1987, p. 25).

Por otra parte, el autor Anglin (1991) menciona que 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" (p. 157).

Para concluir, en modelo de Allison Rossett, lo más impórtate es obtener la información imprescindible para detectar las necesidades sobre la problemática de una institución u organización; ya que, esa obtención de información nos permite conocer el estado actual, el estado deseado y las necesidades que tiene la institución u organización, a partir de esa línea, desarrollar actividades y soluciones para llegar al estado deseado y cumplir con los objetivos planteados.

1.2.5.2 Modelo de Kaufman

Este punto, trata de explicar el modelo expuesto por el autor Roger Kaufman

De entrada, el autor Kaufman (2004) afirma que, "las necesidades son desajustes en resultados, no desajustes en procesos o recursos" (p. 109). Al hacer esta afirmación, se entiende que la problemática de las necesidades radica en los resultados y no en los procesos o recursos de la labor o actividad, en base a esto se trazan los pilares de la planificación para dar solución a las necesidades encontradas.

Con referencia a lo anterior, el mismo autor Kaufman (2004) nos dice que:

Un desajuste en los resultados esto no resta la importancia a los medios y los recursos, simplemente los ubica en la perspectiva apropiada: como una forma de resolver desajustes en los resultados. Los medios y fines se relacionan, por lo tanto, de una manera sensata. (p.108)

Para finalizar, el modelo de Kaufman, nos dice que la identificación de necesidades en una empresa, institución u organización se evidencia por la deficiencia de conocimientos y actitudes por parte de los trabajadores, al momento de realizar su trabajo y obtener los resultados esperados: la tarea, es detectar la causa de esos problemas y solucionarlos.

1.2.5.3 Modelo de D'Hainaut

En este punto, analizaremos el modelo propuesto por el autor Louis D'Hainaut y sus implicaciones en la identificación de la necesidades.

Para enfatizar con lo mencionado, el autor D'hainaut (1980) menciona que su obra se dirige a todos los educadores deseosos de situar mejor su actividad específica (como enseñantes, directores de establecimientos, inspectores, jefes del servicio de programas o de exámenes, responsables diversos a nivel ministerial, central o regional) en el sistema educacional y en su entorno (el macro sistema); pero, sobre todo, se destina a todos aquellos que, estando encargados de instituciones o actividades de formación de personal de educación, o teniendo que intervenir en tales instituciones,

buscan más coherencia entre los objetivos y los contenidos de esas formaciones y el conjunto de los factores del propio proceso educativo considerado en sus interacciones con el entorno global (económico, social y cultural).

Podemos ver que, el modelo expuesto se enfoca en analizar la necesidades de aquellos profesionales deseosos de mejorar su labor educativa, y así establecer planes de formación que tengan más relación entre los objetivos y los contenidos de la formación y su interrelación con los entornos personal, económico, social, profesional y cultural.

1.2.5.4 Modelo de Cox

En este apartado se analiza el modelo proporcional de Cox y los diferentes aspectos que inciden en la verosimilitud.

Prioramente, la autora Velasco Álvarez (2015) afirma que, el modelo de Cox “se trata la verosimilitud parcial diferenciando si existen coincidencias en los tiempos de fallo o no; también se tratan los diferentes métodos que se pueden utilizar junto a la estimación de la función riesgo base y los métodos que se usan en R-Program” (p. 13).

En ese mismo sentido, los autores Escobar , Fernández , & Bernardi (2012) afirman que:

El modelo propuesto por Cox ofrece una estimación de los coeficientes B a través de un método de la verosimilitud parcial y deja la función $q(t)$ sin especificar. El modelo de Cox pertenece a la familia de los modelos proporcionales y, por lo tanto, se basa en el supuesto de que los efectos de variables X inducen solo desplazamientos proporcionales hacia arriba o debajo de $q(t)$, sin modificar su forma. (p. 466)

Por otra parte, modelo de Cox toma en cuenta la problemática institucional u organizacional en el análisis de las necesidades, contratando un profesional que se haga cargo de resolver el o los problemas. Los problemas son detectados por el profesional y los implicados, destacando las necesidades e intereses más relevantes, para mediante el análisis, proceder a priorizar metas y estrategias a emplear. Así poder trazar una ruta de control y evaluación para lograr los objetivos planteados y por ende la solución de los problemas.

Para concluir, el modelo de Cox es un modelo proporcional, que se basa en los métodos que se emplean tomando en cuenta el tiempo, variables, verosimilitud y la muestra o población. Este modelo tiende en la búsqueda de soluciones a contratar a un experto profesional que se haga cargo, determinando las necesidades e interés y así realizar una evaluación y proponer una actuación fijando prioridad en las metas y estrategias a usar.

1.2.5.5 Modelo de Deductivo

En esta temática se analizan las necesidades que se deducen o infieren de manera lógica en base a hechos o situaciones determinadas.

En primer lugar, el autor Nagel (1981) concibe el modelo deductivo como una “estructura formal de un razonamiento deductivo, en el cual el explicandum es una consecuencia lógicamente necesaria de las premisas explicativas. Por consiguiente, en las explicaciones de este tipo, las premisas expresan una condición suficiente (...) de la verdad del explicandum” (p. 42). Es así que este tipo de aclaración ha sido tomado desde la antigüedad, como toda demostración legítima de veracidad, y por consecuente adoptado como la forma correcta de encontrar explicaciones a nuestro esmero.

En ese mismo sentido, el autor Renzulli (2010) menciona que, “el modelo deductivo es familiar para la mayoría de los educadores y ha guiado una mayoría de los aprendizajes que ocurren en las aulas y otros lugares donde se persigue el aprendizaje formal” (pp.33-40).

El modelo deductivo es altamente estructurado, por ende la información es predeterminada y el pensamiento que se espera que adquieran como resultado final es lógico. Este modelo es tradicional, no es de sorprenderse que los docentes opten por modelos alternativos, que son mucho más llamativos y hacen de la práctica docente más atractiva.

Para enfatizar con lo mencionado, el autor Renzulli (2010) afirma que, “los efectos de la instrucción del modelo deductivo son los conocimientos y habilidades obtenidas por el alumno y prescritos previamente. Sin embargo, se basa en una concepción limitada de la función del alumno, que no tiene en cuenta los diferentes y variados intereses y estilos de aprendizaje” (pp. 33-40).

Para finalizar, se concluye que este modelo consiste en encontrar o deducir de manera lógica las necesidades de formación y así indagar en posibles soluciones tomando en cuenta la realidad que se afronta día tras día en el acontecer de los docentes. Por otra parte al ser este modelo tradicional lo docentes optan por escoger otros modelos.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se observan ciertas semejanzas y diferencias entre los modelos expuestos. Los diferentes modelos de análisis planteados coinciden en que, estos están proyectados en la detección de necesidades y priorizarlas para establecer planes y métodos de acción y poder dar solución a la problemática encontrada. Mientras que estos difieren en aspectos como la orientación que le den, ya que unos se orientan en la proporcionalidad, en la búsqueda de diferentes fuentes, otros dan más importancia a la población o muestra y otros en los resultados como desajustes.

Para concluir, los modelos de análisis están ligados con los procesos de planificación. Estos están enfocados en detectar las necesidades y darles prioridad para poner en marcha planes y programas de formación.

1.3 Análisis de las necesidades de formación

El análisis de las necesidades de formación constituye una parte fundamental en esta investigación, a continuación en los siguientes subtemas se muestra todo lo referente a la formación, sus tipos y la profesionalización de la enseñanza.

En referencia a esta temática, los autores Medina Rivilla & Villar Angulo, 1995 (citados en Hervás Gómez & Martín Nogales, 1996) afirman que, “el análisis de necesidades ha de evidenciar los déficits del sistema, de las personas o de los grupos y los puntos de confluencia y divergencia, siendo la determinación política lo que ha de definir las necesidades que se satisfacen y las prioridades que al respecto se establecen” (p. 1).

Por otra parte, el autor Reza Trosino (2006) afirma que, el análisis de las necesidades de formación es; la base para establecer un plan y programas efectivos de capacitación, el comienzo de un proceso de sistematización de la capacitación y desarrollo de la efectividad del personal, algo que se debe actualizar continuamente por la institución u organización.

En referencia a lo mencionado, la Formación Diputación Alicante (s.f) afirma que, el análisis de necesidades son, “todos aquellos trabajos de identificación y diagnóstico de

problemas presentes (...) que afectan a una organización o partes de la misma (...), a los que se puede dar respuesta total o parcial, mediante la articulación de un plan de formación” (párr. 1).

Después de las ideas citadas, se observa que los autores coinciden en que el análisis de necesidades radica básicamente en identificar los déficits o problemas de las personas u organización, para dar prioridad a las necesidades más importantes y desarrollar un plan o programa de formación que den solución a la problemática planteada. Sin embargo estos difieren en que, es la determinación política la que define las necesidades que se satisfacen y las que no para establecer prioridades, mientras que en otros casos es el investigador el que realiza el análisis de necesidades y establece la prioridad entre ellas.

Finalmente, el análisis de las necesidades formativas junto a la evaluación de las mismas, permiten al profesorado hacerse con los conocimientos necesarios y desempeñar eficientemente su labor docente. Dicho de otra manera, el análisis de necesidades consiste en identificar el grado de capacidad de los docentes y conocimientos, y así determinar las carencias, habilidades, conocimientos, competencias, y formular un plan de acción de capacitación acorde a las necesidades detectadas. Estas a su vez son la base del fundamento de la formación continua o permanente.

1.3.1 Formación profesional

El objetivo principal de este tema es analizar la profesionalización de las personas en estudios y aprendizajes, enfocados a distintos ámbitos.

Para enfatizar con lo mencionado, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (s.f) afirma que, “la Formación Profesional es el conjunto de acciones que tienen como propósito la formación socio-laboral para y en el trabajo, orientada tanto a la adquisición y mejora de las cualificaciones como a la recalificación de los trabajadores” (párr. 1). Es así que, la formación profesional es la adquisición de conocimientos necesarios para el desempeño de una actividad profesional. Por ende, los estudios en formación profesional están encaminados al logro de competencias profesionales, que permita a los profesionales acceder a distintas fuentes de trabajo.

Por otra parte, el autor Vargas Flores (2010) menciona que, “la formación docente se constituye en un proceso, necesario para garantizar la adecuada preparación de los profesionales (...)” (p. 1).

En referencia a lo anterior, el INET da a conocer que:

(..) La Formación Profesional permite compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local. También contempla la especialización y la actualización de conocimientos y capacidades, tanto de las distintas trayectorias de la Educación Técnico Profesional (ETP) como de los niveles superiores de la educación formal (Instituto Nacional de Educación Tecnológica, s.f, párr. 1).

En ese mismo sentido, el autor Bunk (1994) afirma que, “la pedagogía de la formación profesional y empresarial adoptó asimismo el concepto de competencia, pero al establecer sus objetivos tomo como punto de partida la respuesta a las transformaciones técnicas, económicas y sociales del momento” (p. 9).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, los autores concuerdan en que, la formación profesional consiste en aquellos estudios y aprendizajes con miras a la inserción y actualización laboral, cuyo objetivo principal es preparar a los profesionales,

mientras que estos difieren en que unos autores ven la formación profesional como una inclusión al mundo laboral y económico, en cambio otros como la mejora de la calidad profesional y desempeño de sus actividades.

Finalmente para concluir, la formación profesional es el desarrollo social, profesional y personal de los individuos. La formación hoy por hoy ofrece mejores condiciones de vida, buen estatus social y la contribución al desarrollo de la nación y la humanidad, no es de sorprenderse que la formación profesional sea una de las mayores necesidades de las personas dentro de un mundo cada vez más exigente y competente.

1.3.1.1 Formación inicial

Este punto involucra lo referente al primer acercamiento que tiene la persona una vez que tomo la decisión de continuar con sus estudios en una institución formativa.

Como punto de partida, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s.f.) manifiesta que, la formación inicial comienza cuando, los futuros docentes pasan a convertirse en profesionales en formación y "(...) forman una identidad profesional dentro de los marcos globales, locales, académicos y laborales" (párr. 1).

Para enfatizar con lo mencionado, el autor Canario (1991) afirma que, "la formación de profesores/as fue, durante muchos años, entendida sólo como el proceso de formación inicial". Sin embargo, conocemos que la formación del profesorado es un proceso continuo o permanente que se manifiesta en diferentes momentos bajo la reflexión, de las carencias de conocimientos, destrezas, habilidades o competencias y disposiciones para llevar a cabo la tarea del profesorado en el aula.

Por otra parte, la autora Pires Correia y la Universidad de Cabo Verde afirman que:

Una formación inicial de profesorado, se ve justificada por la necesidad de una calificación profesional para el ejercicio de la función docente, debiendo estar al mismo tiempo, adecuada a las exigencias educativas y de la enseñanza- aprendizaje del estudiantado en los varios niveles de la enseñanza (Pires Correia & Universidad de Cabo Verde , 2012, p. 6).

Así pues, este tipo de formación comprende, propiciar ambientes al futuro educador para que se haga con los fundamentos y conocimientos básicos, y fomente el desarrollo de competencias profesionales indispensables para llevar a cabo su quehacer como educador.

Después, de lo expresado por los diferentes autores se observa que estos coinciden en que la formación inicial empieza cuando los futuros docentes ingresan por primera vez en una institución de formación, sin embargo estos difieren por un lado, que la formación inicial es una calificación profesional para ejercer la docencia y por otro, como el proceso mediante el cual la persona adquiere los conocimientos básicos para realizar su labor profesional.

Es así que, la formación inicial, es la formación básica y de socialización profesional. Este tipo de formación no es suficiente para abarcar todos los saberes y habilidades que debe adquirir la persona, ya que en los pocos años que cruza por una institución formadora no son suficientes para dar por terminada su formación, puesto que esta es insuficiente para que el profesorado sea capaz de desarrollar procesos de cambio, como se introducen y como se evalúan, bajo esta afirmación es de vital importancia la formación continua o permanente.

1.3.1.2 Formación profesional docente

En este apartado se trata aquella formación en la que el individuo se hace con los conocimientos, capacidades, habilidades, aprendizajes y competencias necesarias para llevar a cabo su tarea docente.

La formación profesional docente comprende los conocimientos, procedimientos, habilidades, políticas, y competencias que el profesional debe adquirir, para realizar el proceso de enseñanza- aprendizaje en la sala de clases y comunidad escolar. Para esto se debe forjar educadores en un entorno de análisis y entendimiento del estado regional y nacional, en el que se encuentra la educación actualmente, y además meditar las incidencias sociales, culturales, políticas, cognitivas, entre otros de la educación, desde sus diferentes grados y desarrollo.

En ese sentido, el autor Imbernón (1994) recalca que, la formación profesional del docente “no es una actividad aislada ni puede considerarse una célula autónoma e independiente del conocimiento y la investigación” (p.36).

Por otro lado, la LOEI (2011) afirma que, “el desarrollo profesional es un proceso permanente e integral de actualización psicopedagógica y en ciencias de la educación” (p. 35).

Para enfatizar con lo mencionado, el autor Imbernón (1989) manifiesta que “no se puede mejorar la calidad de la enseñanza sin asegurar una buena formación y actualización permanente de los docentes” (p. 1).

En referencia a lo anterior, la formación profesional del docente no debe quedar nunca como un proceso terminado, es por esto que las instituciones educativas y el gobierno deben promover la formación permanente.

Para concluir, la formación profesional docente, implica apropiarse de una formación integral, continua o permanente de mejoramiento y cambios que permitan al docente responder ante las diferentes necesidades y retos de la educación, y proporcionar una enseñanza aprendizaje de calidad.

1.3.1.3 Formación técnica

En esta temática se analizará la formación técnica cuyo tiempo es relativamente corto y su objetivo radica en la transmisión de conocimientos y aprendizajes esenciales para cumplir con las actividades establecidas.

Para enfatizar con lo mencionado, los autores Buckley & Caple (1990) afirman que, la formación técnica proporciona asesoramiento a la institución, para que “aspire a realizar programas de motivación y creatividad, así como involucrarse en la investigación de los problemas organizativos” (p. 9).

Por otra parte, el autor Imbernón (1994) refiere que la formación técnica, es concerniente del enfoque de racionalidad técnica, cuya orientación principal es la de transferir saberes mediante la aplicación rutinaria de recetas y procedimientos de intervención diseñados y ofrecidos desde afuera, y fortalecer la formación de las personas, efectividad, capacidad de innovar y emprender, en un marco de contribución social que proporcione resultados visibles.

En ese sentido, el autor Verdejo (2010) afirma que, la globalización, la nueva economía y el mundo de cambio y desarrollo basado en el conocimiento, exigen contar con mano de obra más calificada, desarrollar capacidades de aprendizaje permanente, disponer

de centros de investigación competitivos internacionalmente y con impacto nacional, y generar redes interinstitucionales que permitan obtener mayor eficiencia y el mejor rendimiento social a la interrelación entre formación, conocimiento, ciencia y tecnología, y obtener resultados palpables para que siga adelante la formación técnica y no quede estancada.

En referencia a lo mencionado, las ideas expuestas coinciden en que, la formación técnica tiene como propósito la formación de técnicos aptos con la capacidad y conocimientos necesarios para realizar sus actividades.

Finalmente, la formación técnica es tanto secundaria como superior, cuyo propósito es afianzar la formación humana, productividad y conocimientos que les permita entrar al mundo laboral, y contribuir con el desarrollo social. La visión actual de esta formación es de índole innovador, capas de formar humanos intelectualmente y con habilidades que les permita emplear sus capacidades para apropiarse de nuevos conocimientos, y no ser solo consumidores si no también productores.

1.3.2 Formación continua

Este apartado corresponde a la formación que tiene que ver con la actualización permanente de saberes, habilidades, competencias, prácticas y teorías, que potencien el desarrollo profesional.

La formación está compuesta de varias etapas, la primera pertenece al momento en que la persona ingresa a una institución de formación para obtener conocimientos e impulsar competencias profesionales. La segunda etapa corresponde a la faceta de inducción, concierne a los primeros años en el que el profesor lleva a cabo su labor en las aulas. La tercera y última etapa, la formación continua, incorpora acciones o estrategias de desarrollo a emplear o no en un grupo.

En primer lugar, el autor Medina Rivilla A (1994) afirma que, “la formación continua es la acción de comprometerse global e íntegramente en un proceso permanente de realización humana y académica” (p. 61).

En referencia a lo anterior, el autor Medina Rivilla A. (1994) menciona que, la formación continua es la actualización permanente o constante de saberes, teorías y prácticas, tiene como objetivo destacado el desarrollo formativo profesional del profesorado y la generación de ambientes de consolidación comunitaria y cambio social en las aulas y comunidad educativa.

Para enfatizar con lo mencionado, el autor Imbernón (1989) manifiesta que, “la formación continua o permanente supone la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y a la vez profundizadora y de retroacción de la formación inicial” (p. 487).

Por otra parte, los autores Buckley & Caple (1990) mencionan que la formación continua ofrece varias ventajas como: “los individuos que se forman se benefician de diversos modos. Con respecto a sus actuales ocupaciones, los formados consiguen más satisfacciones intrínsecas o extrínsecas, en el trabajo” (p.5). Sin embargo en esta formación, se presenta inconvenientes a los docentes como: altos costos en los cursos o capacitaciones, falta de tiempo, falta de temas de su preferencia, falta de información, entre otros.

De acuerdo con el párrafo anterior, las satisfacciones intrínsecas, son aquellas que permiten llevar a cabo mejor o de manera más eficiente una tarea y estar calificado para crear nuevas técnicas. Las extrínsecas, son los beneficios o recompensas extras que

se pueden obtener como por ejemplo, mejor salario, mejor estatus social. Una mejor formación del profesorado implica un mejor rendimiento y productividad profesional.

Después y en referencia de las ideas citadas, se observa que la formación continua es un proceso permanente de actualización de conocimientos, habilidades, teorías, competencias y prácticas, con miras a la realización humana, académica y al desarrollo profesional, sin embargo las ideas expuestas por los diferentes autores se diferencian principalmente en que, las satisfacciones que obtienen los docentes pueden ser intrínsecas o extrínsecas.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se concluye que en la actualidad es ineludible la necesidad e importancia de la formación continua, que potencie conocimientos, habilidades y competencias, y posibilite adaptarse a los cambios constantes y vertiginosos que se dan en un mundo globalizado.

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

En este punto se analizará la preparación y calificación del profesorado, y su influencia en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Es oportuno mencionar que en el Ecuador durante los años 90 existía un gran número de profesores cuya formación era de nivel secundario, ante esa situación los profesores se veían envueltos en una serie de dificultades para realizar la enseñanza- aprendizaje, incluso en nuestros días aún existen profesores cuya instrucción es de bachillerato y se encuentran en las aulas impartiendo clases, bajo esta realidad instituciones como la Universidad Técnica Partícula de Loja llevan a cabo un proceso de formación, brindando al profesorado de una formación que les permita hacerse con los saberes, habilidades y competencias fundamentales para su práctica educativa.

Para enfatizar con lo mencionado, las autoras González Tirados & González Maura (2007) afirman que, “la formación del docente para el ejercicio de su nuevo rol debe ser entendida como un proceso educativo dirigido a potenciar su desarrollo profesional a partir de la reflexión crítica y comprometida con la calidad de su desempeño”. Esto indica que la formación del profesorado debe estar orientada a favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

En referencia a lo anterior, la autora Pires Correia y la Universidad de Cabo Verde manifiestan que:

La formación se asume como un proceso, por medio del cual, el profesor aprende y realiza habilidades inherentes a su práctica. En esta perspectiva, la formación del profesorado debe ser vista no sólo como una habilidad que lo califica como profesional, si no como el desarrollo de acciones que propicien al mismo tiempo, una constante recuperación de los conocimientos específicos con los cuales trabaja, ofreciendo la posibilidad de reflexiones sobre su práctica, y así corregir las limitaciones y permitir la actualización constante de los conocimientos cognitivos. (Pires Correia & Universidad de Cabo Verde , 2012, p. 4)

Por otra parte, el autor Imbernón (1994) manifiesta que, “la formación del profesorado reflexivo, crítico e investigador ha de conducirnos a una re conceptualización en el ámbito de la formación del profesorado” (p. 43).

Después de las ideas expuestas por los diferentes autores, es conveniente mencionar que coinciden en; la formación del profesorado surge a partir de las necesidades y dificultades que se presentan para realizar su tarea educativa y la repercusión que esta tiene en el aprendizaje de los estudiantes, mientras que, estos difieren en que la

formación del profesorado ha de reconducirnos por un lado al aprendizaje de los alumnos y por otro en la re conceptualización de la formación del profesorado.

Para concluir, la formación en nuestros días se ha visto influenciada por los importantes cambios científicos, psicológicos y culturales que se han venido dando, para lo cual los docentes deben actualizarse, puesto que no es lo mismo una enseñanza de hace siglos donde los conocimientos científicos eran ambiguos y en algunos casos absurdos y sin tomar en cuenta ningún tipo de modelo de aprendizaje, ya que nadie es igual a nadie y todos aprendemos de distintas maneras, bajo estas circunstancias, con el transcurrir del tiempo se han venido dando numerosos cambios que ponen en apuros a los educadores, hoy en día no es nada nuevo hablar de formación y su incidencia dentro del proceso de aprendizaje, ya que esta determina el desarrollo y progreso de los estudiantes.

1.3.4 Tipos de formación que debe tener un profesional de la educación

En este apartado, se hablará acerca de lo que debe tener el profesorado para poder desarrollar su labor como profesional de la educación.

Primeramente, entendemos por formación al proceso permanente de adquisición de conocimientos, habilidades, competencias y valores, que inicia desde el primer momento que la persona decide ingresar a una institución de formación, y pasa por diferentes etapas y procesos haciéndose con los saberes, valores y aptitudes básicas que necesita para ejercer su profesión.

Para enfatizar con lo mencionado, autores como (Ferry, 1983; Imbernón, 1989; Imbernón, 1994), han aportado una serie de conocimientos, habilidades, destrezas, competencias que todo docente debe tener. Formar a un profesional de la educación es formarlo en 4 componentes:

-Componente científico; El profesor adquiere los saberes y conocimientos científicos de su disciplina, área o áreas y temáticas, necesarias para llevar a cabo su tarea educativa. Es indispensable que el profesorado domine los conocimientos científicos de su disciplina, ya que es tolerable que el educador falle en otros aspectos de la enseñanza-aprendizaje pero es inaceptable que no domine los conocimientos científicos.

-Componente psicopedagógico; el profesor adquiere los conocimientos en psicopedagogía que es la ciencia que estudia el comportamiento humano en situaciones de aprendizaje. Este componente permite al profesor determinar modelos de aprendizaje, problemas de los mismos, técnicas educativas así como canales de recepción del conocimiento para los estudiantes, brindando una buena enseñanza-aprendizaje, acorde a las exigencias educativas.

-Componente cultural; el profesor se apropia de una amplia cultura general y específica entorno al ambiente que laborará, permitiendo una mejor educación como practica social y no solo didáctico- pedagógica.

-Componente práctico; el profesor con la práctica docente en las instituciones educativas, en base al estudio y meditación, analiza el estado educativo, experimenta y adecua las bases curriculares obtenidas al entorno en donde llevará a cabo su profesión. En ese sentido, el autor Villar (2005) afirma que, "las prácticas formativas se han revestido del universo plural al que pertenecen el profesor y el ciudadano, ampliando su capacidad de ver y rompiendo la segregación espacial modernista entre escuela y universidad" (p. 40).

Por otra parte, los autores Aguirre Sánchez, García Checa, & Metallán (1992) afirman que, un profesional de la educación debe formarse en tres tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes.

En referencia a lo mencionado, se observa que los autores citados coinciden que, los tipos de formación que debe tener el profesorado son los contenidos, saberes, aptitudes, habilidades y procedimientos, que les permita llevar a cabo su tarea profesional de forma eficiente, mientras que estos discrepan en que, para unos autores los tipos de formación son los conocimientos, habilidades, aptitudes, entre otros, en cambio otros los agrupan en componentes, como el componente científico, psicopedagógico, cultural y práctico.

Para finalizar, la formación que debe tener todo profesional de la educación son los aprendizajes, componentes, conocimientos, habilidades y prácticas, que les permita desarrollar con calidad y eficacia su labor educativa.

1.3.5 Profesionalización de la enseñanza

En este tema se abordará los factores que conllevaron a la profesionalización de la enseñanza, así como su implicación e influencia en el ámbito educativo.

Para empezar, la enseñanza se ha venido dando a lo largo de la historia desde que el hombre aprendió a utilizar herramientas para facilitar sus labores y luego enseñándoles esto al resto de la comunidad, hasta los antiguos egipcios y griegos que impartían conocimientos a sus educandos en salas de clases, pero a lo largo del tiempo los conocimientos y saberes se han ido perfeccionando, así como la introducción de ciencias como la psicología, pedagogía, didáctica y psicopedagogía en la práctica educativa, bajo esta realidad surgen las necesidades de formación y por ende la profesionalización de la enseñanza. En nuestro país era común que el profesorado ejerciera su labor educativa únicamente con una instrucción básica o de bachillero, ante esta situación varias instituciones formadoras como la UTPL desarrollaron y siguen desarrollando programas de formación. Tal como el granjero decide tecnificar su trabajo y hacerlo más eficiente, mejorando su productividad, la profesionalización de la enseñanza no es otra cosa que darle la calificación e importancia adecuada a la educación, mediante la formación.

Con referencia a lo anterior, los autores Bravo López, et al., (2003) afirman que:

La profesionalización de la docencia tiene como objetivo hacer de la docencia una actividad profesional, una profesión, una carrera; de tal forma que el ingeniero, el médico, el contador, el agrónomo, el arquitecto, independientemente de su formación inicial, puedan hacer de la docencia una actividad profesional (p. 3).

En ese sentido, el autor Benedito (citado por Bravo López, et al., 2003) afirma que, existen tres variables fundamentales en la profesionalización docente, que son: preparación, autonomía y autocrítica de servicio (ver figura 8).

PREPARACION	AUTONOMIA	AUTOCRITICA DE SERVICIO
<i>Competencia y eficacia en la actividad docente.</i>	<i>Un espacio laboral y social propio.</i>	<i>Prestigio profesional.</i>
<i>Sentido artístico de la vida.</i>	<i>Control interprofesional.</i>	<i>Función de organización de la cultura</i>
<i>Un saber sistemático y global (un saber profesional).</i>	<i>Aplicación a una entidad colectiva profesional.</i>	<i>El trabajo en equipo.</i>
<i>Uso de un lenguaje técnico y específico.</i>	<i>Responsabilidad de una tarea profesional.</i>	
<i>Participación en investigaciones didácticas.</i>	<i>La estabilidad laboral.</i>	
<i>Formación continua.</i>	<i>La capacidad de evaluar.</i>	
	<i>La autocrítica profesional.</i>	

Figura 8: (Variables en la profesionalización)

Fuente: Benedito (citado por Bravo López, et al., 2003)

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Para enfatizar con lo mencionado, el autor Imbernón (1989) afirma que, “no se puede mejorar la calidad de la enseñanza sin asegurar una buena formación y actualización permanente del profesorado” (p. 1). Es necesario que el profesorado mantenga una formación constante, en los componentes; científico, psicopedagógico, cultural y experimental o práctico, y así esté actualizado con los nuevos conocimientos, técnica y estilos de aprendizaje, competencias, valores y habilidades fundamentales en su práctica docente, y pueda realizar una buena enseñanza- aprendizaje.

Por otro lado, los autores Mitchell & Kerchner (1983) y retomados por Imbernón (1994) reconocen que, el trabajo profesional por naturaleza no tiende a la mecanización. “El trabajo profesional, por naturaleza no es propenso a la mecanización. El docente está comprometido con la autorreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado y asume importantes cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares que se comparten” (Imbernón, 1994, p. 19).

Después y en base de las ideas citadas, se observa semejanzas y diferencias. En referencia a lo primero, la profesionalización de la docencia tiene como objetivo principal hacer de esta, una actividad profesional como cualquier otra y la formación y actualización permanente del profesorado. En lo concerniente a lo segundo, estas difieren en que, por un lado la profesionalización de la enseñanza implica la calificación de esta (tener un título) y por otro la formación en temas educativos, conocimientos y dominios que debe adquirir el maestro.

Para concluir, la profesionalización de la enseñanza implica:

- La formación de aquellos profesionales como: médicos, ingenieros, abogados, agrónomos, contadores, entre otros, y la actualización de conocimientos, habilidades, competencias y experiencias en el ámbito educativo, de aquellos profesionales en educación.
- Darle la calificación e importancia que se merecerá, ya que si bien es cierto apenas en los últimos años se tomó en “serio” la profesionalización de la docencia, antes la formación del profesorado era escasa y muy mal remunerada y sin estabilidad laboral.
- Prestigio profesional y estatus social (ver figura 9).

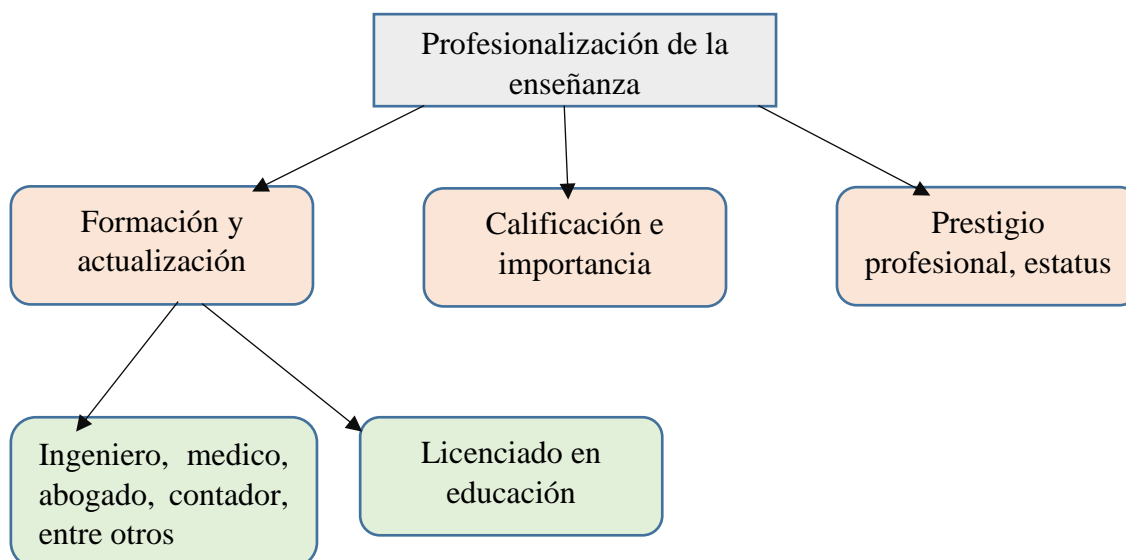


Figura 9: (Profesionalización de la enseñanza)
 Fuente: Autor del de trabajo de investigación
 Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

1.4 Análisis de la tarea educativa

En esta sección se analizarán los factores que intervienen en la tarea educativa como: la función del docentes, diseño, planificación y recursos de cursos formativos, la función del entorno familiar, la función del estudiante, cómo enseñar y cómo aprender, características de un buen docente y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en los procesos formativos.

1.4.1 La función del docente

En este punto se tratará el papel que desempeña el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para empezar, el Ministerio de Educación (2011) manifiesta que, es tarea del docente “(...) preparar a los estudiantes para la vida y la participación en la sociedad democrática, para futuros estudios y para el trabajo y el emprendimiento” (p. 10).

Por otro lado, los autores Bozu & Canto Herrera (2009) afirman que, la función del profesorado, “más que transmitir abundante información, promueva el desarrollo de competencias como garantía para que los sujetos puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria en un mundo cambiante y complejo” (p. 90).

En referencian a lo anterior, el docente, además de ser el trasmisor de conocimientos o ejercer su asignación académica, este también debe llevar otras actividades como: asistencia de orientación estudiantil, atención a los padres de familia, así como la constante comunicación con ellos acerca del rendimiento de sus hijos. El docente también, debe producir estudiantes reflexivos, enseñar en valores mediante el ejemplo, tal y como decía Albert Einstein la mejor manera de educar es mediante el ejemplo, y preparar a los estudiantes para la vida acorde a las necesidades sociales y la realidad nacional.

En ese sentido, los autores Imbernón, 1994; Mitchell & Kerchner, 1983 (citados en Bravo López et al., 2003) consiben al profesor como: **trabajador**, ya que es este quien pone las normas de que, cuando y como enseñar; **como artesano**, se confiere mayor libertad para seleccionar y aplicar las estrategias de enseñanza; **como artista**, se enfatiza en la creatividad personal y una mayor autonomía docente; **como profesional**, asume su responsabilidad en las decisiones curriculares.

Por otra parte, el autor Calle Velasco (2004) afirma que, “el reto de ser buen profesor ha sido la esencia de un buen desarrollo educativo en todos los tiempos, pero siempre es buen momento para revisar el papel que el profesorado debe cumplir” (p. 252).

Después y en referencia de las ideas citadas, se observan puntos de semejanza y diferencia. En cuanto a lo primero la función del docente es la de proporcionar a los estudiantes los conocimientos y destrezas, y prepararlos para la vida, sin embargo con respecto a lo segundo, se encuentra diferencias en cuanto el docente a más de ser un guía en el proceso de enseñanza aprendizaje, este debe ser un trabajador, un artista, un artesano y un profesional.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se concluye que:

- El docente debe garantizar un desempeño profesional eficiente y satisfactorio.
- El maestro debe mantener constante dialogo o comunicación tanto con los estudiantes como con los padres de familia, directivos y comunidad educativa en general.
- El educador debe llevar dentro de su práctica docente el diagnostico, planificación, ejecución y evaluación de los procesos didácticos.
- El profesor a más de ser un facilitador de saberes, tiene que moldear como un artista a los alumnos, generando estudiantes ricos en saberes, virtudes y sobretodo valores. Como un trabajador llevar su tarea docente con gran responsabilidad. Como un artesano seleccionar los mejores medios de enseñanza aprendizaje y pulir a sus estudiantes mediante ejemplos de la vida real o cotidiana.

1.4.2 Diseño, planificación y recursos de cursos formativos

En este tema se tratará los componentes o factores (diseño, planificación y recursos) que intervienen en la elaboración de cursos formativos.

En primer lugar, las autoras Avolio De Cols, Catalano, & Sladogna (2004) afirman que, “el diseño curricular es un documento más amplio que incluye, además, los distintos elementos de la propuesta formativa. Estos elementos son: objetivos, contenidos, metodologías, secuencia de contenidos, selección de contenidos, selección de materiales, criterios de enseñanza y evaluación” (p. 89).

Por otro lado, el autor Ander Egg (citado por Videla, 2007) manifiesta que, “la planificación es el instrumento con el que los docentes organizan su práctica educativa, articulando el conjunto de contenidos, opciones metodológicas, estrategias educativas, textos y materiales para secuenciar las actividades que han de realizar” (párr. 1).

A continuación, el autor Chiavenato (2007) menciona que, "los recursos son los medios con los que cuentan las organizaciones para realizar sus tareas y lograr sus objetivos, estos son los bienes o servicios que se consumen para la realización de las actividades organizacionales" (p. 94).

En ese sentido, el diseño y planificación de cursos formativos parten de las necesidades formativas, fundamentados principalmente en los déficits de conocimientos, procesos psicopedagógicos y procesos de enseñanza aprendizaje, con objetivos claros de lo que se espera lograr, mediante actividades potenciadoras de aprendizajes, competencias y habilidades, empleando recursos didácticos adecuados según las actividades a desarrollar.

En referencia a las ideas citadas, se observa que los autores confluyen en que, tanto el diseño como la planificación y los recursos, son esenciales para la elaboración de cursos formativos, ya que en estos componentes es donde se hace constar los contenidos, como se va a enseñar y los recursos que se utilizarán. Sin embargo estos difieren en tanto que, dentro del diseño se hace constar elementos de la planificación como la metodología.

Para finalizar, se concluye que, el diseño responde al ¿Qué se va a enseñar?, la planificación al ¿Cómo se va a enseñar?, y los recursos ¿Con que se va a enseñar? Es así que, el diseño abarca los contenidos y todo lo que se va a desarrollar y los objetivos a alcanzar, es decir lo que se espera conseguir con el desarrollo de dichos cursos; la planificación, corresponde a la metodología y las actividades que constituyen el canal para transmitir los aprendizajes; y los recursos constituyen las herramientas para llevar a cabo los aprendizajes.

1.4.3 La función del entorno familiar

En este punto se analizará la importancia e influencias que desempeña el entorno familiar en la educación de los estudiantes.

En primer lugar, la autora Lacasa (2001) afirma que, "(...) la escuela y la familia pueden entenderse como contextos educativos del desarrollo" (p. 4).

En ese sentido, el autor Bolívar (2006) manifiesta que, "ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo" (p.120).

En referencia a lo mencionado, la escuela y la familia constituyen contextos educativos de desarrollo, sin embargo la escuela no es suficiente para abastecer todas las necesidades de los educandos. La escuela complementa la educación que debe impartir la familia, pues la escuela se encarga de enseñar y la familia de educar.

Por otro lado, el autor Bolívar (2006) menciona que, "el ámbito afectivo de la familia es el nivel privilegiado para la primera socialización (criterios, actitudes y valores, claridad y constancia en las normas, autocontrol, sentido de responsabilidad, motivación por el estudio, equilibrio emocional, desarrollo social, creciente autonomía, etc.)" (p. 121). La familia desempeña un papel imprescindible en los primeros años, ya que en esa etapa el niño se relaciona o vincula con el entorno educativo y social. La familia debe actuar como guía y propiciar los valores y principios fundamentales que le serán útiles a lo largo de su vida.

Para enfatizar con lo mencionado, los autores García Sánchez & Robledo Ramón (2009) afirman que, el rendimiento académico de los estudiantes se ve muy influenciado por el entorno familiar; como es el clima familiar, condición socioeconómica, implicación de los padres en la educación de sus hijos, apoyo moral y emocional de estos.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se puede establecer semejanzas y diferencias. En cuanto a lo primero se observa que:

- Tanto la escuela como la familia son contextos educativos de desarrollo.
- La familia es quien se encarga de educar y la escuela de enseñar.

Mientras que existe discrepancia en que:

- La escuela no es el único contexto de educación, pues la familia es el primer ambiente de socialización donde se desarrollan los valores, personalidad, equilibrio emocional y actitudes que le servirán a la persona por el resto de su vida.
- El rendimiento académico de los alumnos se ve influenciado por factores como: el clima familiar, condición económica y social, y el apoyo de los padres en la educación de sus representados.

Es importante entender que la escuela no reemplaza a la familia, muchos padres ven a la escuela como una “guardería” e ingenuamente culpan a la misma por el fracaso de sus hijos. La educación de una persona es como construir un puente, la familia se encarga de los pilares de ese puente, de nada sirve que el puente tenga una estructura resistente si los pilares que lo sostienen son frágiles; así como ese puente muchas familias no aportan a la educación de sus hijos, y dejan esto en manos de la escuela. La educación empieza en el hogar.

Para concluir:

- El entorno familiar brinda el primer acercamiento con el mundo social.
- Las actitudes, personalidad, valores, entre otros, los desarrolla la familia.
- El entorno familiar determinar el rendimiento académico.
- El fracaso de los estudiantes se debe muchas de las veces a la falta de apoyo por parte de la familia, más un ambiente familiar poco acogedor o conflictivo.

1.4.4 La función del estudiante

En este punto se analizará el rol y las funciones que debe cumplir el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela.

Para empezar, el autor Finn (1989) afirma que, la implicación del alumnado guarda relación con el rendimiento académico y escolar. Esto significa que la función del estudiante como receptor de la enseñanza aprendizaje es:

- Asistir siempre a clases
- Cooperar con el profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje
- Conocer el marco curricular así como las nuevas reformas puestas en vigencia
- Pensar de manera crítica
- Contribuir con el cuidado del medio ambiente
- Cuidar los bienes del centro educativo
- Trabajar en equipo
- Socializar con los demás compañeros, así como con los profesores
- Desarrollar la capacidad lógica para resolver problemas
- Ser amable, generoso, respetuoso, responsable, puntual

Por otra parte, el autor Ros (2009) menciona que, “la escuela es un elemento importante en las experiencias personales de la vida de un niño. El niño es una parte de la escuela

y la escuela es una parte del niño” (p. 81). El estudiante es el principal actor en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues es por él y para el, quien va dirigido todo el accionar educativo y la razón de ser de la escuela. El estudiante lleva consigo el deber de cumplir con lo estipulado en el perfil de salida de Educación General Básica y el Bachillerato General Unificado y contribuir con el bienestar social y el desarrollo de la nación.

En ese sentido, los autores Grau, Llorens Gumbau, Salanova, & Schaufeli (2000) afirman que, el estudiante debe convertirse en un elemento activo que pueda responder a las demandas de la sociedad en cuanto a actualización constante de los conocimientos, procedimientos, actitudes y habilidades.

En referencia a las ideas citadas, los diferentes autores difirieron en cuanto a la función del estudiante, ya que para unos la función del estudiante guarda relación con el rendimiento académico y para otros el alumno debe convertirse en un elemento activo en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, estos coinciden en que la función del estudiante consiste en desarrollar y contribuir con los contenidos y aprendizajes brindados por el docente.

Dadas las condiciones que anteceden, se puede concluir que la función del estudiante es: desarrollar y contribuir con los aprendizajes impartidos por el docente, asistir siempre a clases, mantener siempre el respeto hacia el profesor y sus compañeros, ser reflexivo, pensar de manera crítica, cuidar los bienes de la institución, contribuir con el cuidado del medio ambiente, contribuir y mantener una cultura de paz, desarrollar valores y usar la lógica para resolver problemas de la vida real.

1.4.5 Como enseñar y como aprender

En este apartado se analizará la enseñanza aprendizaje, como se debe llevar a cabo la enseñanza y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes.

Para empezar, la enseñanza es el proceso mediante el cual se transfieren conceptos, definiciones o conocimientos sobre una temática, materia o asignatura. Para el autor Sacristán (1991), "la enseñanza no es una mera interacción entre profesores y alumnos (...)" (p. 5). Es así que, la enseñanza está en una amplia relación con el aprendizaje de los alumnos.

Para enfatizar con lo mencionado, el autor Coll (1992) afirma que, la enseñanza eficaz es la que inicia a partir del grado de desarrollo del estudiante, pero no para adaptarse a él, sino para hacerlo avanzar a través de su zona de desarrollo próximo, para incrementar y generar, continuamente, nuevas zonas de desarrollo próximo, dando paso al aprendizaje significativo.

En referencia a lo anterior, el autor Coll (1992) menciona que, "la cuestión clave no reside en si el aprendizaje debe conceder prioridad a los contenidos o a los procesos, contrariamente a lo que sugiere la tradicional polémica, sino en asegurarse de que sea significativo" (p. 2). La diferencia entre el aprendizaje significativo y repetitivo, radica en la teoría del aprendizaje de Ausubel (1983), en la forma de vincular los conocimientos previos o estructura cognoscitiva con los nuevos. Si la nueva información o saberes se vincula de forma substantiva y no de manera arbitraria con los conocimientos previos, y en lugar de eso son incorporados a la estructura cognoscitiva, estamos ante el aprendizaje significativo; y si de manera opuesta el estudiante solo se dedica memorizar sin establecer ningún tipo de relación con sus conocimientos previos se trata del aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico.

En ese sentido, el autor Ausubel (1983) afirma que, en el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno. Esta afirmación se refiere a que no solo hay que saber cuánta información contiene, si no cuales son las definiciones y proposiciones que opera así como su nivel de estabilidad.

Por otro lado, los autores Ausubel, Novak, & Hanesian (1983) abrevian lo antes mencionado, en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente". Es así que, en el aprendizaje toma un papel importante la estructura cognitiva previa que se vincula con el nuevo conocimiento, que consiste en el conjunto de ideas o saberes que la persona tiene respecto a un campo del conocimiento o ciencia concreta y que lo relaciona con los nuevos conceptos.

Después y en referencia de las ideas citadas, se observa estas difieren en cuanto a la enseñanza, ya que por un lado esta empieza a partir del desarrollo e incremento de su zona de desarrollo próximo y por otro la enseñanza basada en los conocimientos previos o lo que ya sabe el alumno, sin embargo, estos autores coinciden en que la enseñanza está en relación con el aprendizaje, y esta debe asegurar un aprendizaje significativo.

Para finalizar con lo propuesto, se concluye que;

- La enseñanza debe garantizar un aprendizaje significativo.
- La enseñanza debe partir de los conocimientos previos del estudiante.
- En el aprendizaje se debe vincular la estructura cognitiva previa con los nuevos conocimientos.
- El aprendizaje no debe ser memorístico o mecanizado.

1.4.6 Características de un buen docente

En este tema se analizarán aquellos aspectos que le permiten al profesor realizar una buena práctica docente.

Para empezar, el MinEduc (2011) afirma que:

Una educación de calidad es la que provee las mismas oportunidades a todos los estudiantes y contribuye a alcanzar las metas conducentes al tipo de sociedad que aspiramos para nuestro país. Bajo esta visión de calidad educativa, un docente de calidad será el que contribuye a alcanzar estas metas, sobre todo, a través de la formación de sus estudiantes (p. 11).

En ese sentido, el autor Marquès (2000) menciona varias características de un buen docente:

- Organizar las clases
- Animar a los alumnos
- Gestionar las clases considerando la diversidad de los estudiantes
- Emplear diversos materiales y métodos para hacer las clases más atractivas a los estudiantes
- Mantener la disciplina y el orden
- Reconocer cuando éste comete un error o no sabe algo
- Realizar una buena tutoría y dar ejemplo
- Interesarse por los estudiantes, preguntarles sobre lo que hacen e intentar ayudarles
- Hacer que los alumnos se esfuercen y alcancen sus metas
- Ser investigador en el aula
- Actualizar sus conocimientos sobre las asignaturas que imparte

- Estar en comunicación con los padres de familia y animarlos a que sean partícipes en las actividades escolares.
- Ser amistoso con los colegas y ayudarles
- Colaborar en la gestión del centro (p.11).

Por otro lado, los autores Buckley & Caple (1990) afirman que, “la formación siempre ha sido una parte integrante en la promoción de los diversos tipos de aprendizaje y desarrollo humano” (p. 1).

Sobre la base de la consideraciones anteriores, la tarea del docente abarca mucho más que dar clases, este debe estar en constante comunicación con los padres de familia y mantenerlos informados del desempeño de sus hijos, enseñar tomando en cuenta que ningún alumno es igual a otro y que todos aprenden de maneras distintas, siempre mantendrá una cercanía con los alumnos y a más de ser un guía en el proceso de enseñanza aprendizaje, guiara psicológicamente y resolverá cualquier tipo de conflicto que se presente en los estudiantes, y velara por ellos en cualquier tipo de dificultad o problema de aprendizaje que se suscite hasta que lo superen.

Después de lo expuesto por los diferentes autores, es importante mencionar que estos coinciden en que, un buen docente es aquel que contribuye al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes y conduce a alcanzar las metas de la sociedad que aspiramos. Sin embargo estos difieren en que, por un lado las características de un buen docente son aquellos aspectos que le permiten desarrollar con buen desempeño su labor docente, y por otro lado la formación como principal característica de un buen docente.

Para concluir, las características de un buen docente son los aspectos que le permiten llevar a cabo con eficacia y buen desempeño su tarea docente. Es así que un buen docente es quien bajo su ética profesional cumple a cabalidad y responsabilidad su labor como docente, y no se limita a ser solo un sujeto pasivo en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues este a través de la reflexión desarrolla un ambiente de aprendizaje adecuado para los estudiantes, y así producir un aprendizaje significativo y de calidad.

1.4.7 Las Tecnologías de la Información y la Comunicación- TIC, en los procesos formativos

En esta temática se analizará el impacto e influencia de las nuevas tecnologías en los procesos formativos.

En nuestros días hablar de las Tecnologías de la Información y la Comunicación- TIC, es hablar de innovación, actualización y cambio. Las TIC nos permiten la realización de muchos de nuestros trabajos ya sean en ofimática, multimedia o en la nube (internet), siempre necesitaremos de algún tipo de información o asesoría y a menudo buscamos en distintas fuentes haciendo uso de la herramienta de internet, la cual nos brinda acceso a una gran cantidad de información y canales de comunicación ya sea de forma asincrónica o sincrónica.

Para enfatizar con lo mencionado, los autores Carneiro , Toscano, & Díaz (2009) afirman que, “las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) son la palanca principal de transformaciones sin precedentes en el mundo contemporáneo” (p. 14).

Por otra parte, los autores Garrido, Gros Salvat, Rodríguez, & Silva Quiroz (2006) manifiestan que, “la inclusión de las TIC en los planes de estudio de formación docente no es sencilla, ya que ello dependerá de la capacidad de intervención del gobierno en el desarrollo curricular, así como de la autonomía de las propias universidades” (p. 2).

Esto significa que la participación que tenga el gobierno en la capacitación sobre el uso de las TIC tiene un papel fundamental así como las instituciones de formación como las universidades, que deben promover la inclusión de las TIC en sus programas de formación.

En ese sentido, los autores (Cabero Almenara, 1998; Millet, 2009) mencionan que, las nuevas tecnologías de la comunicación e información permiten la interacción entre los participantes en el acto comunicativo de la enseñanza, e interacción tanto sincrónica como asincrónica, de manera que el aprendizaje se producirá en un no lugar.

La educación a distancia ha tomado auge en los últimos años gracias a las nuevas tecnologías, ya que presenta muchas ventajas frente a la educación convencional, venciendo barreras de espacio y tiempo, posibilitando la formación de muchas personas que por diversas razones no pueden asistir de manera permanente en las instituciones de formación.

Para finalizar, se concluye que, las TCI ofrecen muchas ventajas, dinamizan y facilitan la enseñanza aprendizaje y siempre tomando en cuenta que estas son un medio y no un fin en la educación. Esto implica un aprendizaje en un espacio físico no real por medio de internaciones comunicativas que pueden vencer cualquier tipo de barrera de tiempo o espacio, ya que permite una comunicación sincrónica (en tiempo real) y asincrónica (en tiempo diferente).

CAPÍTULO II METODOLOGÍA

2.1 Contexto

La investigación fue realizada en la ciudad de Yantzaza, ubicada en el cantón Yantzaza, en la provincia de Zamora Chinchipe, limitando al norte con la provincia de Morona Santiago, al noreste con el cantón El Pangui, al este límite internacional con Perú, al sur con los cantones de Zamora, Centinela del Cóndor y Paquisha, al oeste con el cantón Yacuambi.

El cantón Yantzaza fue creado por el Presidente de la República Ab. Jaime Roldós Aguilera, y fue publicado el 26 de febrero de 1981 en el Registro Oficial No. 388.

Yantzaza cuenta con una superficie de 990 km^2 y una población de 18500 habitantes según el censo realizado en el año 10. Posee una amplia flora y fauna, como plantas madereras como es; el guayacán, bellamaria, payanchillo, pituca, yumbingue, cedro, almendro, laurel, romerillo entre otras, utilizadas en la fabricación de muebles, puertas, ventanas, pasamanos, viviendas. Además podemos encontrar especies de árboles frutales como: maracuyá, guayaba, membrillo, pitajaya, uva, entre otras. Al estar Yantzaza en la amazonia ecuatoriana tiene una extensa lista de especies animales nada envidiable a otras zonas geográficas del mundo, pues aquí podemos encontrar animales como: oso hormiguero, mapache, armadillo, puerco espín, buitre, tigrillo, serpientes y muchas otras especies que se han adaptado al medio y son variantes de animales muy conocidos.

La economía de Yantzaza depende principalmente de la minería, agricultura, ganadería y elaboración de productos simples. La minería es una de las principales actividades que se realizan mediante la extracción principalmente de oro y cobre. En las riberas de los ríos se han asentado los mineros artesanales así como empresas internacionales en los grandes yacimientos de cobre y oro.

La primera institución educativa fundada se denominó Rumiñahui, más tarde se fundarían nuevos establecimientos educativos como: Centro Artesanal Manuelita Sáenz, Escuela Juan XXIII, el Colegio Nacional Yantzaza luego Primero de Mayo, el Jardín de Infantes Dolores Veintimilla, Colegio Técnico Martha Bucaram de Roldós y la Escuela Fiscal Femenina María Paula Solís, entre otros.

La institución en donde se realizó la investigación fue en el “**Colegio de Bachillerato Primero de Mayo**”, que está ubicado en la ciudad de Yantzaza entre la avenida Iván Ríofrío y 22 de Noviembre. Fue creado mediante registro oficial número 121 el 15 de Diciembre de 1970 e inicia su primer año escolar en 1970-1971 bajo el nombre de Colegio Nacional Yantzaza.

Datos generales:

- Nombre de la institución: Colegio de Bachillerato Primero de Mayo
- Código AMIE: 19H00262
- Tipo de educación: Educación Regular
- Nivel educativo que ofrece: EGB y Bachillerato
- Régimen escolar: Sierra
- Educación: Hispana
- Número de Docentes:80
- Número de Estudiantes: 1546
- Modalidad: Presencial y Semipresencial

El Colegio de Bachillerato Primero de Mayo es una institución de tipo fiscal, por ende su coste y financiamiento se encarga el estado.

Tabla 1. Tipo de institución

Ítems	f	%
Fiscal	10	100%
Fiscomisional		
Municipal		
Particular		
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Los tipos de bachilleratos que ofrece la institución son: bachillerato en ciencias, bachillerato internacional y bachillerato técnico.

Tabla 2. Tipos de bachillerato

Ítems	f	%
Bachillerato en ciencias	10	100%
Bachillerato internacional	10	100%
Bachillerato técnico	10	100%
Otro	0	0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Las especialidades que ofrece el colegio en Bachillerato Técnico son: Contabilidad y Auditoría, Explotaciones Agropecuarias y Aplicaciones Informáticas en el cuestionario (contabilidad, agropecuaria e informática).

2.2 Diseño metodológico

El diseño metodológico parte de una problemática en este caso es las necesidades de formación de los docentes, los objetivos propuestos y las preguntas de investigación.

Problemática: El docente ecuatoriano en los últimos años ha experimentado una serie de reformas en el sistema educativo, por lo que instituciones de educación superior han venido haciendo ajustes a sus mallas curriculares a fin de dar cuenta de una educación que cubra los vacíos propios de un sistema en continuo movimiento. No obstante, la falta de formación o capacitación por parte de los profesores ha repercutido notablemente en los problemas de aprendizaje que ocurren en los estudiantes, es así que, esta investigación se basa en el diagnóstico de las necesidades de formación y el efecto que tienen en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.

Objetivo general: Determinar las principales necesidades de formación de los docentes que actualmente laboran en bachillerato en las áreas de "Física y matemáticas".

Objetivos específicos:

- Determinar si los cursos propuestos por el Ministerio de Educación son los requeridos por el docente de bachillerato de FFMM.
- Verificar si los docentes en funciones están capacitados para afrontar los retos que implican el cumplimiento del currículo propuesto por el Ministerio de educación.
- Detectar las principales necesidades formativas del docente de bachillerato que trabajan en las áreas relacionadas con la FFMM.

Preguntas de investigación: Las nuevas reformas y cambios curriculares que ha establecido el Ministerio de Educación, como los procesos de evaluación y autoevaluación docente e institucional, han hecho pensar en cuestionamientos que invitan a la reflexión y para lo cual se plantean las preguntas que guían la investigación y que se espera dar respuesta en la ejecución de la misma:

- ¿Los cursos propuestos por el Ministerio de Educación son los que el docente necesita como parte de su capacitación profesional?
- ¿Los docentes de las áreas encuestadas están capacitados para afrontar los retos que implican el currículo propuesto por el Ministerio de educación?
- ¿Cuáles son las principales necesidades formativas del docente de bachillerato?

Es así que, el diseño metodológico no es otra cosa que el conjunto de procedimientos que el investigador empleara para dar solución al problema y alcanzar los objetivos planteados. Es la manera en la que se realizará la intervención y se dará respuesta a la pregunta y se corresponde con el plan o guía de procedimientos para realizar la prueba de hipótesis de la investigación cuantitativa y el logro de objetivos de la investigación cualitativa (ver figura 10).

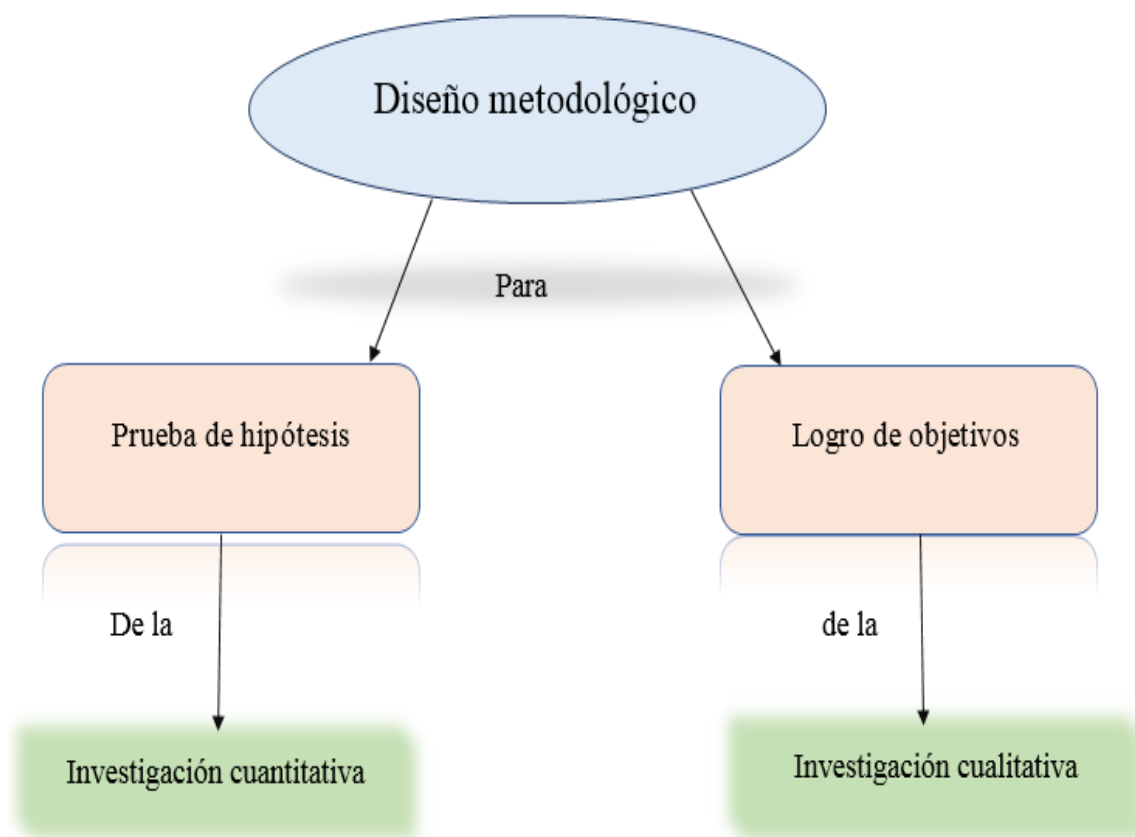


Figura 10. (Diseño metodológico)

Fuente: Calderón Almerco (2014)

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Para enfatizar con lo mencionado, el término metodología para el autor Galeano M (2004) “designa el modo en que se enfocan los problemas y se buscan las respuestas; en las ciencias sociales y humanas, la metodología se aplica a las maneras de hacer investigación. Estas maneras remiten fundamentalmente a dos: la cualitativa y cuantitativa” (p.13). Por ende, la estrategia de intervención dependerá del tipo de

investigación que se realice, pues esta determina el diseño, el proceso planeado a la comunidad, la información obtenida y la forma en que se trabajará con la comunidad.

La presente investigación es de tipo investigación- acción, esta permite generar conocimiento y producir cambios, mayor participación, formular diferentes concepciones a las investigaciones tradicionales y un grado mayor de reflexión. Haciendo hincapié, el autor Bernal (2010) afirma que, “la investigación acción participativa (IAP) es un enfoque diferente del método tradicional de hacer investigación científica, ya que conceptúa a las personas (...) como sujetos partícipes, en interacción con los expertos investigadores en los proyectos de investigación” (p. 61). Tiene las siguientes características:

- Es un estudio transeccional/ transversal ya que se recogen los datos en un momento único. Esto se realizó al momento de aplicar el cuestionario “necesidades de formación” a los diez docentes de bachillerato.
- Es exploratorio, puesto que en un momento dado se realiza una exploración inicial. Esto se llevó a cabo al momento de realizar el acercamiento a la institución educativa o inmersión de campo, cuyo propósito radica en aumentar el nivel de familiaridad y conocer una o varias variables, que son las características o cualidades que tienen los individuos de una población.
- Es descriptivo, debido que se realiza una descripción de los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario. Esto implica identificar la incidencia o frecuencia en que se presenta una o más variables, y obtener una visión global de la situación.

Como ya se mencionó anteriormente, la investigación se realizó en el colegio de Bachillerato Primero de Mayo, que cuenta con un número aproximado de 80 docentes que es la población de la cual se extrajo la muestra de diez docentes de física y matemática, que imparten clases en el bachillerato en asignaturas de física, física superior, físico química, matemática y matemática superior. El estudio realizado es transeccional/ transversal, ya que se recogen los datos de los docentes de FIMA en un momento único al aplicar el cuestionario para la recolección de datos. Es exploratorio, puesto que en un momento específico se realizó una exploración inicial a través del acercamiento y dialogo con los docentes para conocer sus características y crear un ambiente de confianza y colaboración. Es descriptivo, debido que se realizó la tabulación o descripción de los datos obtenidos a través de la aplicación del cuestionario.

El diseño metodológico está basado en un enfoque cuantitativo a través de la recolección de datos e información, que luego de ser tabulado, procesado y presentado en tablas estadísticas se empleó métodos de orden o enfoque cualitativo, para determinar, conocer, explicar e interpretar los criterios de los docentes investigados, y en función de su labor docente, experiencia y vivencia, reflexionar positiva y negativamente entre lo que es y lo que debería ser la labor docente en base a la realidad de los docentes de bachillerato y así determinar las reales y verdaderas necesidades de formación.

2.3 Métodos, técnicas e instrumentos de investigación

2.3.1 Métodos de investigación

Para realizar la investigación se emplearon varios métodos, que se detallan a continuación:

El método **analítico**, que consiste en descomponer un todo en sus partes o elementos para la observación y examen de una parte en particular. Método **sintético**, es un proceso mediante el cual se reconstruye un todo, a partir de sus elementos observados por el análisis, generando un suceso de forma resumida, sirviéndose de las partes más importantes. Método **inductivo**, saca conclusiones generales partiendo de premisas, hipótesis o antecedentes particulares. Método **deductivo**, emplea el razonamiento mediante el cual se deduce conclusiones o hechos a partir de premisas o algo que ya se conoce. Método **hermenéutico**, permite llevar una cosa a la comprensión y determinar el significado de un pensamiento, hipótesis o información. Método **estadístico**, emplea el manejo y uso de datos cualitativos y cuantitativos para la representación, simplificación, análisis e interpretación de las características y valores obtenidos en la investigación, para facilitar la comprensión y toma de decisiones.

En base de lo expuesto en el párrafo anterior, el método analítico se aplicó al momento de descomponer los datos obtenidos del cuestionario para analizar cada una de sus partes. El método sintético se utilizó para, a través de los elementos del análisis desarrollar un resumen de las partes más importantes y tener un criterio o idea general de la realidad de las necesidades de formación de los docentes. El método inductivo se empleó para sacar conclusiones generales de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario a los docentes y a través de procesos de razonamiento del método deductivo se obtuvo conclusiones de lo arrojado por el método inductivo. El método hermenéutico se usó para comprender los datos y la información bibliografía, y el método estadístico se utilizó para un mejor manejo de los datos tanto cuantitativos y cualitativos para establecer, representar y simplificar las variables y valores y así facilitar la toma de decisiones en la intervención.

Todos los métodos mencionados anteriormente contribuyeron a determinar la problemática sobre las necesidades de formación docente de bachillerato del Colegio de Bachillerato Primero de Mayo y obtener conclusiones para realizar una propuesta de intervención.

2.3.2 Técnicas de investigación

Las técnicas son procedimientos metodológicos que ayudan a facilitar e implementar los métodos de investigación, y optimizan la recolección de información; son herramientas auxiliares que permiten acceder a la población y el manejo de la problemática en un contexto particular.

Las técnicas que intervinieron en el proceso investigativo, son las siguientes:

a) Técnicas de investigación bibliográfica

Son las técnicas utilizadas para hacerse con el conocimiento mediante la búsqueda de información sobre un caso o tema particular. Se trata de una investigación documental ya que se fundamenta en la búsqueda de material bibliográfico. Es uno de los principales pasos en el diseño metodológico y para cualquier investigación e implica recopilar distintas fuentes de información.

Después de lo expuesto, cabe mencionar que los propósitos de la investigación bibliográfica son:

- Bridar la base teórica en la investigación.
- Desarrollar investigaciones de forma correcta mediante una serie de normativas, por ejemplo las normas APA.

- Localizar y reconocer la documentación que contenga la información más relevante que será de utilidad para la investigación.
- Avalar la información mediante los derechos de autor evitando el plagio de los mismos en la investigación que se va a realizar.

En el orden de las ideas anteriores, dentro de las técnicas de investigación utilizadas tenemos:

Una de las más usadas en este tipo de estudios es la lectura, mediante la cual se da significado y comprensión de la información.

Otros de los recursos muy conocidos por su facilidad para organizar ideas son los organizadores gráficos y mapas conceptuales, que favorecen la comprensión y síntesis de la información recabada.

Otra técnica muy importante e indispensable para realizar estudios de esta naturaleza es el resumen o paráfrasis para hacer interpretaciones y análisis de la documentación bibliográfica y facilitar la comprensión del tema en cuestión y poder sacar los puntos más importantes y conclusiones.

Con referencia a lo anterior, se utilizaron estas técnicas para realizar la consulta y acopio de información documental para elaborar y validar el marco teórico y la bibliografía que sirvió de base para la investigación. Cabe mencionar que estas técnicas facilitaron la búsqueda y selección de la información más importante para redactar el marco teórico. Dentro de estas técnicas, la lectura ayudo a dar significado y comprensión de la información obtenida en diferentes fuentes de consulta; los organizadores gráficos y mapas conceptuales facilitaron la organización, interpretación y análisis de dicha información, pues a veces pasa que resulta difícil organizar la información que se va a utilizar, porque no se logra seleccionar la información más relevante para el estudio; el resumen o paráfrasis, se aplicó al momento de realizar la interpretación y análisis de la información citada por los diferentes autores, haciendo un resumen y seleccionando el conocimiento que ayudara en la investigación y así poder elaborar el marco teórico.

b) Técnicas de investigación de campo

Las técnicas de investigación de campo son las que permiten al investigador adentrarse en el entorno y relacionarse con el objeto o ente a investigar, y desarrollar una realidad en base a lo observado. Tiene el objetivo de obtener información real del fenómeno a investigar en su propio medio. En estudios como este, una de las técnicas más utilizadas es:

La observación constituye una de las técnicas más empleadas, que consiste en observar directamente a los investigados, fenómenos, hechos, casos o acciones en determinadas situaciones, para conocer sus reacciones y aptitudes que muestran frente a algún tema en especial.

En el presente estudio se utilizó la técnica de investigación de campo de observación, permitiendo adentrarse en la institución educativa y relacionarse con los docentes investigados del Colegio de Bachillerato Primero de Mayo, permitiendo un contacto visual con los docentes, analizando la realidad que vive la institución y las necesidades que tienen muchos docentes. Mediante la observación se determinó la realidad de los investigados, muchos de ellos con necesidades pedagógicas ya que ejercen la profesión con un título ajeno a la educación, sin embargo, otros desean la formación en cursos específicos de su área o de postgrado. Muchas de las necesidades se deben a

obstáculos principalmente de tiempo, apoyo familiar, de información o de recursos económicos.

2.3.3 Instrumentos de investigación

Los instrumentos de investigación son herramientas que se sirve el investigador para acopiar información de la muestra seleccionada de una población y poder formular soluciones al problema en cuestión. Los instrumentos proporcionan escalas de medición que se puede representar mediante enfoques cuantitativos y métodos de orden cualitativo.

Dentro de los instrumentos mencionados en el párrafo anterior, el cuestionario constituye uno de los instrumentos más utilizados para la obtención de datos de una muestra.

El instrumento de recolección de datos que se usó en el presente estudio fue el cuestionario “Necesidades de formación docentes de bachillerato”, que consistió en una serie de preguntas objetivas, de opción múltiple y de escribir la respuesta, acordes al estudio que sirvió para determinar las necesidades de formación y la realidad que se vive en la institución. Cuyo objetivo es:

Obtener información real de las necesidades de formación de los docentes como: su formación docente, cursos y capacitaciones, en lo relacionado con su práctica pedagógica, así como en lo referente a la institución educativa Colegio de Bachillerato Primero de Mayo e información general del investigado.

Cabe mencionar que el cuestionario utilizado fue previamente revisado y validado por un equipo de profesionales y contextualizado a los requerimientos y reformas de nuestro país.

2.4 Recursos: talento humano, materiales, bibliográficos

Los recursos son los medios que cuenta el investigador para desarrollar el estudio, realizar las tareas y cumplir con los objetivos planteados. Esto es todo lo que se utiliza o se consume para realizar las actividades.

Para enfatizar con lo mencionado, los autores Aguilar Idáñez & Ander-Egg (1997) afirman que, “todo proyecto requiere para su realización una serie de recursos (bienes, medios, servicios, etc.) para obtener el producto y lograr el objetivo inmediato” (p. 51).

Por otra parte, el autor Chiavenato (2007) en su obra, clasifica los recursos en varios grupos: **recursos humanos**, constituyen el único recurso vivo, son todas las personas que intervienen en la organización y de ellos depende el manejo de los demás recursos; **recursos físicos y materiales**, son los recursos tangibles con los que cuenta la organización para alcanzar sus objetivos, estos están constituidos por el mismo espacio físico, instalaciones, locales entre otros; **recursos financieros**, se refiere al dinero o recursos monetarios que cuenta la organización indispensables para cumplir con sus propósitos.

En el orden de las ideas anteriores, cabe mencionar otro tipo de recursos muy importantes, que son:

Recursos bibliográficos: conforman toda la documentación usada como pueden ser; libros, revistas, informes, artículos, información de internet entre otros.

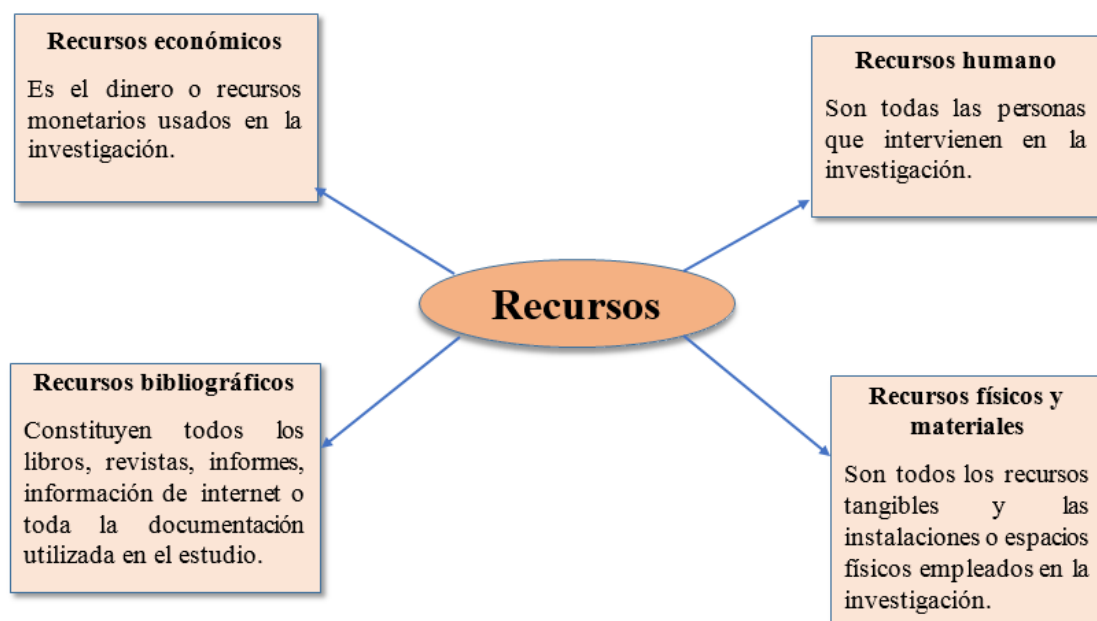


Figura 11. (Tipos de recursos)

Fuente: Chiavenato (2007); Aguilar Idáñez & Ander-Egg (1997)

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Sobre la base de las consideraciones anteriores, en la investigación que se realizó en el Colegio de Bachillerato Primero de Mayo, los recursos humanos corresponden a los 10 docentes que laboran en el bachillerato impartiendo materias relacionadas con el área de física y/o de matemática, el rector del establecimiento, investigador (mi persona), bibliotecario del colegio, bibliotecarios de la Universidad Técnica Particular de Loja, secretaria del colegio, tal como se muestra en la tabla 3 con sus respectivas funciones.

Tabla 3. Talento humano

Recursos humanos	Función
Docentes investigados	Colaborar voluntariamente llenando los cuestionarios, para obtener los datos necesarios para el estudio y observar las necesidades reales de los docentes en la institución educativa.
Rector	Conceder la autorización para aplicar los cuestionarios a los docentes de bachillerato.
Investigador	Realizar la investigación, determinar las necesidades de formación y proponer soluciones de intervención a la problemática planteada.
Bibliotecario del colegio	Facilitar el préstamo de libros, uso de internet, impresiones, copias, anillados.
Bibliotecarios de la UTP	Facilitar el préstamo de libros, uso de internet, tutorías de las normas APA, procesos tecnológicos.
Secretaria del colegio	Validar y evidenciar los cuestionarios aplicados con el sello de la institución educativa.

Fuente: Recursos humanos

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Dentro de estos recursos, se obtuvo a través de la aplicación del cuestionario "Necesidades de formación docente de bachillerato" en los docentes los siguientes datos:

La mayor parte de docentes a los cuales se aplicó el cuestionario fueron mujeres, con una incidencia del 70%, en tanto que los hombres tan solo representan el 30% del total de los participantes.

Tabla 4. Género del investigado

Ítems	f	%
Masculino	3	30%
Femenino	7	70%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

A continuación, en el siguiente gráfico se muestra, el porcentaje que hace referencia al género de los investigados. (Ver figura 6)

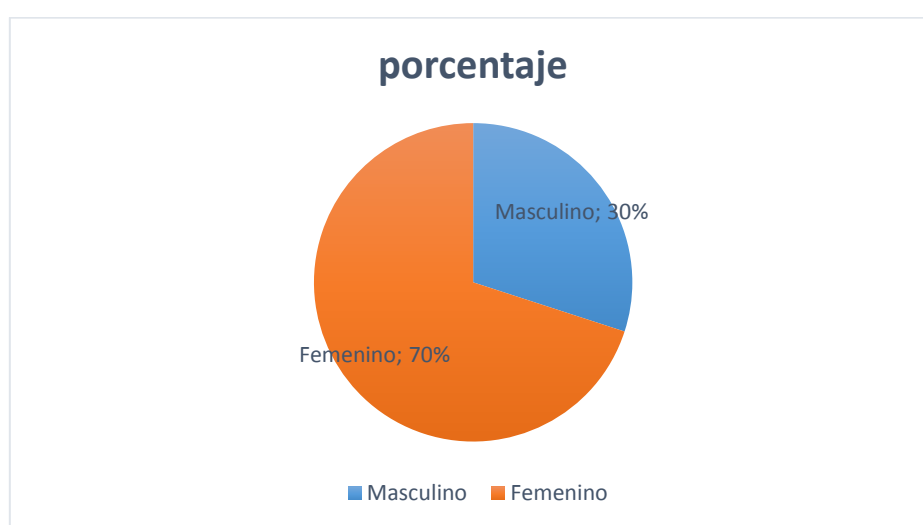


Figura 12. (Género de los investigados)

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En el apartado de estado civil el que predominó fue el ítem de casado con un 50%, soltero 40% y un 10% que no respondieron la pregunta.

Tabla 5. Estado civil

Ítems	f	%
Soltero	4	40%
Casado	5	50%
Viudo		
Divorciado		
No responde	1	10%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

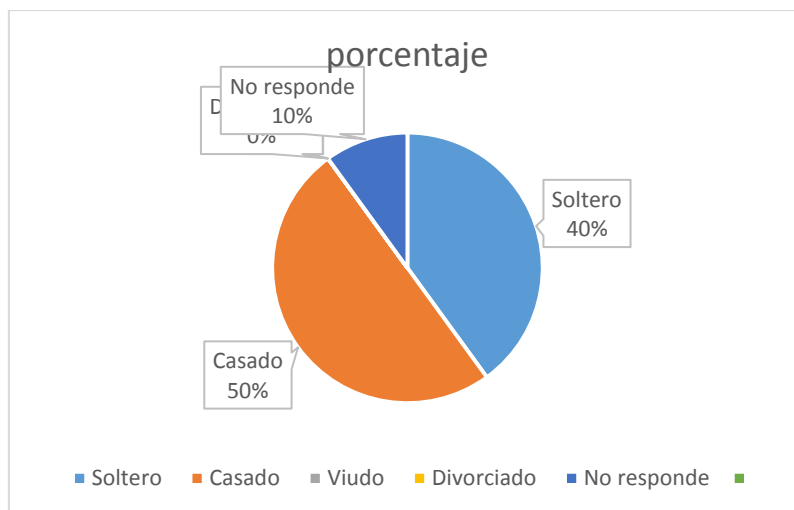


Figura 13. (Estado civil)
 Fuente: Cuestionario aplicado a docentes
 Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

La edad en años cumplidos de los docentes respectivamente, es tal como se muestra en la tabla 6, siendo la mitad los que no respondieron este ítem.

En base a los resultados obtenidos de aquellos docentes que respondieron esta pregunta, la mayoría cuenta con una edad adecuada para desarrollar con eficiencia su labor educativa, ya que estos a más de ser simples trasmisores de información, deben promover el desarrollo en los estudiantes. Es así que autores como Bozu & Canto Herrera (2009) afirman que, la función del profesorado, “más que transmitir abundante información, promueva el desarrollo de competencias como garantía para que los sujetos puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria en un mundo cambiante y complejo” (p. 90), para ello el profesorado debe tener una edad apropiada, puesto que los estudiantes en muchas ocasiones al ver al docente demasiado joven o mayor, no le prestan la atención requerida, por ende los docentes deben garantizar el desarrollo de competencias y progreso de los alumnos, manteniendo siempre el dominio y control de la clase.

Tabla 6. Edad

Ítems	f	%
36 años	2	20%
51 años	1	10%
61 años	1	10%
46 años	1	10%
No responde	5	50%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes
 Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

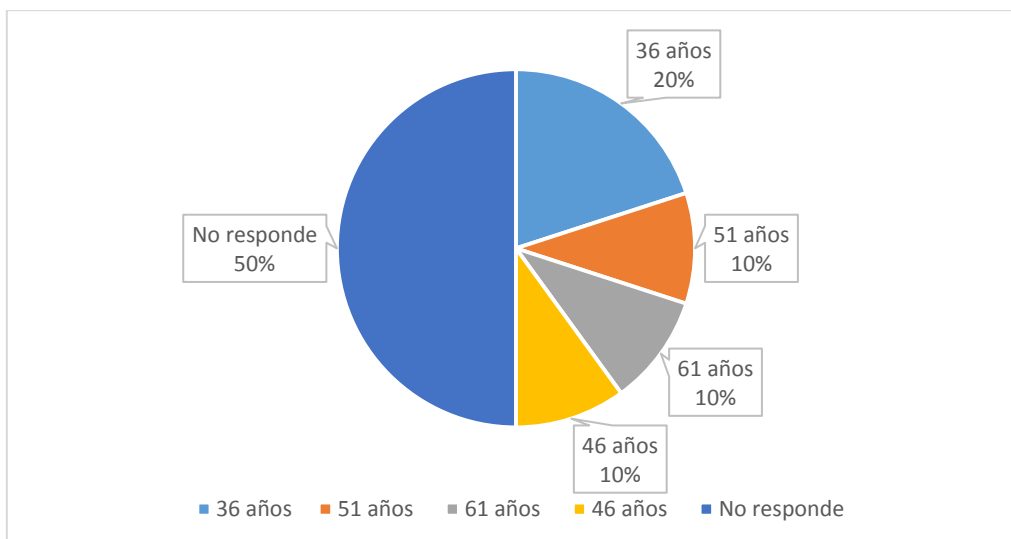


Figura 14. (Estado civil)
 Fuente: Cuestionario aplicado a docentes
 Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En la institución educativa se pudo notar que el 90% de los docentes cuentan con nombramiento y tan solo un 10% contrato ocasional.

De acuerdo a los resultados obtenidos, la mayor parte de los docentes cuentan con estabilidad laboral (nombramiento), permitiendo una práctica docente con mejor desempeño, los autores Witkin & Altschuld (1995) en su clasificación de la necesidades, mencionan un tipo necesidades referentes a los recursos, que son las que afectan a los costes o gasto económico. Es evidente que la estabilidad laboral combinado con la remuneración económica, influye mucho en el rendimiento de los docentes.

Tabla 7. Relación laboral

Ítems	f	%
Nombramiento	9	90%
Contrato ocasional	1	10%
Reemplazo		
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes
 Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

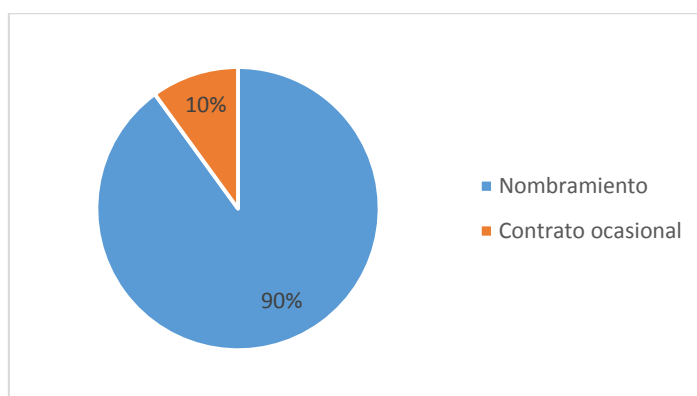


Figura 15. (Relación laboral)
 Fuente: Cuestionario aplicado a docentes
 Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

De los docentes que se aplicó el cuestionario, el 70% trabajan el tiempo completo en la institución y el 30% no respondieron la pregunta.

Tabla 8. Tiempo de dedicación

Ítems	f	%
Tiempo completo	7	70%
Medio tiempo		
Por horas		
No responde	3	30%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

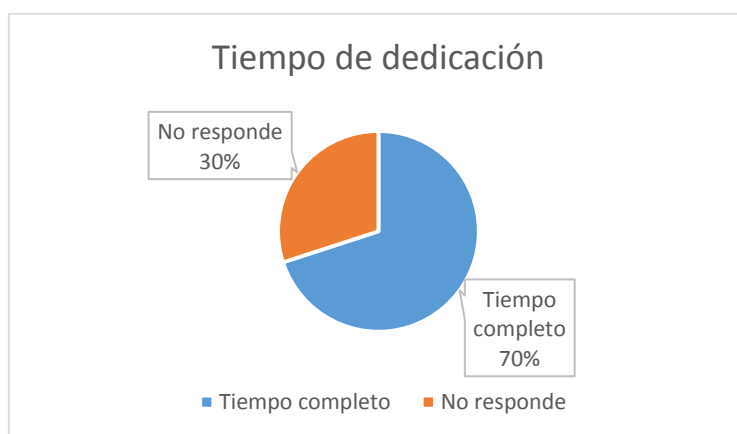


Figura 16. (Tiempo de dedicación)

Fuete: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Las materias que imparten los docentes están relacionadas con su profesión. El 100% de los docentes respondió afirmativamente sí.

Tabla 9. Relación de las materias que imparten.

Ítems	f	%
Si	10	100%
No		
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

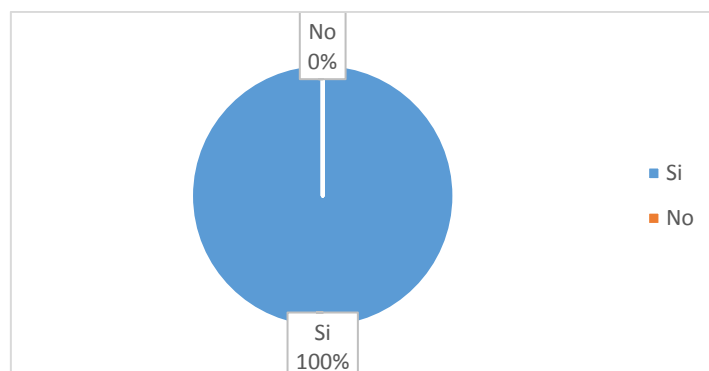


Figura 17. (Relación de las materias que imparten)

Fuete: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En el apartado de años de bachillerato en los que imparten asignaturas los docentes, cada uno da clases el mismo número de años de bachilleratos, este resultado se lo obtuvo al aplicar una regla de tres simple, en el cual el número 18 en frecuencia representa el 100%.

Tabla 10. Años de bachillerato en los que imparten asignaturas los docentes

Ítems	f	%
Primero	6	33.33%
Segundo	6	33.33%
Tercero	6	33.33%
Total	18	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

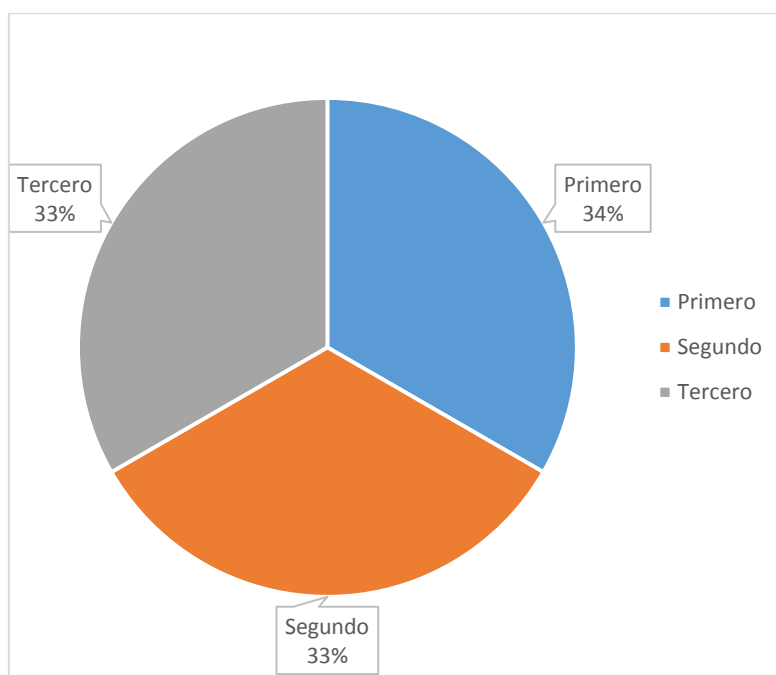


Figura 18. (Años de bachillerato en los que imparten asignaturas)

Fuete: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En la tabla número 11 se muestra los años de servicio docente de los investigados, en la cual el 90% de docentes cuenta con una experiencia mayor de 5 años.

Tabla 11. Años de servicio docente

Ítems	f	%
14	1	10%
6	2	20%
8	2	20%
37	1	10%
25	1	10%
4	2	20%
15	1	10%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

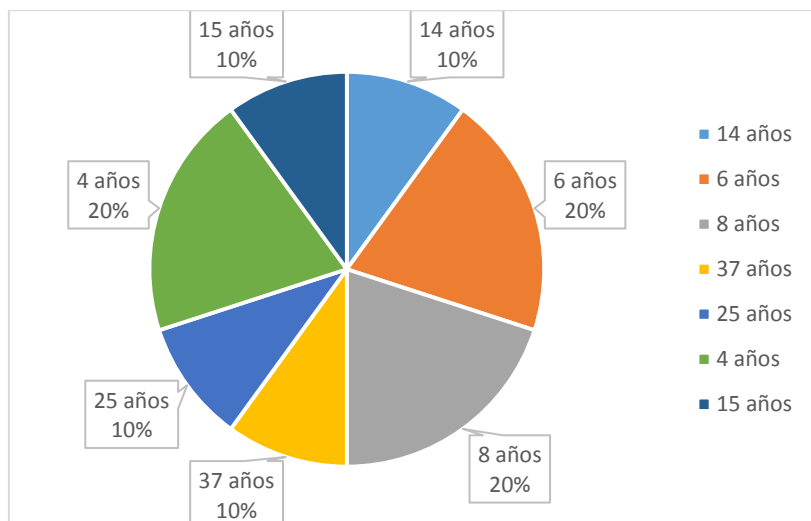


Figura 19. (Años de servicio docente)

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En el orden de las ideas anteriores, los recursos físicos y materiales corresponden a insumos de oficina como: esferos, engrapadora, cuestionarios, computadora, máquina para poner sellos, lápiz, borrador, y a los espacios físicos donde se realizó el estudio como: el Colegio de Bachillerato Primero de Mayo en el rectorado, la biblioteca, área de matemática, coordinación de Bachillerato Internacional, área de producción de lácteos y cárnicos (estos últimos es donde se localizó a los 10 docentes, ya que algunos imparten asignaturas relacionadas con FIMA pero no están en el área de matemática); y la biblioteca de la UTPL.

Continuando con lo expuesto, los recursos bibliográficos, comprenden todos los libros, revistas, artículos y fuentes de internet que se utilizó en el estudio. Todas las fuentes bibliográficas se detallan en el apartado de bibliografía.

Finalmente, los recursos económicos corresponden al dinero empleado en la presente investigación, a continuación se detalla en la tabla 12.

Tabla 12. Recursos económicos

Recursos	Cantidad (costo)
Servicio de internet	88 \$
Movilización	35 \$
Servicio telefónico (móvil)	5 \$
Copias de cuestionario	1.50 \$
Esferos	0.70 \$
Total	130.20 \$

Fuente: recursos financieros

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Además cabe mencionar que el financiamiento de estos recursos, lo realicé gracias al apoyo económico de mis padres.

2.5 Procedimiento

El proceso investigativo se desarrolló de la siguiente manera:

- Primeramente se realizó el acercamiento a la institución educativa y se presentó la carta de presentación y se socializó el proyecto de investigación con la primera

autoridad del establecimiento educativo, para que este posteriormente autorice el ingreso y desarrollo del trabajo de investigación.

- Después se dialogó con los diez docentes que imparten asignaturas relacionadas con física o matemática en el bachillerato, acerca del trabajo de investigación y en que consiste.
- A continuación se aplicó el cuestionario “Necesidades de formación” y se realizó la observación para determinar la realidad y las características del profesorado en la institución educativa.
- Una vez finalizado el cuestionario se procedió a retirarlo y tomar fotografías como evidencia del trabajo realizado, finalmente se hizo sellar cada uno de los cuestionarios con el sello de la institución.
- Después se desarrolló la investigación bibliográfica (Marco teórico): en este apartado se desarrolló la búsqueda de información bibliográfica que sustente la investigación, esto se lo realizó usando las nuevas tecnologías de la información y comunicación (internet, teléfono móvil, video llamada, entre otros) y en la biblioteca de la universidad en la ciudad de Loja.
- Posteriormente se realizó la tabulación de datos de los cuestionarios aplicados.
- A continuación se realizó el análisis y la discusión de resultados: en esta parte se realizó el análisis de los datos arrojados por el cuestionario, la observación y el diálogo con los docentes, para identificar las necesidades de formación reales del profesorado.
- Finalmente, se elaboró la planificación de un curso formativo, como respuesta de intervención en la solución de la problemática planteada y se determinaron las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO III
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1 Análisis y discusión de resultados

De acuerdo a la aplicación del cuestionario, observación y dialogo con los docentes en el Colegio de la Bachillerato Primero de Mayo se pudo hacer un diagnóstico de las necesidades que viven los docentes de dicha institución, y además se observó datos y factores muy importantes que se detallan más adelante.

3.1.1 Análisis de formación del docente de bachillerato

En base a la observación de la aplicación del cuestionario a los docentes y análisis y discusión de resultados del mismo, en el ítem “3.1. Señale el nivel más alto de formación que posee”, se pudo observar que el 70% de docentes poseen un título de tercer nivel tal como se muestra en la tabla 13.

En base a estos resultados se puede identificar las necesidades de formación en obtener un título de 4to nivel o postgrado, para desarrollar con buen desempeño su labor docente y mantenerse actualizados con los nuevos conocimientos, reformas curriculares y reglamentos emitidos por el organismo educativo, ya que tan solo el 20% de docentes poseen un postgrado, predominando maestría y tan solo el 10% diplomado y especialista, en el casillero de otros. En ese sentido, la autora Aránega (2012) al referirse a las necesidades formativas, las enmarca en necesidades formativas propias para el ejercicio de la docencia y las necesidades surgidas de la adaptación a los requerimientos de la institución y/o al contexto, para ello los docentes deben continuar con planes de formación en postgrados, que les permita solventar las necesidades profesionales, personales, institucionales y sociales.

Tabla 13. Nivel más alto de formación académica

Ítems	f	%
Bachillerato		
Nivel técnico o tecnológico superior		
Lic., Ing., Eco., Arq., etc. (3er. nivel)	7	70%
Maestría (4° nivel)	2	20%
PhD (4° nivel)		
Otros	1	10%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

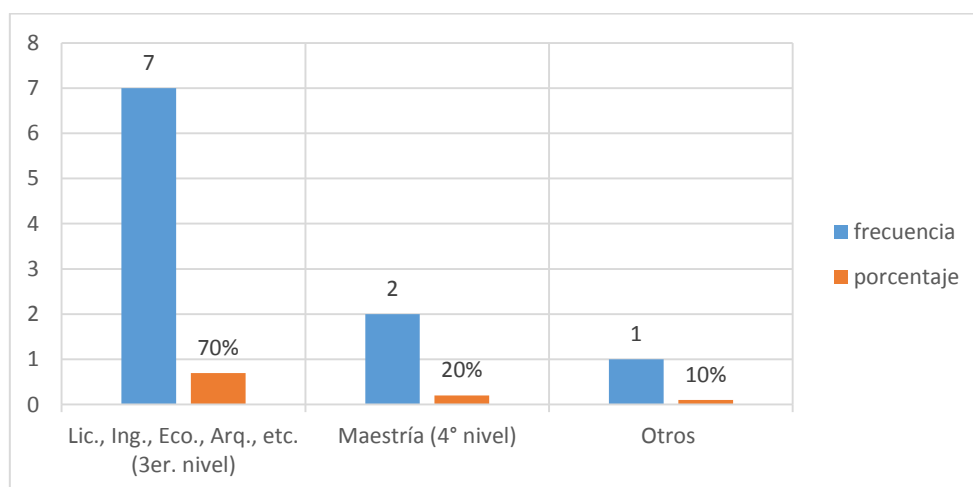


Figura 20. (Nivel más alto de formación académica)

Fuente: cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Continuando con el ítem “3.1.1. Si tiene titulación de cuarto nivel, está relacionado con el ámbito educativo”. En este literal se observa que todos los docentes que poseen título de cuarto nivel este si está relacionado con el ámbito educativo, sin embargo, esto no significa que la formación esté acabada, pues el porcentaje de docentes que no poseen título de cuarto nivel es bastante alto y esto trae consigo muchas dificultades al momento de realizar la tarea docente, para potenciar la enseñanza aprendizaje al máximo y que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo.

Con referencia a esto, el autor Vargas Flores (2010) menciona que “la formación docente se constituye en un proceso, necesario para garantizar la adecuada preparación de los profesionales (...)” (p. 1), por ende, la formación del profesorado es indispensable para que estos tengan la preparación adecuada y acorde a los requerimientos educativos, sociales e institucionales.

Tabla 14. Relación del título de 4to nivel con el ámbito educativo

Ítems	f	%
Si	3	100%
No		
Total	3	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

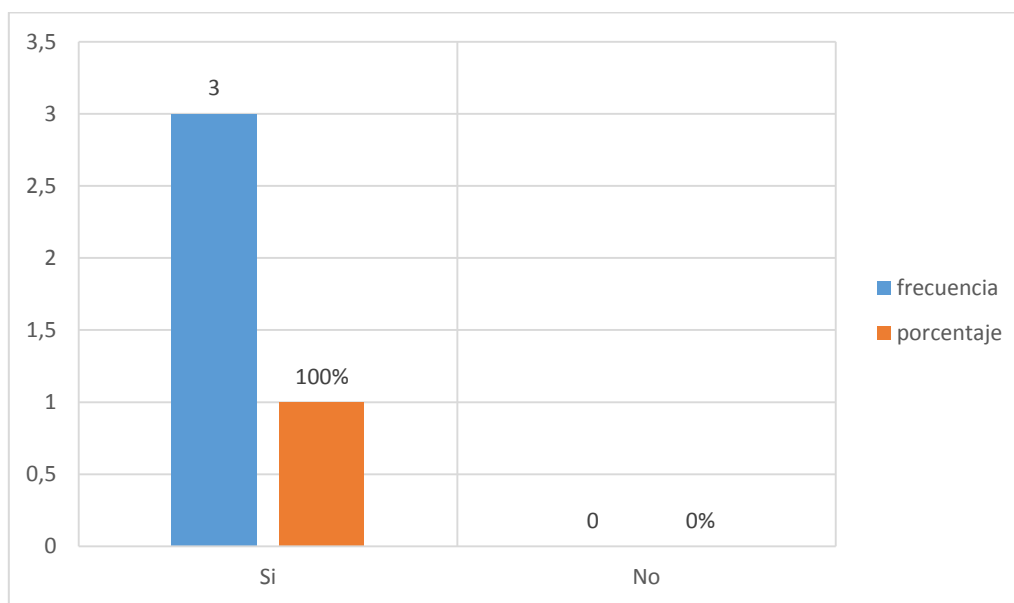


Figura 21. (Relación del título de 4to nivel con el ámbito educativo)

Fuente: cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

El ítem “3.1.2. Considera que su formación de tercer nivel es suficiente para enseñar a los estudiantes de bachillerato”. En este apartado se observa que el 70% de docentes se siente capaz y suficiente de enseñar con su título de tercer nivel, mientras que el 20% no y el 10% no respondió a la pregunta.

Estos resultados apuntan, que no todo el profesorado se siente capaz y en condiciones de cumplir con su labor docente, puesto que existen maestros que no tienen la preparación adecuada en el ámbito educativo, por ejemplo aquellos docentes cuya formación no es en educación y carecen de conocimientos en pedagogía, psicología, didáctica, planificación curricular, entre otros. En ese sentido, la LOEI (s.f) al referirse a la formación docente manifiesta que, “el desarrollo profesional es un proceso

permanente e integral de actualización psicopedagógica y en ciencias de la educación” (p. 35), es así que, la capacitación y actualización del profesorado en temas educativos, es de vital importancia para que puedan cumplir con los requerimientos o exigencias de los estudiantes, la institución y el sistema educativo en general.

Tabla 15. Considera que su formación de tercer nivel es suficiente para enseñar a los estudiantes de bachillerato

Ítems	f	%
Si	7	70%
No	2	20%
No responde	1	10%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

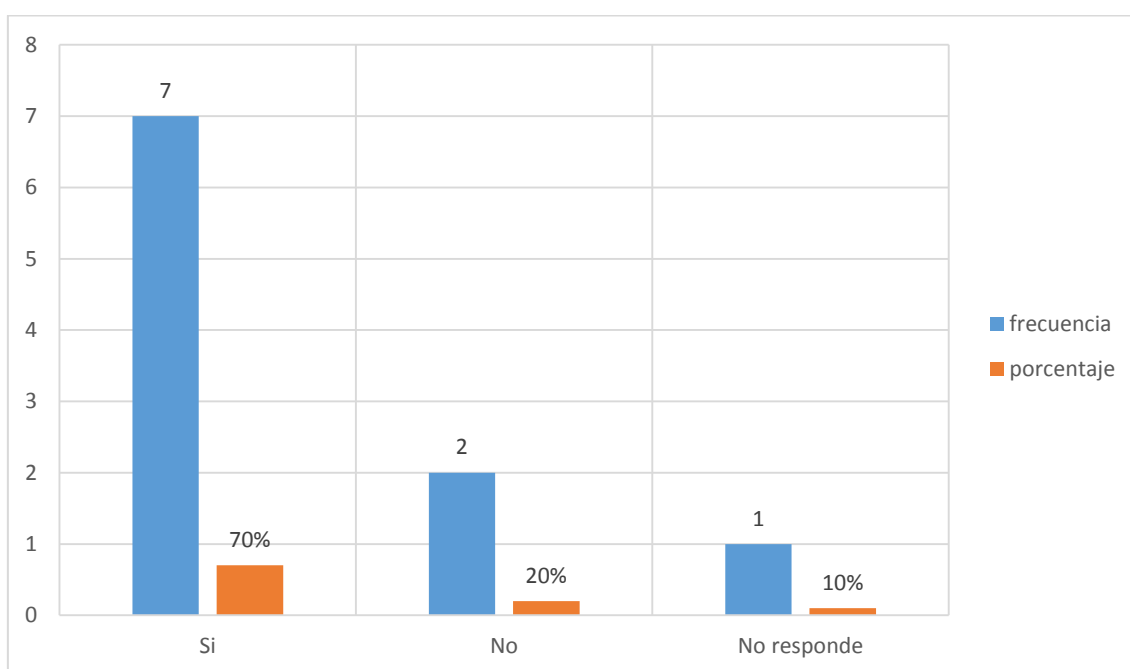


Figura 22. (Formación suficiente para enseñar)

Fuente: cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

A continuación, en el ítem “3.1.3. Considerando su situación como docente y la experiencia obtenida, considera que los temas de capacitación impartidos por el Ministerio de Educación son los adecuados”. El resultado arrojado por el cuestionario está dividido en un 50% con a favor del SI y 50% por el No como se muestra en la Tabla 16. Muchas de las capacitaciones dadas por el Ministerios no son realmente las que necesita el docente, pues estas no están acorde a la realidad que se vive en la institución, por ejemplo: lo que muchos docentes realmente necesitan son capacitaciones sobre recursos didácticos, planificación curricular, las reformas curriculares, el currículo vigente y sus implicaciones, técnicas de enseñanza, temas relacionados con su especialidad, dominio y control en el aula, como introducir los valores, uso de las TICs como medio, pedagogía, psicopedagogía, psicología, entre otros. De esta manera, los autores (Ferry, 1983; Imbernón, 1989; Imbernón, 1994) manifiestan que, un profesional de la educación debe estar formado en cuatro componentes que son: componente científico, componente psicopedagógico,

componente cultural y componente práctico, por consiguiente, los temas que debe impartir el Ministerio de Educación deben estar adecuados a los requerimientos y necesidades del profesorado.

Tabla 16. Considera que los temas de capacitación impartidos por el Ministerio de Educación son los adecuados

Ítems	f	%
Si	5	50%
No	5	50%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

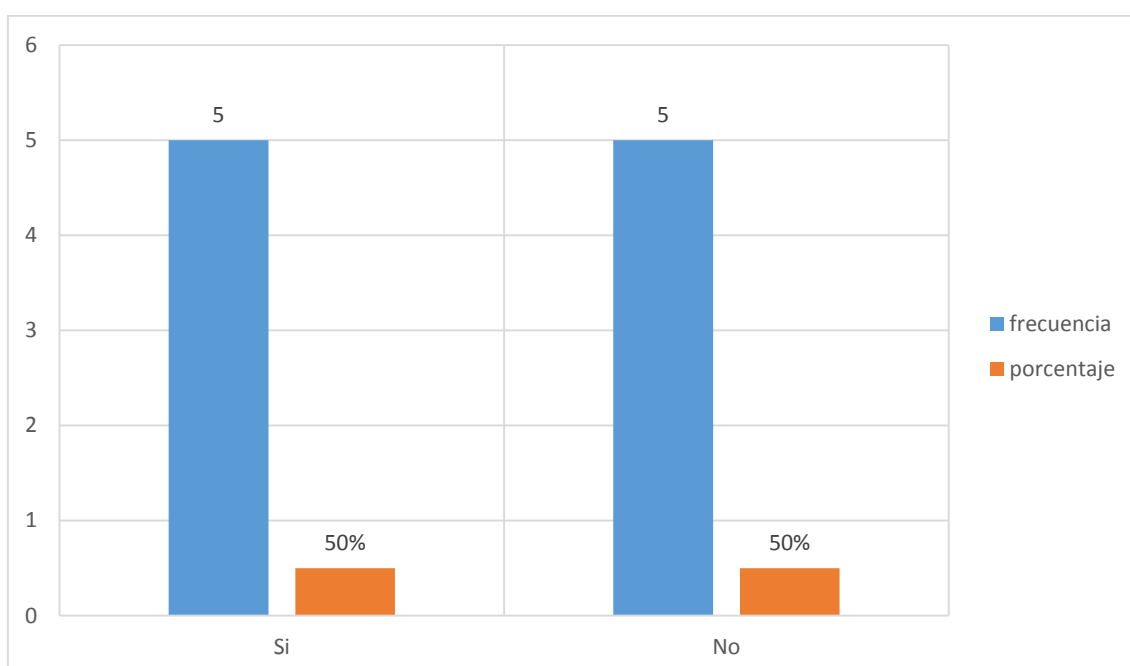


Figura 23. (Temas impartidos por el Ministerio)

Fuente: cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Sobre los resultados del cuestionario, el ítem “3.2. Su título de tercer nivel, tiene relación con”, muestra que el 60% de docentes tienen un título como licenciado en educación en sus diferentes menciones y el 40% restante como ingeniero en sus respectivas especialidades. Esto ha generado dificultades en distintos ámbitos para llevar a cabo la práctica docente en aquellos profesionales que no se formaron para esta profesión, que es la educación. Según, los autores Bravo López, et al., (2003) afirman que:

La profesionalización de la docencia tiene como objetivo hacer de la docencia una actividad profesional, una profesión, una carrera; de tal forma que el ingeniero, el médico, el contador, el agrónomo, el arquitecto, independientemente de su formación inicial, puedan hacer de la docencia una actividad profesional (p. 3).

En consecuencia, la profesionalización de la docencia es tanto para aquellos docentes que se formaron como licenciados en educación, como para aquellos que se formaron como: ingeniero, contador, economista, entre otros. Para aquellos profesionales en educación, la profesionalización de la docencia implica la actualización de

conocimientos, habilidades, competencias y experiencias en el ámbito educativo, mientras que, para los profesionales que no poseen un título relacionado con la educación, supone la formación en temas o temáticas que presenten déficit o dificultades para llevar a cabo su labor docente.

Tabla 17. Relación del título de tercer nivel

Ítems	f	%
Licenciado en educación (diferencias menciones/ especialidades)	6	60%
Doctor en educación		
Psicólogo educativo		
Psicopedagogo		
Ingeniero	4	40%
Arquitecto		
Contador		
Abogado		
Economista		
Médico		
Veterinario		
Artista plástico		
Otros		
No responde		
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

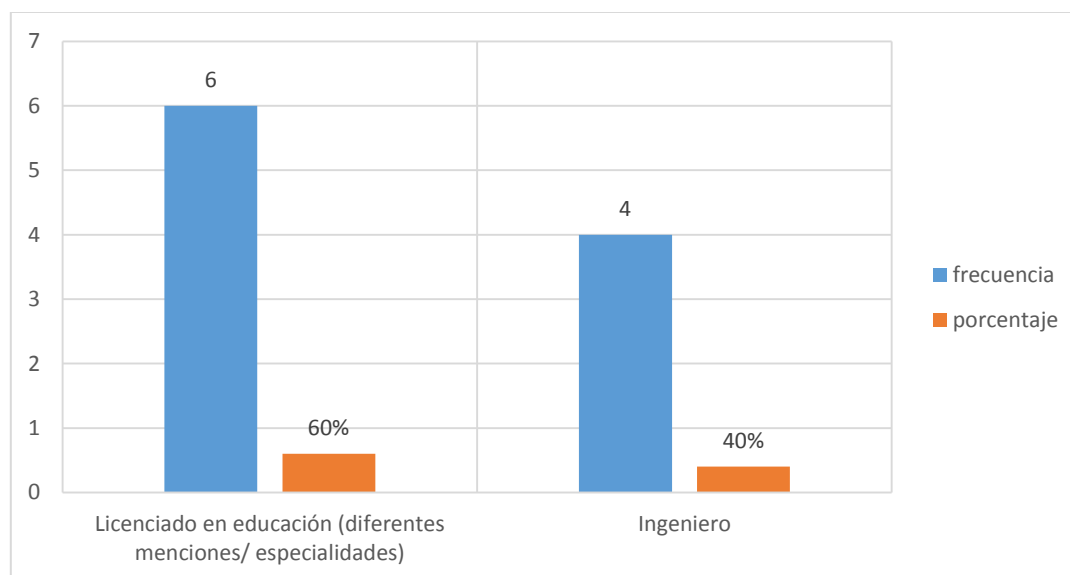


Figura 24. (Relación del título de tercer nivel)

Fuente: cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En este mismo orden y dirección, el ítem “3.3 Le resulta atractivo continuar con un programa de formación de cuarto nivel”, el 90% de los participantes respondieron afirmativamente y solo un 10% negativamente, tal como se muestra en la tabla 18. Esto da a conocer el deseo por parte de los docentes en acceder a la formación continua y tener un título de cuarto nivel por diversas razones que pueden ser, tales como: para ampliar sus conocimientos, mejorar su estatus, aumentar su sueldo, mejorar su

desempeño profesional, tener un ascenso laboral, actualizarse en las nuevas reformas, leyes y reglamentos del Ministerio de Educación. Según, los autores Buckley & Caple (1990) mencionan que la formación continua ofrece varias ventajas como: “los individuos que se forman se benefician de diversos modos. Con respecto a sus actuales ocupaciones, los formados consiguen más satisfacciones intrínsecas o extrínsecas, en el trabajo” (p. 5), por lo tanto, los docentes deben acceder a la formación continua o permanente, para que puedan llevar a cabo mejor o de manera más eficiente sus actividades y estar calificados para crear nuevas técnicas de enseñanza aprendizaje, ya que una mejor formación del profesorado implica, mejor rendimiento y productividad profesional.

Tabla 18. Le resulta atractivo continuar con un programa de formación de cuarto nivel

Ítems	f	%
Si	9	90%
No	1	10%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

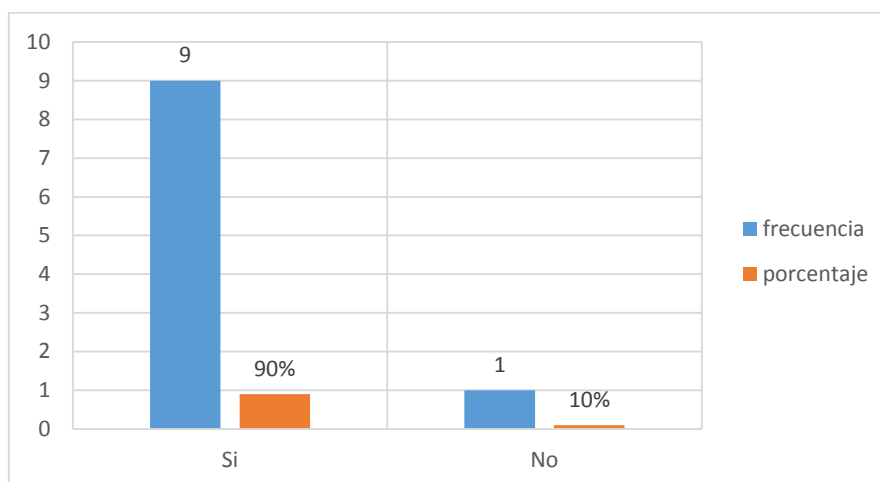


Figura 25. (Programa de formación de cuarto nivel)

Fuente: cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Con referencia a lo anterior, en el punto “3.3.1 Si la respuesta es afirmativa en que le gustaría formarse”. En este punto el 80% de participantes les gustaría obtener una maestría de los cuales, el 30 % de ellos también les resulta atractivo el PhD como parte de su formación de cuarto nivel y el 20% se limitó a no responder esta pregunta. Aquellos docentes a los cuales les gustaría formarse en una maestría en el ámbito educativo especificaron opciones como: educación, pedagogía, pedagogía educativa, métodos y recursos matemáticos, matemática, gestión educativa. En cuanto a los participantes que desean formarse en PhD les gustaría hacerlo en matemática.

Después de lo expuesto en el párrafo anterior, la mayor parte de docentes prefieren formarse en temas como pedagogía y matemática, teniendo este último una gran incidencia en PhD, ya que todos los docentes que les gustaría acceder a esta formación, desean hacerlo en una temática relacionada con su especialidad (matemática). Con referencia a esto, el autor Imbernón (1989) manifiesta que, “no se puede mejorar la calidad de la enseñanza sin asegurar una buena formación y actualización permanente del profesorado” (p. 1), por ende, es necesario que los docentes mantenga una formación constante, tanto en el ámbito educativo, como en temas de su preferencia.

Continuando con ese orden, tenemos el ítem “4.1. En el transcurso del año 2016 y el 2017, ha realizado cursos de formación en el ámbito educativo”. Un poco más de la mitad de participantes si realizaron cursos de formación en el transcurso del año 2016-2017 con un porcentaje del 60% y su contraparte con un 40% (ver tabla 19).

En este ítem se observa que, los resultados son muy insatisfactorios, pues un gran número de docentes no han realizado cursos de formación durante el año 2016-2017, lo que conlleva a un estancamiento en su formación, y en consecuencia dificultades para realizar la enseñanza aprendizaje con los estudiantes. En ese sentido, el autor Imbernón (1994) recalca que la formación del docente “no es una actividad aislada ni puede considerarse una célula autónoma e independiente del conocimiento y la investigación” (p. 36), es así, que la formación del profesorado nunca debe tomarse como una actividad terminada, esta se desarrolla a lo largo de toda la vida.

Tabla 19. Cursos de formación en el ámbito educativo en el transcurso del año 2016 y el 2017

Ítems	f	%
Si	6	60%
No	4	40%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

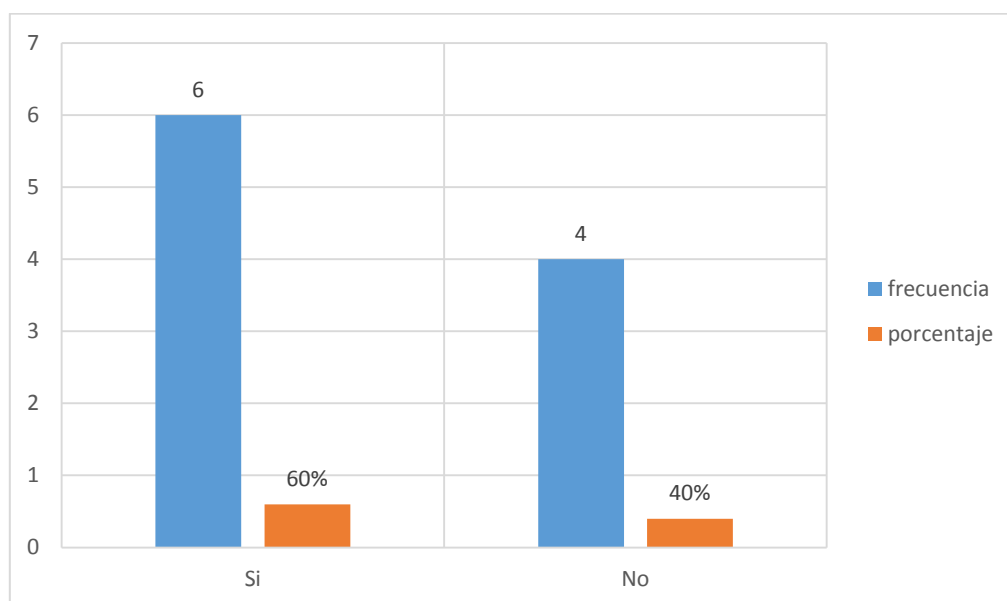


Figura 26. (Cursos de formación)

Fuente: cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

De acuerdo con el punto 4.1, el ítem “4.1.3. Hace que tiempo realizo su último curso”. El mayor número de participantes realizaron su último curso de capacitación de 1 a 5 meses atrás con una frecuencia de 4 que corresponde al 40% y de 5 a 11 meses atrás con un porcentaje de 20% y más de un año el 30% y el porcentaje restante del 10% no responde. En base a estos resultados se puede observar que las capacitaciones en los docentes no son con mucha frecuencia y en lapsos de tiempo relativamente largos. La capacitación en el ámbito educativo nunca debe quedar como una tarea termina, puesto que este es quizá el sector más importante, ya que es en las aulas donde se forma y educa a los niños y jóvenes que serán el futuro de la nación, y es por eso que las

capacitaciones deben ser constantes y acordes a las nuevas temáticas o aquellas que hay que reforzar, para realizar con eficiencia la enseñanza aprendizaje y cumplir con los requerimientos y exigencias. Al respecto, el autor Medina Rivilla A (1994) afirma que, “la formación continua es la acción de comprometerse global e íntegramente en un proceso permanente de realización humana y académica” (p. 61), por consiguiente, el profesorado debe capacitarse constantemente, ya que en la actualidad es ineludible la necesidad de seguirse preparando y mantenerse actualizados en los nuevos conocimientos y prácticas de enseñanza en beneficio de los estudiantes.

Tabla 20. Tiempo del último curso realizado

Ítems	f	%
Más de un año	3	30%
De 5 a 11 meses atrás	2	20%
De 1 a 5 meses atrás	4	40%
No responde	1	10%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

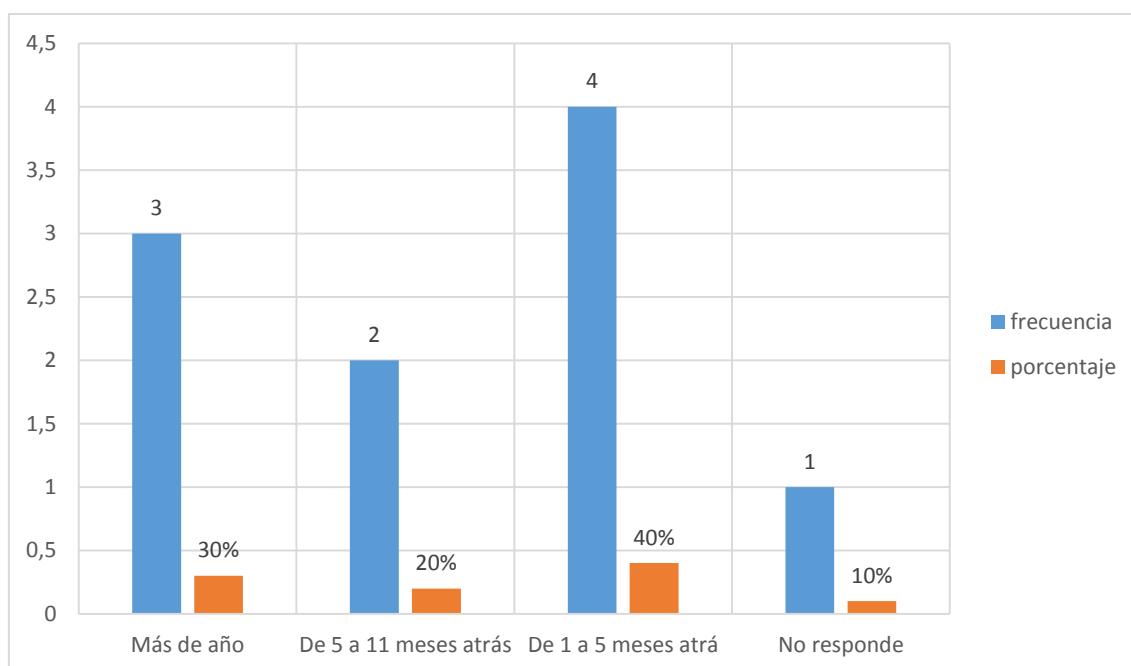


Figura 27. (Tiempo del último curso realizado)

Fuente: cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En ese mismo sentido, el ítem “4.1.3.1. A este último curso, lo hizo con auspicio de”. La mitad de los implicados realizaron su último curso de capacitación con auspicio del gobierno y la otra mitad por cuenta propia, tal como se observa en la tabla 21. Esto demuestra muy poco apoyo por parte del gobierno en promover capacitaciones, ya que estas tienen en muchas ocasiones altos costos que tienen que ser cubiertos por el docente. Capacitar a los docentes, es invertir en esta empresa que es la educación, mejorando su formación y por ende su desempeño y efectividad, llevando de una mejor manera la tarea educativa. De esta manera, la autora Pires Correia y la Universidad de Cabo Verde manifiestan que, “la formación se asume como un proceso, por medio del cual, el profesor aprende y realiza habilidades inherentes a su práctica” (Pires Correia & Universidad de Cabo Verde, 2012, p. 4), en consecuencia, el gobierno a través del

Ministerio de Educación, debe promover cursos y capacitaciones que fortalezcan la práctica docente.

Tabla 21. Auspicio del último curso

Ítems	f	%
Del gobierno	5	50%
De la institución donde labora		
Beca		
Por cuenta propia	5	50%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

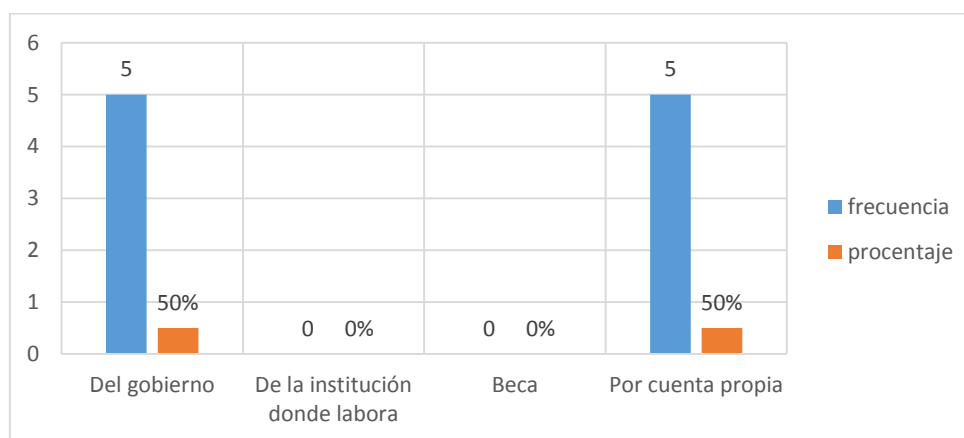


Figura 28. (Auspicio del último curso)

Fuente: cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Continuando con el siguiente punto, tenemos el ítem “4.2. Para usted, es importante seguirse capacitando en temas educativos”. Todos los implicados dan una total importancia a la capacitación en temas educativos, (ver tabla 22). Hoy en día ya no es suficiente con tener un título universitario de tercer nivel para ingresar a una institución educativa, sino también, el educador debe capacitarse continuamente, puesto que el mundo en el que vivimos esta siempre en constante cambio, dando como resultado necesidades de formación. En la actualidad, las capacitaciones han cobrado mucha importancia, sobre todo, lo referente a la educación, pues el maestro debe estar actualizado con las nuevas temáticas educativas. De esta manera, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (s.f) afirma que, “la Formación Profesional es el conjunto de acciones que tienen como propósito la formación socio-laboral para y en el trabajo, orientada tanto a la adquisición y mejora de las cualificaciones como a la recalificación de los trabajadores” (párr. 1), por lo tanto, los centros educativos deben facilitar y promover cursos y capacitaciones a sus docentes, para mejorar su productividad como profesionales de la educación.

Tabla 22. Importancia de seguirse capacitando en temas educativos

Ítems	f	%
Si	10	100%
No		
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

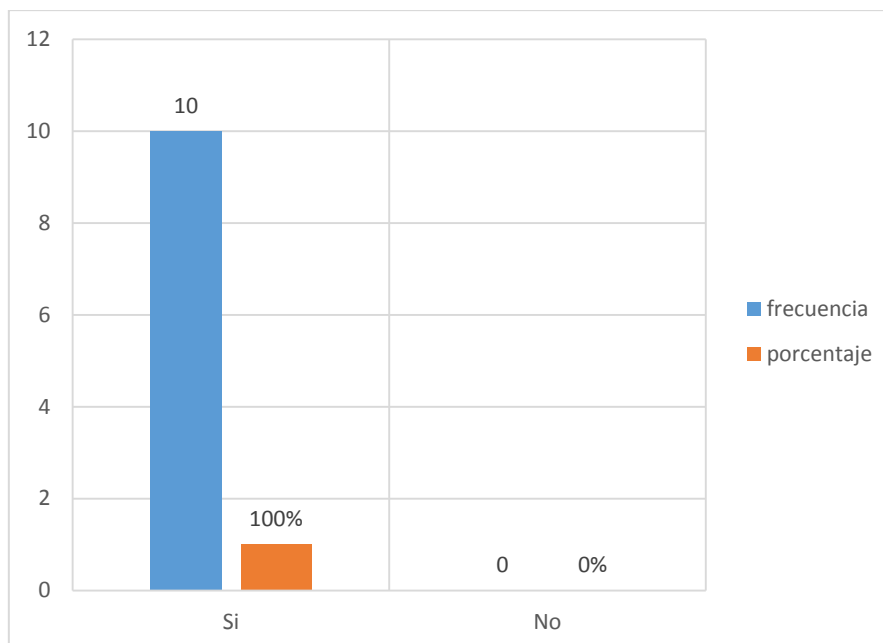


Figura 29. (Importancia de seguirse capacitando)

Fuente: cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En ese mismo orden, el ítem “4.3. Como le gustaría recibir la capacitación”. La mayor parte de participantes con el 41.6% les gustaría recibir la capacitación de manera virtual o por internet, el 25% de manera semipresencial, el 16.6% de forma presencial y el 16.6 en la modalidad a distancia. (Ver tabla 23)

En base a los resultados obtenidos, se observa que la mayor parte de involucrados se inclinan por la capacitación virtual ya que esta presenta múltiples ventajas como: mayor flexibilidad, facilidad de acceso, comodidad, que ayuda a las personas que no pueden viajar o asistir de manera regular en un horario presencial, ya sea por cuestiones de ubicación geográfica o por motivos personales; y de la misma manera ocurre con aquellos docentes que eligieron la capacitación a distancia. Al referirse a estos tipos de capacitación, ya sea virtual, a distancia o semipresencial, es importante mencionar, a los autores Carneiro , Toscano, & Díaz (2009) quienes afirman que, “las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) son la palanca principal de transformaciones sin precedentes en el mundo contemporáneo” (p. 14), es así que la inclusión de las TIC en la capacitación del profesorado ha facilitado notablemente su formación, además estas presentan resultados visibles, ya que en los últimos años muchas más personas han podido acceder a la formación a través de las nuevas tecnologías que son una verdadera revolución en el mundo.

Tabla 23. Recibimiento de la capacitación

Ítems	f	%
Presencial	2	16.6%
Semipresencial	3	25%
A distancia	2	16.6%
Virtual/ por internet	5	41.6%
Total	12	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

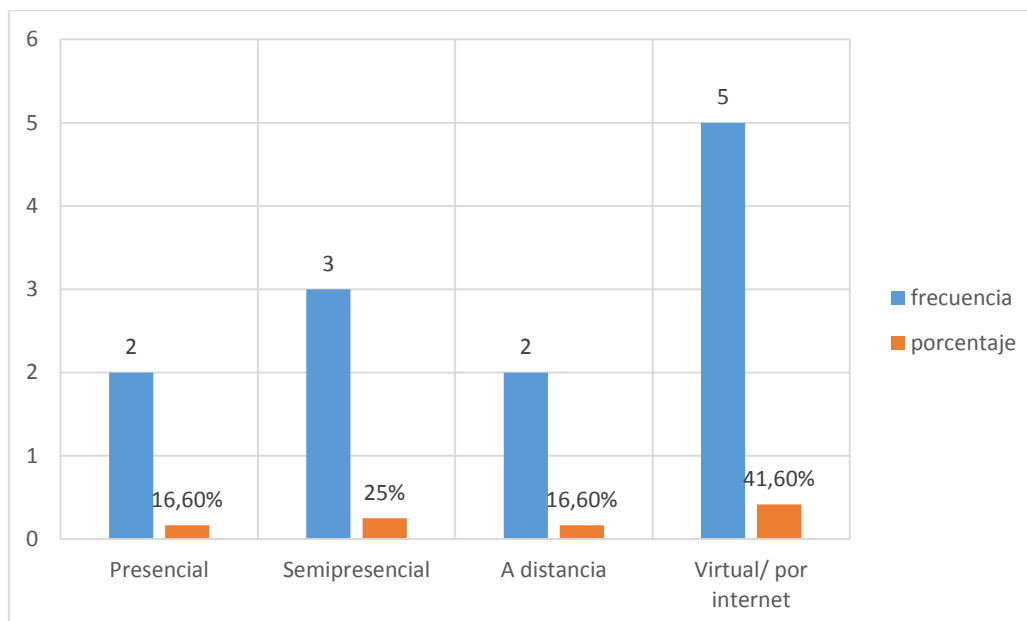


Figura 30. (Recibimiento de la capacitación)

Fuente: cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

De acuerdo con el punto 4.3, el ítem “4.3.1. Si su preferencia son los cursos presenciales o semipresenciales, en que horario le gustara recibir la capacitación”. La mayor parte de participantes prefieren recibir las capacitaciones los fines de semana con una frecuencia del 60%, mientras que de lunes a viernes el 40% (ver tabla 23).

En base a estos resultados, los docentes que les gustaría capacitarse de forma presencial o semipresencial al igual que la mayoría de muchos docentes nuevos en la institución educativa Colegio de Bachillerato Primero de Mayo son de Loja, es así que les resulta más fácil asistir de manera presencial o semipresencial a las capacitaciones, sobre todo los fines de semana que es cuando viajan a Loja, también cabe mencionar que existen ciertos factores que influyen mucho en este tipo de capacitación, por ejemplo, la ubicación geográfica, y el estado civil, ya que estos son en su mayoría solteros y gozan del tiempo y la facilidad de asistir con regularidad a las capacitaciones, y como ya se mencionó un gran número de maestros son de la ciudad de Loja, así que les resulta más fácil viajar y recibir este tipo de capacitaciones dado que la mayoría se llevan a cabo en la ciudad de Loja.

Para enfatizar con lo mencionado, la autora Pires Correia y la Universidad de Cabo Verde, al referirse a la formación de los profesores mencionan que, esta debe ofrecer “la posibilidad de reflexiones sobre su práctica, y así corregir las limitaciones y permitir la actualización constante de los conocimientos cognitivos” (Pires Correia & Universidad de Cabo Verde , 2012, p. 4), por ende, la formación debe ser permanente, ya que esta ayuda a superar las dificultades y déficits de la práctica docente.

Tabla 24. Horario de capacitación

Ítems	f	%
De lunes a viernes	2	40%
Fines de semana	3	60%
Total	5	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

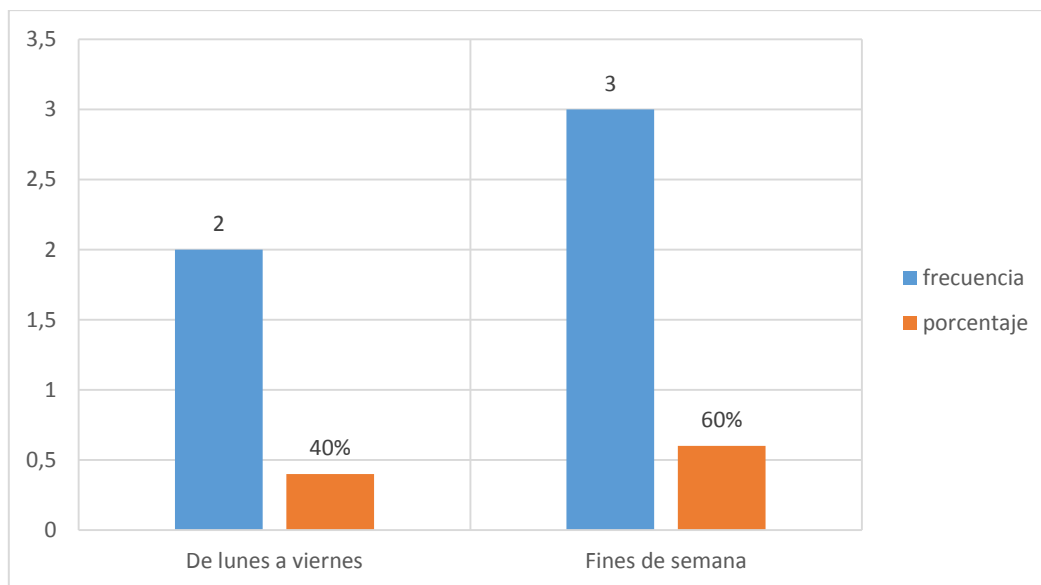


Figura 31. (Horario de capacitación)
 Fuente: cuestionario aplicado a docentes
 Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Continuando con el siguiente ítem, el “4.4. En que temáticas le gustaría capacitarse”. Se observa que las temáticas en las que le gustaría capacitarse a los docentes de bachillerato son; en primera instancia Pedagogía educativa con un porcentaje del 17.14 %; luego tenemos Estilos de aprendizaje, Métodos y recursos didácticos, Temas relacionados con asignaturas a su cargo, Formación en temas de su especialidad, Nuevas tecnologías aplicadas a la educación con el 11.43%; a continuación están Diseño y planificación curricular, Evaluación del aprendizaje con el 8.57%; después esta Teorías de aprendizaje con el 5.71%; y finalmente Diseño, seguimiento y evaluación del proyectos con un 2.85% (ver tabla 24).

Sobre la base de estos resultados, se observa que, la mayor parte de docentes tienen necesidades de formación en temas relacionados con el ámbito educativo, siendo pedagogía educativa el tema con mayor frecuencia. Tal como se mencionó anteriormente, muchos docentes realizan su labor educativa con un título que no es en educación, como es el caso de los ingenieros que necesitan capacitarse en las distintas temáticas mencionadas. Como ya se dijo antes, el autor Bravo López, et al., (2003) al referirse a la profesionalización de la docencia menciona que esta, “tiene como objetivo hacer de la docencia una actividad profesional, una profesión, una carrera, independientemente de su formación inicial, puedan hacer de la docencia una actividad profesional” (p. 3), por consiguiente, la profesionalización de la docencia, implica tanto a los docentes formados en educación, como aquellos cuya formación inicial no es en el ámbito educativo, ante esta situación los docentes que presentan problemas o dificultades para llevar a cabo su labor educativa, deben continuar con planes de formación en temas educativos como: pedagogía educativa, estilos de aprendizaje, métodos y recursos didácticos, diseño y planificación curricular, evaluación del aprendizaje, entre otros.

Tabla 25. Temáticas en las que le gustaría capacitarse.

Ítems	f	%
Pedagogía educativa	6	17.14%
Teorías del aprendizaje	2	5.71%

Valores y educación		
Estilos de aprendizaje	4	11.43%
Psicopedagogía		
Métodos y recursos didácticos	4	11.43%
Diseño y planificación curricular	3	8.57%
Evaluación del aprendizaje	3	8.57%
Políticas educativas para la administración		
Temas relacionados con asignaturas a su cargo	4	11.43%
Formación en temas de su especialidad	4	11.43%
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	4	11.43%
Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	1	2.85%
Total	35	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

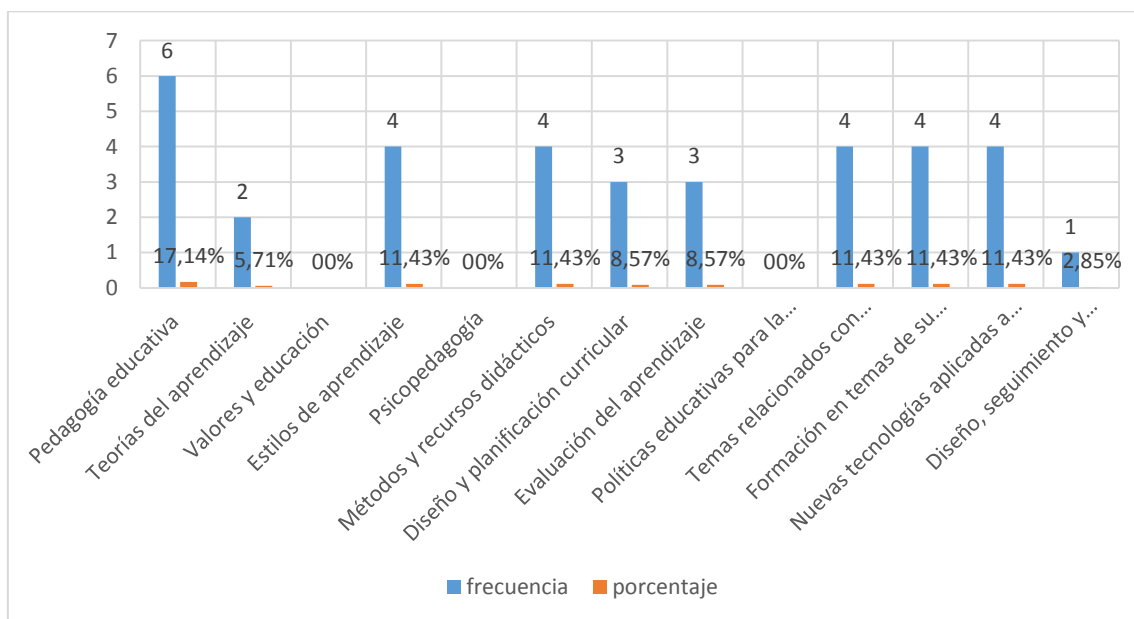


Figura 32. (Temáticas en las que le gustaría capacitarse)

Fuente: cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En ese mismo orden, el ítem “4.4.1. Escriba los temas/ cursos específicos relacionados con su campo ocupacional, en los que le gustaría capacitarse”. Los temas o cursos en los que les gustaría capacitarse a los participantes son:

- Onda y sonidos
- Matemática para bachillerato
- Didáctica de las matemáticas
- Aplicación de las TICs- matemática
- Evaluación: técnicas evaluativas
- Recursos innovadores- matemática
- Nuevos métodos y técnicas de aprendizaje
- GeoGebra
- Enseñanza de la matemática

Como se puede observar varios o la gran mayoría de estos temas o cursos están enfocados a la enseñanza de las matemáticas pero ¿por qué? Que es lo que hace que las matemáticas sean diferentes a otras ciencias. Es muy común que muchos

estudiantes digan que no les gustan las matemáticas, que las odian o incluso que les aterra, pero todo esto se debe a que no se les ha enseñado o motivado de la manera adecuada. Este es un problema que se observa en muchos docentes, para lo cual el profesorado debe capacitarse en nuevos modelos y técnica de enseñanza de las matemáticas.

A continuación, el ítem “4.5. Cuáles son los obstáculos que impiden capacitarse”. En la mayor parte de docentes se observa que el principal obstáculo es los altos costos de los cursos o capacitaciones con el 47.37%; luego tenemos falta de temas acordes a su preferencia con una incidencia del 21.05%; a continuación, falta de tiempo con el 15.79%; después falta de información con el 10.55%; y otros motivos como: cerca de la jubilación con el 5.26% (ver tabla 26). Los resultados obtenidos no se concuerdan con lo establecido por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), dado que en su artículo 183 declara que, una de la funciones de la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación es brindar becas del gobierno para la educación superior, por lo cual es el gobierno quien debe invertir recursos en la formación y capacitación de los docentes. En ese sentido, el autor Canario (1991) afirma que, “la formación de profesores/as fue, durante muchos años, entendida sólo como el proceso de formación inicial”, en consecuencia, la preparación de los docentes no debe ser solo un proceso de formación inicial, el gobierno debe destinar recursos para promover el apoyo a la formación continua del profesorado.

Tabla 26. Obstáculos que impiden capacitarse

Ítems	f	%
Falta de tiempo	3	15.79%
Altos costos de los cursos o capacitaciones	9	47.37%
Falta de información	2	10.55%
Falta apoyo por parte de autoridades de la institución en donde labora	0	0%
Falta de temas acordes a su preferencia	4	21.05%
No es de su interés la capacitación profesional	0	0%
Otros motivos: cerca de la jubilación	1	5.26%
Total	19	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

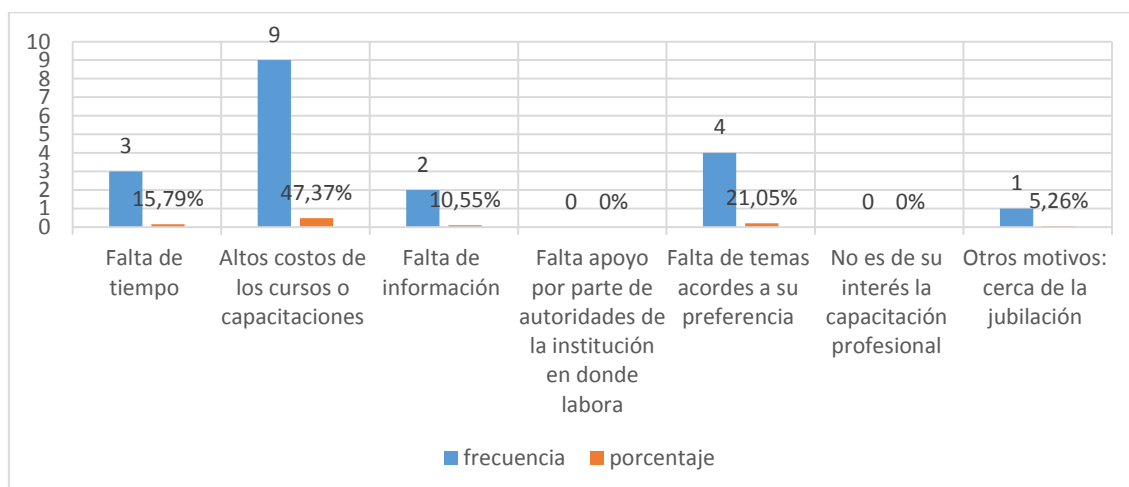


Figura 33. (Obstáculos que impiden capacitarse)

Fuente: cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Continuando con ese orden, tenemos el ítem “4.6. Cuáles son los motivos por los que usted asiste a cursos/ capacitaciones”. Se puede observar que la mayoría de implicados muestra mucho interés por ampliar sus conocimientos con un porcentaje del 28.57%; seguido de mejorar su desempeño profesional con un 25%; después su relación del curso con su actividad docente con un porcentaje del 14.29%; a continuación, favorecer su ascenso profesional con el 10.71%; luego, gusto por la formación continua con el 7.14%; y finalmente obligatoriedad de asistencia y actualización de leyes y reglamentos ministeriales con una incidencia del 3.57% (ver tabla 27).

Los resultados obtenidos muestran que, los docentes asisten a capacitaciones para ampliar sus conocimientos, mejorar su desempeño profesional y la relación del curso con su actividad docente, entre otros. Esto demuestra el interés del profesorado por mejorar su desempeño en su práctica docente, es así que, los actores Buckley & Caple (1990) mencionados con anterioridad, al referirse a la formación manifiestan que esta presenta varias ventajas, “los formados consiguen más satisfacciones intrínsecas o extrínsecas, en el trabajo” (p. 5), por ende, los docentes se capacitan tanto por satisfacciones intrínsecas, como extrínsecas. Satisfacciones intrínsecas, son aquellas que le permiten al profesorado llevar a cabo de mejor manera su tarea docente, mientras que, las extrínsecas son los beneficios o recompensas extras que pueden obtener como por ejemplo, mejora de su salario, favorecer su ascenso profesional, entre otros.

Tabla 27. Motivos por los cuales asiste a cursos/ capacitaciones

Ítems	f	%
La relación del curso con mi actividad docente	4	14.29%
El prestigio del ponente		
Obligatoriedad de asistencia	1	3.57%
Amplía mis conocimientos	8	28.57%
Favorecen mi ascenso profesional	3	10.71%
Actualización de leyes y reglamentos Ministeriales	1	3.57%
Lugar donde se realizó el evento		
Me interesa capacitarme	2	7.14%
Mejora mi desempeño profesional	7	25%
Gusto por la formación continua	2	7.14%
Total	28	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

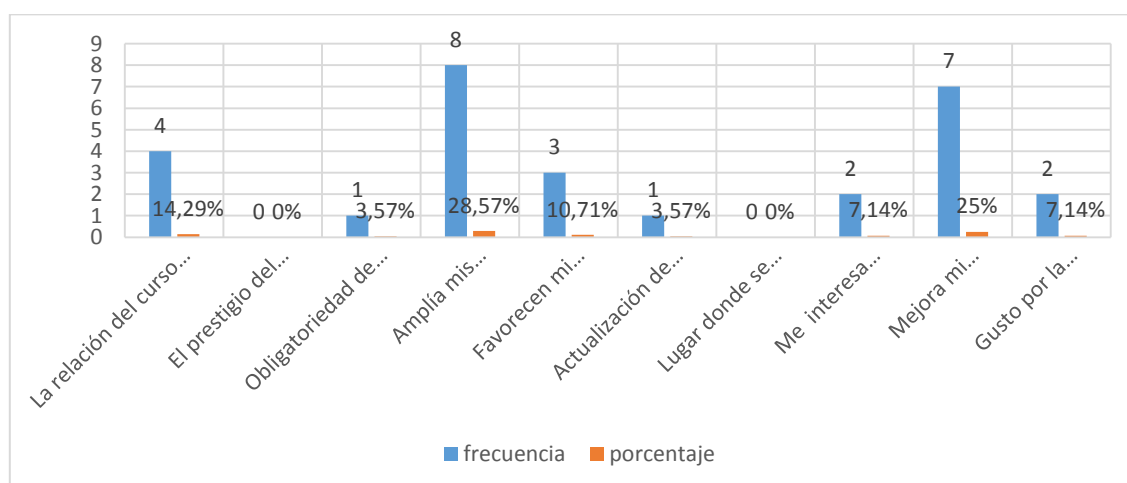


Figura 34. (Motivos de capacitaciones)

Fuente: cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

El ítem “4.7. Que aspectos considera de mayor importancia en el desarrollo de un curso/ capacitación”. El 90% de participantes considera que los aspectos teóricos y prácticos son más importantes, y el 10% se limitó a no responder. Es evidente que en una capacitación no bastan solo los aspectos teóricos, si no también el hecho de realizar prácticas y llevarlos a la aplicación en situaciones reales y aplicarlos en la enseñanza aprendizaje, para mejorar el desempeño dentro de la institución educativa. Con referencia a esto, los autores (Ferry, 1983; Imbernón, 1989; Imbernón, 1994) manifiestan que, formar a un profesional de la educación es formarlo en varios componentes, entre ellos el componente científico y el componente práctico, que engloban los conocimientos o saberes de su disciplina, área o áreas y la práctica donde el docente en las instituciones educativas, en base al estudio y meditación, analiza el estado educativo, experimenta y adecua las bases curriculares, al entorno en donde llevara a cabo su labor docente.

Tabla 28. Aspectos de mayor importancia en el desarrollo de un curso/ capacitación

Ítems	f	%
Aspectos teóricos		
Aspectos prácticos		
Teóricos y prácticos	9	90%
No responde	1	10%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

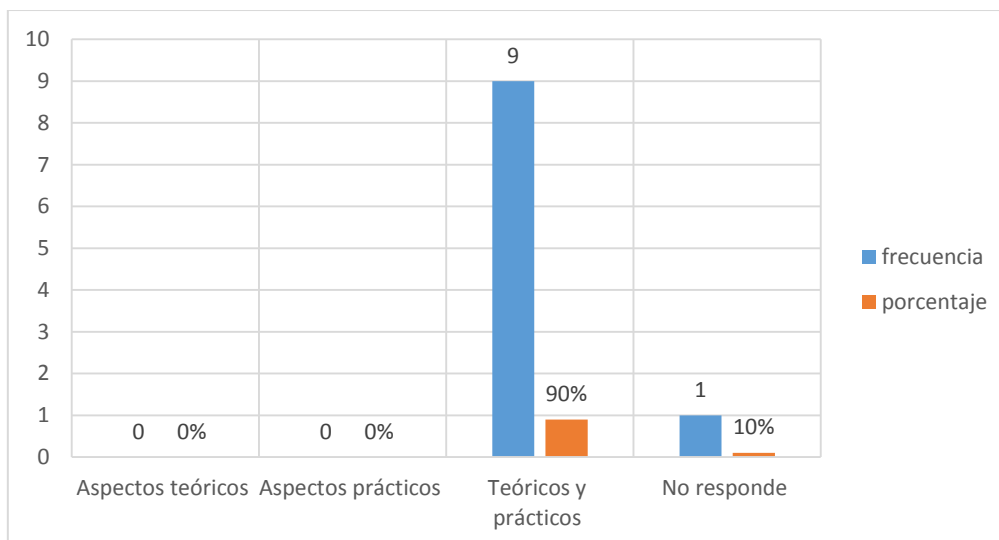


Figura 35. (Aspectos de un curso/ capacitación)

Fuente: cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En ese mismo orden, el ítem “5.1. La institución en la que labora, ha propiciado cursos en los últimos años”. Como se puede observar en la tabla 29, la institución no a proporcionado cursos en los últimos años, frente a esta polémica se puede concluir que los docentes han tenido que capacitarse por cuenta propia en otras instituciones de formación. Como ya se mencionó anteriormente, el autor Imbernón (1989), al referirse a la formación afirma que, "no se puede mejorar la calidad de la enseñanza sin asegurar una buena formación y actualización permanente de los docentes" (p. 1), en consecuencia, las instituciones educativas deben propiciar cursos de formación a sus

docentes, para mejorar la calidad de la enseñanza y cumplir con las demandas del sistema educativo y la sociedad.

Tabla 29. Cursos en los últimos años

Ítems	f	%
Si		
No	10	100%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

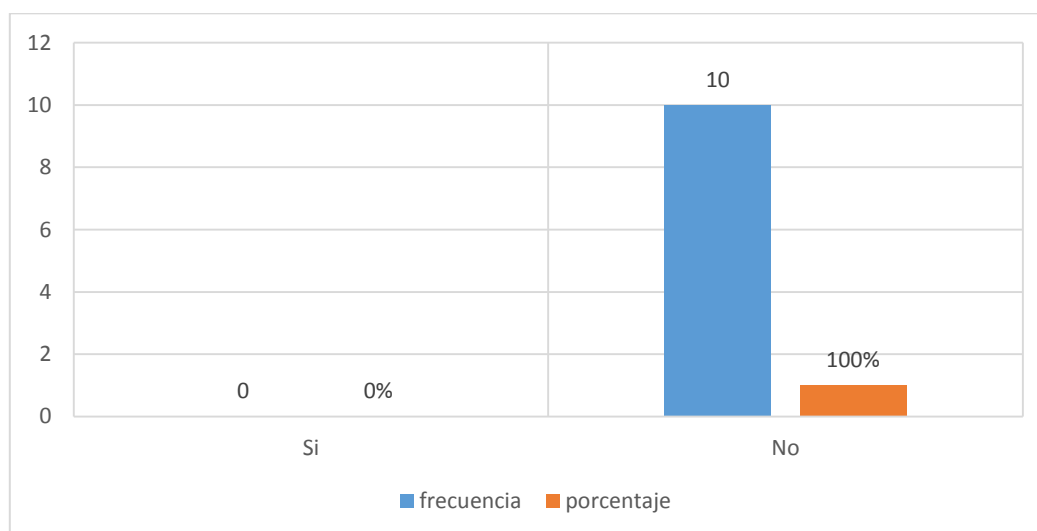


Figura 36. (Cursos en los últimos años)

Fuente: cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Para finalizar, el ítem “5.2. Los directivos de la institución en la que labora fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente”. Se observa en base a las respuestas proporcionadas por el profesorado, que los directivos de la institución rara vez fomentan la participación de estos, en cursos que desarrollen su formación permanente con un porcentaje del 50%; a veces con el 30%; casi siempre con el 10%; y siempre con el 10%. Los directivos son la cabeza de la institución y estos deben de ayudar a promover la formación permanente para mejorar la práctica docente y lograr una enseñanza aprendizaje de calidad. Al respecto, el autor Imbernón (1989) manifiesta que, “la formación continua o permanente supone la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y a la vez profundizadora y de retroacción de la formación inicial” (p. 487), por lo tanto, los directivos de la institución deben fomentar la inclusión de los docentes en planes o programas de formación, ya que es así como el profesorado se actualiza en los nuevos saberes de su disciplina o asignaturas que imparte y en lo que concierne al ámbito psicopedagógico, retroalimentando su formación inicial.

Tabla 30. Fomento de la formación permanente

Ítems	f	%
Siempre	1	10%
Casi siempre	1	10%
A veces	3	30%
Rara vez	5	50%

Nunca		
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

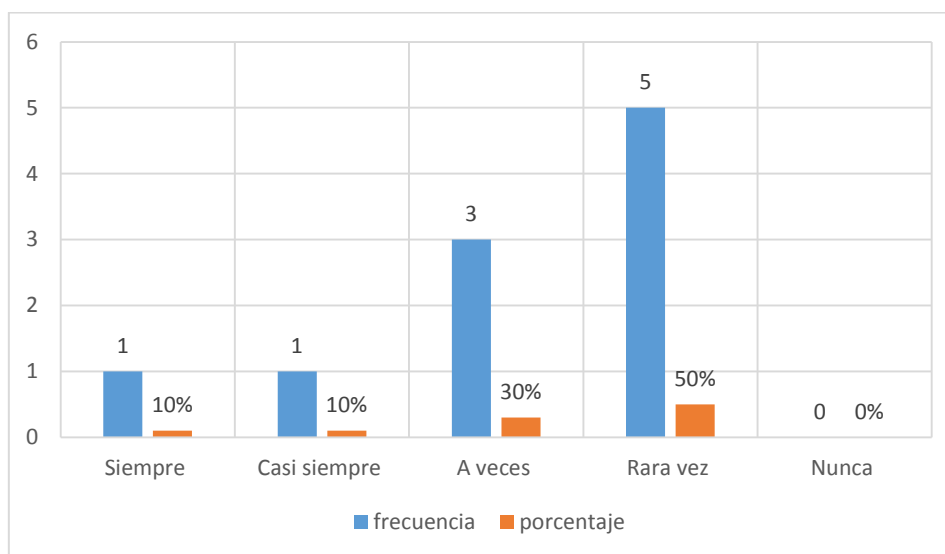


Figura 37. (Fomento de la formación permanente)

Fuente: cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

3.1.2 La práctica pedagógica del docente

La práctica pedagógica constituye el escenario donde el docente pone en uso todos aquellos saberes de su formación, personalidad y vocación como educador, como el saber disciplinar, didáctico y pedagógico a la hora de reflexionar sobre su quehacer que el aula.

Para enfatizar con lo mencionado, el autor Wilson (citado por Castillo, 2008) afirma que, la práctica pedagógica es, “el conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación” (p. 179).

Bajo las consideraciones anteriores, podemos decir que la práctica pedagógica son todas aquellas actividades que se desarrollan en el aula, laboratorios u otros espacios de las instituciones educativas, orientadas o dirigidas por un currículo que sirve de guía para que el educador pueda brindar al educando las orientaciones para que este pueda progresar en su proceso de aprendizaje y emplea todos los medios a su disposición, para favorecer este proceso que tiene como propósito la formación de los alumnos.

Para el presente trabajo se tomó la sección 6 del cuestionario y se dividió en tres partes los planteamientos expuestos, de la siguiente manera: planificación educativa, ejecución de la práctica pedagógica y evaluación.

3.1.2.1 Planificación educativa

En el primer ítem de esta sección del cuestionario tenemos, “1. Analiza los elementos del currículo propuestos para el bachillerato”. Observamos que el 70% del profesorado respondió positivamente a este enunciado y el 30% restante negativamente (ver tabla 31).

Los resultados que se observan muestran que, aunque la mayor parte de los docentes si analizan estos elementos, existe un porcentaje de maestros que no integran los elementos del currículo, en ese sentido, los autores Bolaños & Molina (1990) mencionan que, la integración de los elementos del currículo se refiere a las implicaciones de los mismos en el desarrollo de la tarea pedagógica a nivel de aula. De esta manera, el profesorado debe cumplir con lo exigido por el Ministerio de Educación (2016b) en el nuevo currículo que entro en vigencia en el régimen sierra el 2016 y en el régimen costa el 2017 mediante Acuerdo Ministerial MINEDUC Nro. ME-2016-00020-A que menciona, para lograr el perfil de salida de la educación obligatoria, el perfil del bachillerato Ecuatoriano, los currículos de EGB y el BGU deben organizar, relacionar y concretar los elementos del currículo para cada una de las áreas.

Por consiguiente, es tarea del docente analizar e integrar los elementos del currículo, ya que en ellos se encuentra el perfil de salida, los objetivos integradores de los subniveles, los objetivos generales de cada una de las áreas, los objetivos específicos para cada una de las áreas y asignaturas para cada subnivel, los contenidos expresados en las destrezas con criterio de desempeño, las orientaciones metodológicas y los criterios e indicadores de evaluación.

Tabla 31. Elementos del currículo

Ítems	f	%
Si	7	70%
No		
A veces/ en parte	3	30%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

A continuación, en el ítem “2. Analiza factores que determinan el aprendizaje (inteligencia, personalidad, clima escolar...) de la asignatura que imparte”. El 60% de los participantes si analizan estos factores, mientras que, el 40% no lo hacen, tal como se muestra en la tabla 32.

En base a los resultados obtenidos, se observa que no se cumple lo estipulado por el Ministerio de Educación (2016b) en el nuevo currículo mediante el acuerdo antes mencionado, cuya Norma Suprema en su artículo 343 establece que, “El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura” (p. 1), es así que, el profesorado deberá desarrollar las capacidades y potencialidades individuales y grupales o colectivas que posibiliten el aprendizaje, ya que ninguna persona es igual a otra y todas aprende de maneras distintas, por lo tanto, es fundamental que los maestros tomen en cuenta los factores que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes como: la inteligencia, personalidad, clima escolar, estilos de aprendizaje, entre otros.

Tabla 32. Factores que determinan el aprendizaje

Ítems	f	%
Si	6	60%
No		
A veces/ en parte	4	40%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

A continuación, en el siguiente punto de esta sección tenemos el “5. Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal”. El 60% del profesorado conoce diferentes técnicas de enseñanza grupal e individual, mientras que, el 30% a veces o muy poco y el 10% no las conoce (ver tabla 33).

Como se observa, no se cumple lo estipulado por el nuevo currículo expedido, cuya Norma Suprema en su artículo 343 manifiesta que, el sistema nacional deberá desarrollar capacidades y potencialidades individuales y grupales de la población, que permitan la generación y uso de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. En ese sentido, los docentes deben capacitarse constantemente y mantenerse actualizados con las nuevas técnicas de enseñanza psicopedagógicas que se desarrollan. De esta manera, el autor Coll (1992) afirma que, la enseñanza eficaz es la que inicia a partir del grado de desarrollo del estudiante, pero no para adaptarse a él, sino para hacerlo avanzar a través de su zona de desarrollo próximo, para incrementar y generar, continuamente, nuevas zonas de desarrollo próximo, dando paso al aprendizaje significativo.

Tabla 33. Técnicas de enseñanza individual y grupal

Ítems	f	%
Si	6	60%
No	1	10%
A veces/ en parte	3	30%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En ese mismo sentido, el punto “8. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante”. El 20% de los docentes si conocen aspectos relacionados con la psicología del estudiante; el 30 no conocen estos aspectos; y el 50% a veces o muy poco (ver tabla 34).

Es evidente que varios profesores no conocen los aspectos relacionados con la psicología del estudiante, esto se debe principalmente que no reciben las capacitaciones adecuadas sobre el tema, y al número de estudiantes por aula que dificulta que el docente pueda conocer la psicología de sus estudiantes, las formas en las que se lleva a cabo el aprendizaje humano, como por ejemplo los canales de aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, los autores Ausubel, Novak, & Hanesian (1983) mencionan en su obra, "si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente". Por ende, los docentes deben conocer la psicología del estudiante y determinar lo que este ya sabe y a partir de ahí realizar la enseñanza.

Tabla 34. Psicología del estudiante

Ítems	f	%
Si	2	20%
No	3	30%
A veces/ en parte	5	50%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En concordancia con el siguiente punto tenemos, “9. Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiante)”. Tan solo el 20% de los participantes hacen el seguimiento de proyectos educativos, mientras que el 30% se limitan a no hacerlo y el 50% lo hacen a veces. (Ver tabla 35)

Los resultados que se observan contradicen a lo estipulado en el artículo 88 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), que manifiesta que el Proyecto Educativo Institucional de una institución educativa marca la identidad de cada establecimiento, y este se planifica de acuerdo a la normativa que expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional y el seguimiento se realiza a nivel distrital para su registro, por ende, es de carácter obligatorio el planteamiento, ejecución y seguimiento de proyectos educativos.

Tabla 35. Proyectos educativos

Ítems	f	%
Si	2	20%
No	3	30%
A veces/ en parte	5	50%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

El en el punto “10. Conoce la incidencia de la interacción profesor- estudiante en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...)”. El 70% de los implicados si conoce esta incidencia, mientras que el 10%no la conoce y el 20% restante a veces o muy poco (ver tabla 36).

Según los resultaos mostrados, aunque la mayor parte de profesores conocen la incidencia de la interacción entre profesor y alumno, esto no significa que la tarea está terminada, pues esta no se cumple en su totalidad. Es de vital importancia que el educador reconozca esta incidencia y maneje estilos de enseñanza y aprendizaje, así como el hecho del aula como grupo, pues esto implica que debe conocer a los alumnos y asegurar su progreso en la enseñanza y aprendizaje mediante la comunicación didáctica.

Por otro lado, el autor Sacristán (1991) manifiesta que, "la enseñanza no es una mera interacción entre profesores y alumnos (...)" (p. 5), por consiguiente, la enseñanza está en una amplia relación con el aprendizaje de los alumnos.

Tabla 36. Interacción profesor- estudiante

Ítems	f	%
Si	70	70%
No	1	10%
A veces/ en parte	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En relación al siguiente punto, el “16. La planificación que realizo siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos adquiridos (anteriores) de mis estudiantes”. El porcentaje de docentes que si toman en cuenta estas consideraciones es del 80%, mientras que, el 20% a veces o muy poco (ver tabla 37).

Como se puede notar aunque una buena parte del profesorado si toma en cuenta las experiencias y conocimientos adquiridos o previos, esto no significa que se cumple en su totalidad, ya que el nuevo currículo exige que la planificación diaria o plan de clases debe tomar en cuenta estas consideraciones antes de impartir el nuevo tema a los estudiantes, para que estos puedan relacionar lo que ya saben con los nuevos conocimientos y el aprendizaje sea significativo.

En referencia a lo anterior, el autor Coll (1992) menciona que, “la cuestión clave no reside en si el aprendizaje debe conceder prioridad a los contenidos o a los procesos, contrariamente a lo que sugiere la tradicional polémica, sino en asegurarse de que sea significativo” (p. 2). La diferencia entre el aprendizaje significativo y repetitivo, radica en la teoría del aprendizaje de Ausubel (1983), en la forma de vincular los conocimientos previos o estructura cognoscitiva con los nuevos. Es así que, la nueva información o saberes debe vincularse con lo que ya sabe el estudiante, evitando caer en la memorización sin establecer ningún tipo de relación con los conocimientos previos ya que estaríamos ante el aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico.

Tabla 37. Experiencias y conocimientos adquiridos

Ítems	f	%
Si	8	80%
No		
A veces/ en parte	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

A continuación, en el punto “20. Realiza la planificación macro y micro curricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula...)”. La mayor parte de los docentes con un porcentaje del 90% si realizan estas planificaciones, mientras que, el 10% restante lo hacen a veces (ver tabla 38).

En los resultados que se muestran se puede observar que, la mayor parte de profesores si realizan sus planificaciones en conformidad con el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), en el artículo 9, que señala la obligatoriedad de los currículos nacionales y el en artículo 11 manifiesta que están contenidos los conocimientos básicos obligatorios para los alumnos del Sistema Nacional de Educación, por ende es de carácter obligatorio que todos los profesores realicen sus planificaciones macro curricular y micro curricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula...) como son: el Proyecto Educativo Institucional (PCI), la Planificación Curricular Anual (Plan Anual), Planificación Curricular de Unidad (Plan de Unidad) y Plan de Clases.

Tabla 38. Planificación macro y micro curricular

Ítems	f	%
Si	9	90%
No		
A veces/ en parte	1	10%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En concordancia con ese orden tenemos, el punto “24. Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas”. En la tabla 39 se puede observar que el 50%

de los docentes si diseñan estos programas y el desarrollo de las unidades didácticas, mientras que, el 10% no lo hacen y el 40% a veces o muy poco.

Los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario a los docentes de bachillerato, no se corresponden con lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI (2011), en su artículo 11 literal d, que explicita que el profesorado debe “elaborar su planificación académica y presentarla oportunamente a las autoridades de la institución educativa y a sus estudiantes” (p. 15), en consecuencia, los docentes deben realizar su planificación académica, ya que en ella se diseñan los programas de asignatura y las unidades didácticas.

Tabla 39. Programas de asignatura y desarrollo de unidades didácticas

Ítems	f	%
Si	5	50%
No	1	10%
A veces/ en parte	4	40%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En el mismo sentido, el punto “26. Diseña planes de mejora de su propia práctica docente”. El 70% de los docentes si diseñan planes de mejora, mientras que, el 30% lo hacen a veces o muy poco (ver tabla 40).

En este punto, se observa que no se cumple lo que dictamina el Ministerio de Educación (2012a) en el Plan de Mejora a través de la Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación, que manifiesta, “el objetivo principal del Plan de Mejora es mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes” (p. 4), por lo tanto, los docentes deben diseñar planes de mejora de su propia práctica docente, que consiste en identificar y analizar las debilidades en la misma y proceder desarrollar y ordenar las soluciones de mejoramiento, con el propósito de hacer frente a las debilidades encontradas y así mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 40. Planes de mejora

Ítems	f	%
Si	7	70%
No		
A veces/ en parte	3	30%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En este apartado, se analiza el punto “33. Diseña estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes”. Se puede notar que el 60% de los profesores si diseñan estrategias que fortalezcan la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos, mientras que, el 30% lo hacen a veces (ver tabla 41).

Los resultados que se observan en la tabla 41 muestran que no se cumple lo establecido por el Ministerio de Educación (2012b) a través de los estándares de calidad, como son: estándares de desempeño profesional docente, cuyo estándar general B.2 manifiesta que, el docente debe implementar procesos de enseñanza aprendizaje en un clima positivo que promueva el dialogo tomando en cuenta los interés, ideas y necesidades educativas especiales de los alumnos, para generar en estos la

participación, reflexión, indagación, análisis y debate, por ende, diseñar estrategias que fortalezcan la comunicación y desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Tabla 41. Estrategias de comunicación y pensamiento crítico

Ítems	f	%
Si	6	60%
No		
A veces/ en parte	4	40%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En ese mismo orden, el punto “34. Plantea objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación”. Se observa en la tabla 42 que el 80% del profesorado si plantea objetivos específicos con respecto a cada planificación y el 20% lo hace a veces.

En los resultaos obtenidos, pese que la mayoría de los docentes si planifican dichos objetivos, por el contrario, otros no cumplen con los estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación (2012b), dentro de ellos tenemos los estándares de desempeño profesional docente, donde el estándar general B.1 el docente planifica para el proceso de enseñanza aprendizaje, cuyo estándar específico B.1.1 manifiesta que el docente debe planificar mediante objetivos acordes al nivel y grado escolar, de acuerdo al contexto, a los estilos, ritmos y necesidades educativas de los estudiantes tomando en consideración el currículo vigente, por ende, el profesorado debe platear objetivos específicos para cada planificación y posteriormente reflexionar si estos fueron alcanzados por los estudiantes, caso contrario el maestro deberá realizar un plan de mejora del aprendizaje de los alumnos.

Tabla 42. Objetivos para cada planificación

Ítems	f	%
Si	8	80%
No		
A veces/ en parte	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

3.1.2.2 Ejecución de la práctica pedagógica

Continuando con la sección 6 del cuestionario, tenemos las preguntas relacionadas con la ejecución de la práctica pedagógica.

En concordancia con esta sección, tenemos el ítem “4. Trabaja con técnicas básicas para la investigación en el aula”. En la tabla 43 se muestra que el 70% de los participantes si trabajan con técnicas para la investigación en el aula, mientras que, el 30% lo hacen únicamente a veces.

Sobre la base de los resultados obtenidos, se observa que, no se cumple lo especificado por el Ministerio de Educación (2012b) en los estándares de calidad, el estándar de desempeño profesional docente, cuyo están general C.1 el docente se mantiene actualizado sobre los avances e investigaciones en la enseñanza de su área del saber, cuya dimensión de desarrollo profesional C.1.2 manifiesta que el docente debe

investigar y actualizarse permanentemente en temas relacionados con su ejercicio profesional, con la realidad de su entorno y la de sus estudiantes.

Por otro lado, el autor Marquès (2000), al referirse a las características de un buen docente menciona que este debe ser investigador en el aula y actualizar sus conocimientos sobre las asignaturas que imparte, por ende, el profesorado debe trabajar con técnicas para la investigación en el aula, ya que de ello depende su desempeño como profesional y el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 43. Técnicas para la investigación

Ítems	f	%
Si	7	70%
No		
A veces/ en parte	3	30%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En este punto abordaremos el ítem “6. Utiliza estrategias didácticas que ofrecen las herramientas tecnológicas en la tarea docente”. La mitad de los docentes que se les aplico el cuestionario, si utilizan estrategias didácticas que ofrecen las herramientas tecnológicas en la tarea docente, en tanto que el 50% restante tan solo a veces.

Se observa en la tabla 44 claramente que el profesorado tiene dificultades con la utilización de las nuevas tecnologías, en pleno siglo XXI hablar de herramientas tecnológicas es hablar de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC y su implicación en la educación, ya que estas brindan de un espacio interactivo donde los estudiantes pueden hacerse con una amplia cantidad de información y con la guía del docente se construye el conocimiento. En ese sentido, los autores (Cabero Almenara, 1998; Millet, 2009) mencionan que, “las nuevas tecnologías de la comunicación e información permiten la interacción entre los participantes en el acto comunicativo de la enseñanza, e interacción tanto sincrónica como asincrónica, de manera que el aprendizaje se producirá en un no lugar”, es así que, las nuevas tecnologías son un medio en la educación, las cuales ayudan a que los alumnos sean investigadores y a vencer las barreras de tiempo y espacio.

Tabla 44. Herramientas tecnológicas

Ítems	f	%
Si	5	50%
No		
A veces/ en parte	5	50%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

A continuación, en el ítem “7. Desarrolla estrategias para la motivación del estudiante”. El 70% del profesorado si desarrolla estas estrategias, sin embargo, el 30% no lo hacen (ver tabla 45).

Se observa en los resultados que no se cumple este punto, dado que el docente siempre debe desarrollar estrategias de motivación para el estudiante, ya que es así como este se siente animado y con predisposición a aprender y progresar en el desarrollo del conocimiento, habilidades y valores. Los estudiantes que no entienden un tema o no les gusta una asignatura, esto se debe a que no han sido motivados de la manera correcta,

por ende, esto juega un papel fundamental en el rol del maestro, ya que este debe motivar a sus alumnos. Con referencia a esto, el autor Marquès (2000) menciona que, una de las características de un buen docente es animar a los estudiantes, por consiguiente, las personas que tienen una buena motivación son capaces de alcanzar mejores resultados que las que no lo han sido, ya que estas con frecuencia tienden al fracaso, pánico e inseguridad en ellos mismo y creer que no pueden o que no les gusta algo.

Tabla 45. Motivación del estudiante

Ítems	f	%
Si	7	70%
No		
A veces/ en parte	3	30%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Siguiendo este orden, tenemos el punto “11. La formación que tengo en TIC, me permite un manejo adecuado en herramientas tecnológicas, además puedo acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes”. En términos de porcentaje, el 70% de los implicados su formación en TIC les permite un adecuado manejo de las herramientas tecnológicas y acceder a información oportuna, mientras que, el 30% restante a veces o muy poco (ver tabla 46).

En los resultados obtenidos se observa que, hay un gran número de profesores cuya formación en TIC, les permite un adecuado manejo de las herramientas tecnológicas, sin embargo, existe un porcentaje del 30% que su formación en TIC no es suficiente. La formación en TIC es indispensable, ya que con ellas se puede mejorar positivamente la enseñanza aprendizaje o de una vez repercutirla, ya que un mal manejo de las herramientas tecnológicas generan distracciones, pérdida de los objetivos de la clase, divagación en la búsqueda de información y pérdida de tiempo. Como ya se mencionó anteriormente las TIC son un medio en la educación y no un fin.

Para enfatizar con lo mencionado, los autores Garrido, et al. (2006) manifiestan que, “la inclusión de las TIC en los planes de estudio de formación docente no es sencilla, ya que ello dependerá de la capacidad de intervención del gobierno en el desarrollo curricular, así como de la autonomía de las propias universidades” (p. 2). Esto significa que, el gobierno debe promover la capacitación de los docentes en el uso y manejo de las TIC, así como las instituciones de formación deben promover la inclusión de las TIC en sus programas de estudio.

Tabla 46. Formación en TIC

Ítems	f	%
Si	7	70%
No		
A veces/ en parte	3	30%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Continuando con este orden, tenemos el ítem “12. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos”. Se puede apreciar en la tabla 47 que el 30% de los docentes si aplican, ejecutan y dan seguimiento a los

diferentes proyectos, mientras que, el 50% no lo hacen y el 20 lo hacen únicamente a veces.

Los resultados obtenidos son muy insatisfactorios, ya que solo un pequeño número de docentes cumplen con la planificación, ejecución y seguimiento de proyectos, mientras que, la mayor parte no lo hacen o lo hacen muy poco, y no se cumple con lo estipulado por el Ministerio de Educación (2012b) en los estándares de calidad, concretamente el estándar de desempeño profesional, cuyo estándar general D.3 donde el docente se compromete con el desarrollo de la comunidad, y en su estándar específico D.3.1 afirma que, el docente debe generar e involucrarse en la promoción y apoyo de proyectos en el desarrollo comunitario (comunidad educativa) que pueden ser: económicos, sociales, culturales o educativos, por lo tanto, el profesorado debe vincularse con la comunidad educativa, realizando la planificación, ejecución y seguimientos de proyectos en beneficio de los estudiantes, padres de familia, maestros, entre otros.

Tabla 47. Seguimiento a proyectos

Ítems	f	%
Si	3	30%
No	5	50%
A veces/ en parte	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Continuando con esta sección, tenemos el punto “13. La expresión oral y escrita que manejo, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida”. El 100% de los docentes usan una expresión oral y escrita adecuada para impartir sus asignaturas (ver tabla 48).

Los resultados son muy satisfactorios, puesto que el 100% de los docentes consideran que tienen una expresión oral y escrita adecuada para llegar con el conocimiento a los estudiantes. Este aspecto desempeña un papel fundamental ya que si el docente no tiene una expresión adecuada, como por ejemplo: comete errores al hablar como muletillas o repetición constantemente de una palabra, los alumnos pondrán más atención a cuantas veces repite dicha palabra, o si al escribir comete errores de igual forma los estudiantes no prestarán toda su concentración en el tema tratado. Al respecto, el Ministerio de Educación (2012b) al referirse a los estándares de desempeño profesional docente, donde el estándar general A.3 el docente domina la lengua con la que enseña, cuyo estándar específico A.3.1 manifiesta que, el docente debe "usar de forma competente la lengua en la que enseña" (p. 12), ante esta situación, el docente debe comunicarse de forma clara y precisa con sus alumnos y así llegar con los saberes de su asignatura y cumplir un buen desempeño como docente.

Tabla 48. Expresión oral y escrita

Ítems	f	%
Si	10	100%
No		
A veces/ en parte		
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En base a este mismo orden, tenemos el ítem “14. Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlas/ os y ayudarles en su solución”. Los docentes que se sienten capaces de resolver problemas que se presentan en los estudiantes, en términos de porcentaje corresponden al 60%, mientras que, el 10% no pueden resolver estos problemas y el 30% lo hacen a veces (ver tabla 49).

En este punto, los resultados mostrados apuntan que el profesorado no cumple con los estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación (2012b). El estándar concerniente al desempeño profesional docente, en su estándar general B.2 manifiesta que, el docente debe implementar procesos de enseñanza aprendizaje en un clima de participación y debate, y en su estándar específico B.2.3 manifiesta que, el docente debe “responder a situaciones críticas que se generan en el aula y actúa como mediador de conflictos” (p. 12), en consecuencia, le corresponde al docente manejar situaciones críticas que se presentan en el aula y actuar como un mediador de conflictos. Los maestros deben ser capaces de manejar este tipo de situaciones que se presentan en el aula, ya que en la institución donde se realizó la aplicación del cuestionario, el Colegio de Bachillerato Primero de Mayo cuenta con una psicóloga y trabajadora social, sin embargo, es competencia también del profesorado contribuir en la solución de estos conflictos.

Tabla 49. Problemas de los estudiantes

Ítems	f	%
Si	6	60%
No	1	10%
A veces/ en parte	3	30%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En esta parte de la sección, tenemos el punto “19. Identifica, planifica y trabaja diferenciadamente con estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo- ciego, intelectual, mental, físico- motora, trastornos de desarrollo)”. El porcentaje de docentes que si identifica, planifica y trabaja con alumnos con necesidades educativas especiales es del 20%, quienes no lo hacen el 20% y el 60% únicamente a veces (ver tabla 50).

Los resultados apuntan que los docentes en su mayoría no están lo suficientemente capacitados para trabajar con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. La Asamblea Nacional Constituyente (2008) en la Constitución de la República, en el artículo 11 numeral 2, dice que, “todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades” (p. 11), por lo tanto, nadie podrá ser discriminado ya sea por razones de etnia, genero, identidad cultural, estado civil o discapacidad. La LOEI (2011), título I en el artículo 2, literal e, establece la “atención e integración prioritaria y especializada de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad o que padezcan enfermedades catastróficas de alta complejidad” (p. 9). En ese sentido, el nuevo currículo vigente establece la atención especializada a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Ante esta situación, los docentes deben continuar con la formación permanente y capacitarse en este ámbito, puesto que aunque en muchas instituciones educativas como en esta que se aplicó el cuestionario no tienen alumnos con necesidades educativas especiales, aun así los docentes deben estar capacitados y en condiciones de trabajar con las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Tabla 50. Necesidades educativas especiales

Ítems	f	%
Si	2	20%
No	2	20%
A veces/ en parte	6	60%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En este apartado, tenemos el punto “21. El trabajo docente que realizo, promueve para que los estudiantes sean los creadores de su propio aprendizaje”. El 60% de los participantes respondieron positivamente, mientras el 40% se inclinó por la alternativa de respuesta a veces.

Tal como se observa en la tabla 51, no se cumple lo establecido en los estándares de aprendizaje y en el nuevo currículo vigente. La labor que realiza el docente debe encaminarse en lograr que los estudiantes sean creadores de su propio aprendizaje y el maestro adopte una postura de guía en el proceso de enseñanza aprendizaje, para que este sea significativo. Uno de los propósitos de la nación es generar estudiantes que sean creadores de conocimiento y no solo consumidores.

Por otro lado, los autores Bozu & Canto Herrera (2009) afirman que, la función del profesorado, “más que transmitir abundante información, promueva el desarrollo de competencias como garantía para que los sujetos puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria en un mundo cambiante y complejo” (p. 90), por lo tanto, los docentes deben ser guías en el proceso de enseñanza aprendizaje, y promover a los estudiantes que sean creadores de su propio aprendizaje.

Tabla 51. Trabajo docente

Ítems	f	%
Si	6	60%
No		
A veces/ en parte	4	40%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Continuando con esta sección, tenemos el ítem “22. Ejecuta las principales funciones y tareas del profesor en el aula”. El 90% de los implicados si lo hace, mientras que, el 10% a veces (ver tabla 52).

Se observa que la mayor parte de docentes si cumple con sus funciones y tareas, pero ¿Cuáles son estas? El profesor es quien guía o hace de mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje, realiza la planificación, el diagnóstico, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y forma estudiantes para la vida y a través de la reflexión ayuda a progresar a sus alumnos. Al respecto, el Ministerio de Educación (2011) manifiesta que, es tarea del docente “(...) preparar a los estudiantes para la vida y la participación en la sociedad democrática, para futuros estudios y para el trabajo y el emprendimiento” (p. 10), por lo tanto, el profesor a más de ser un facilitador de saberes, tiene que moldear como un artista a los alumnos, generando estudiantes ricos en saberes, virtudes y sobretodo valores. Como un trabajador llevar su tarea docente con gran responsabilidad. Como un artesano seleccionar los mejores medios

de enseñanza aprendizaje y pulir a sus estudiantes mediante ejemplos de la vida real o cotidiana.

Tabla 52. Funciones y tareas del profesor

Ítems	f	%
Si	9	90%
No		
A veces/ en parte	1	10%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En este punto tenemos, el literal “25. Aplica técnicas variadas para ofrecer asesoría extracurricular a los estudiantes (entrevista, cuestionario)”. El 50% de los profesores si aplican técnicas de asesoría extracurricular a los estudiantes, sin embargo, el 10% no lo hacen y el 40% restante lo hacen pero a veces (ver tabla 53).

En los resultados que se observan, no se cumple lo establecido por el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) que establece que, se brindara un refuerzo y mejoramiento a los estudiantes que no hayan alcanzado los aprendizajes y capacidades en un determinado nivel y área, en consecuencia, los docentes deben brindar a los estudiantes de asesoría o clases extra que aseguren el aprendizaje de aquellos temas que no fueron entendidos en el aula.

Tabla 53. Asesoría extra curricular a los estudiantes

Ítems	f	%
Si	5	50%
No	1	10%
A veces/ en parte	4	40%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En este apartado, tenemos el punto “27. Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres”. El 20% de los participantes si diseña y aplica técnicas didácticas para las prácticas, mientras que, el 30% no lo hacen y el 50% lo hacen pero solo a veces.

En los resultados se muestran en la tabla 54, se observa que casi no se hacen estos diseños ni se aplican estas técnicas. En base a la realidad que vive el Colegio de Bachillerato Primero de Mayo, se observaron ciertos aspectos que tiene la institución, que son: cuenta con muy pocos implementos en sus laboratorios y talleres, los pocos instrumentos y equipos de los diferentes laboratorios ya terminaron su vida útil o están muy viejos, no se realizan prácticas con frecuencia ya que a menudo los estudiantes rompen o dejan en mal estado los objetos e instrumentos de los laboratorios. Esta es una tendencia que existe en muchas instituciones educativas donde los docentes no realizan las suficientes prácticas en los laboratorios y talleres y por ende no diseñan ni aplican técnicas didácticas para las enseñanzas en estos espacios. De esta manera, el autor Finn (1989) afirma que, una de las funciones de los estudiantes es cuidar de los bienes del centro educativo, por lo tanto, los maestros deben diseñar y aplicar técnicas didácticas para la realización de las prácticas en los laboratorios y talleres, cuidando de los mismos.

Tabla 54. Prácticas de laboratorio y talleres

Ítems	f	%
Si	2	20%
No	3	30%
A veces/ en parte	5	50%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En este apartado se aborda el ítem “28. Diseña y aplica instrumentos de evaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor)”. El 70% de los docentes si aplica instrumentos de evaluación de práctica docente, sin embargo, el 10% no lo hacen y el 20% lo hacen a veces (ver tabla 55).

En los resultados se observa que no todos los docentes aplican instrumentos de evaluación de su práctica docente, no obstante esto constituye un factor muy importante para determinar las debilidades de su práctica y desarrollar mecanismos para combatir estas debilidades. En ese sentido, la LOEI (2011) en el artículo 2, literal r, menciona que, “se establece la evaluación integral como un proceso permanente y participativo del Sistema Educativo Nacional” (p. 9), es así que, los docentes deben diseñar y aplicar instrumentos de evaluación de su asignatura y del profesor, para analizar y reflexionar sobre su práctica educativa y corregir aquellos aspectos que puedan estar fallando o tengan dificultades para realizarlos.

Tabla 55. Instrumentos de evaluación de la asignatura y del profesor

Ítems	f	%
Si	7	70%
No	1	10%
A veces/ en parte	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En este mismo orden, tenemos el punto “29. Utiliza adecuadamente la técnica expositiva”. En la tabla 56 se muestra que el 70% del profesorado utiliza adecuadamente la técnica expositiva, mientras que, el 30% lo hace únicamente a veces.

Según estos resultados, se identifican ciertas debilidades por parte del profesorado a la hora de impartir sus clases a los estudiantes. Como ya se mencionó anteriormente en los estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación (2012b), que el docente debe usar competentemente la lengua que enseña, por ende, la expresión oral y escrita es muy importante para realizar una buena práctica docente, asimismo las técnicas expositivas toman la misma relevancia, para que el alumno pueda entender y asimilar lo que el profesor le enseña.

Para concluir, las técnicas expositivas juegan un papel muy importante, ya que sin estas los conocimientos impartidos por el docente serian confusos y no tendrían el impacto que se espera en la enseñanza.

Tabla 56. Técnica expositiva

Ítems	f	%
Si	7	70%
No		

A veces/ en parte	3	30%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En este punto, se analizará el ítem “30. Valora diferentes experiencias sobre didáctica y las asocia a su práctica educativa”. El 70% de los participantes si valoran sus experiencias didácticas y las relacionan con su práctica educativa, en tanto que, el 30% únicamente a veces (ver tabla 57).

En base a los resultados obtenidos después de la aplicación del cuestionario, se observa que un gran porcentaje de maestros si dan relevancia a sus experiencias didácticas y las relacionan con su labor educativa, mientras que otros no le dan la misma importancia. Este factor repercute en su tarea educativa ya que el hecho que relacionen sus experiencias didácticas con la práctica educativa, les permite conocer sus limitaciones y superarlas realizando una mejor enseñanza aprendizaje. De esta manera, el autor Ausubel (1983) en su teoría del aprendizaje, afirma que esta radica en la forma de vincular los conocimientos previos o estructura cognoscitiva con los nuevos, por ende, el profesorado debe asociar sus experiencias sobre didáctica con su práctica educativa, vinculando lo que ya sabe con lo nuevo.

Tabla 57. Experiencias didácticas

Ítems	f	%
Si	7	70%
No		
A veces/ en parte	3	30%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Continuando con el próximo ítem, tenemos el “31. Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje”. El 80% de los maestros si usan recursos del medio para lograr que los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje y el 20% a veces (ver tabla 58).

Los resultados apuntan que aún existe un número de maestros que no utilizan con frecuencia los recursos del medio. El emplear recursos del medio ayuda a la enseñanza aprendizaje para que esta sea más comprensible y fácil de asimilar por los estudiantes, ya que se relacionan recursos que se conocen con el nuevo aprendizaje y así lograr cumplir los objetivos trazados. Con referencia a esto, el Ministerio de Educación (2016a) a través del nuevo currículo, manifiesta que, los docentes deben utilizar recursos del medio para facilitar el aprendizaje de los estudiantes y alcanzar los objetivos propuestos, ya que se relaciona lo conocido con lo nuevo.

Tabla 58. Recursos del medio

Ítems	f	%
Si	8	80%
No		
A veces/ en parte	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En este punto abordaremos el ítem “32. El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente”. El 80% de los docentes hace el uso de problemas reales, mientras que, el 20% a veces (ver tabla 59).

Los resultados que se observan muestran que no todos los maestros hacen uso de problemas reales en su práctica docente, esto repercute la misma, ya que enseñando con problemas reales y empleando el razonamiento lógico es como los estudiantes se motivan y relacionan los conocimientos que imparte el maestro con la vida real y los ponen en práctica. Al respecto, el Ministerio de Educación (2016a) establece en el nuevo currículo que, el profesorado debe usar problemas de la vida real para resolverlos mediante el razonamiento lógico, por consiguiente, los maestros deben usar problemas de la vida real o cotidianos en sus clases, para resolverlos mediante el razonamiento lógico y luego los alumnos puedan ponerlos en práctica en situaciones reales de la vida.

Tabla 59. Problemas reales

Ítems	f	%
Si	8	80%
No		
A veces/ en parte	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Continuando con este apartado, tenemos el literal “36. Tiene el conocimiento necesario para enseñar todo lo propuesto en el currículo de las materias a su cargo”. El 80% de los docentes tienen el conocimiento necesario para enseñar todo lo que exige el currículo y el 20% a veces (ver tabla 60).

Los resultados que se observan indican que existen necesidades de formación en las materias propuestas en el currículo. Ante esta situación tanto la institución como el gobierno deben promover y facilitar cursos/ capacitaciones de formación ya que esto afecta drásticamente la educación. Un docente no puede realizar de manera efectiva su práctica de enseñanza si tiene dificultades con los conocimientos teóricos de sus materias a impartir, esto crea dudas y confusión en los estudiantes. En ese sentido los autores, (Ferry, 1983; Imbernón, 1989; Imbernón, 1994) mencionan que formar a un profesional de la educación es formarlo en cuatro componentes, entre ellos tenemos el componente científico, que contiene los saberes y conocimientos científicos de su disciplina, área o áreas que el docente debe adquirir, necesarios para llevar a cabo su tarea educativa, en consecuencia, el indispensable que el profesorado domine los conocimientos científicos de las materias a su cargo, ya que de no dominar estos conocimientos el docente es incapaz de desarrollar una buena enseñanza y solo creará dudas e incertidumbre en los estudiantes.

Tabla 60. Conocimientos de la materia a su cargo

Ítems	f	%
Si	8	80%
No		
A veces/ en parte	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

3.1.2.3 Evaluación

En base a las consideraciones de la sección 6, abordamos la evaluación en la práctica pedagógica del docente, tenemos el punto “3. Relaciona el contenido de sus clases con otras ramas de la ciencia y evalúa ese proceso”. En este ítem, el 80% de los participantes si relacionan el contenido de sus clases con otras ramas de la ciencia y el 20% a veces (ver tabla 61).

Se observa que en la práctica docente no todos los maestros cumplen con lo mencionado en este punto, ya que aún existe un porcentaje de ellos que lo hacen a veces o muy poco. Relacionar el contenido de cada clase con otras ramas de la ciencia demuestra la importancia de las clases que imparten los maestros, para que los estudiantes se sientan motivados y no pierdan la noción de la enseñanza. Realizar este proceso le da la oportunidad al docente de darse cuenta y analizar si su clase fue asimilada por los estudiantes y a través de la reflexión mejorar las posibles debilidades de esta. Con referencia a esto, el Ministerio de Educación (2012b) a través de los estándares de calidad educativa, en lo que refiere a los estándares de desempeño profesional, en el estándar general A.1 el docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña, las teorías e investigaciones educativas y su didáctica, cuyo estándar específico A.1.3 afirma que, el docente debe conocer la relación del área del saber que enseña con otras disciplinas.

Tabla 61. Relación de las clases con otras ramas de la ciencia

Ítems	f	%
Si	8	80%
No		
A veces/ en parte	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En este punto tenemos el ítem “15. Hace el seguimiento del aprendizaje de sus estudiantes”. El 80% de los docentes si realiza el seguimiento del aprendizaje de sus alumnos, mientras que, el 20% lo hacen a veces.

En base a los resultados observados, se identifica que en su mayoría los docentes realizan el seguimiento del aprendizaje de sus alumnos, pero aún existe un número de docentes que no lo hacen muy frecuentemente, incumpliendo lo establecido en la LOEI (2011) y el currículo vigente, que manifiestan que, es de carácter obligatorio que el profesorado realice el seguimiento del aprendizaje de sus alumnos y así determinar si están o no captando lo que el docente imparte en sus clases. Así mismo el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), en su artículo 204 establece la evaluación, retroalimentación y refuerzo académico si el estudiante no alcanzó los aprendizajes requeridos, es así que, el maestro debe aplicar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, para realizar el seguimiento del aprendizaje de los alumnos y determinar si estos están alcanzando los aprendizajes requeridos, ya que de no ser ese el caso, el docente debe brindar la retroalimentación y refuerzo académico con el objetivo de promover el mejoramiento académico y evitar que los alumnos terminen el año escolar sin haber alcanzado los aprendizajes requeridos durante.

Tabla 62. Seguimiento del aprendizaje

Ítems	f	%
Si	8	80%

No		
A veces/ en parte	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

A continuación, en el siguiente punto tenemos el “17. En su proceso evaluativo incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa”. El 80% de los docentes si incluyen estos tres tipos de evolución en su proceso evaluativo y el 20% a veces.

Los resultados que se muestra, se observa que no se cumple lo establecido por el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y el currículo vigente, que exigen que se realice el proceso evaluativo antes, durante y después del proceso de aprendizaje, por ende, los docentes deben aplicar la evaluación diagnóstica, la evaluación sumativa y la evaluación formativa; la evaluación diagnóstica para determinar lo que saben los estudiantes, la evaluación sumativa para determinar el desarrollo del aprendizaje y en qué grado fue captado o asimilado por los estudiantes y la evaluación formativa para identificar el grado del aprendizaje de los alumnos durante su ejecución.

Tabla 63. Evaluación diagnóstica, sumativa y formativa

Ítems	f	%
Si	8	80%
No		
A veces/ en parte	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En este punto se analizará el ítem “18. Como docente evalúa las destrezas con criterio de desempeño propuestas en sus asignaturas”. El 80% de los participantes si realizan la evaluación de las destrezas con criterio de desempeño y el 20% a veces.

En los resultados obtenidos se observa que no todos los docentes realizan a menudo la evaluación de las destrezas con criterio de desempeño como se establece en el currículo vigente. Con referencia a esto, el Ministerio de Educación del Ecuador (2009) menciona que, “las destrezas con criterio de desempeño expresan el saber hacer, con una o más acciones que deben desarrollar los estudiantes, asociadas a un determinado conocimiento teórico y dimensionadas por niveles de complejidad que caracterizan los criterios de desempeño” (p. 18). Por consiguiente, el profesorado debe realizar la evaluación de las destrezas con criterio de desempeño para determinar si se están alcanzando por los estudiantes, ya que de no ser este el caso, poder formular y aplicar estrategias de enseñanza para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 64. Evaluación de destrezas con criterio de desempeño

Ítems	f	%
Si	8	80%
No		
A veces/ en parte	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

A continuación, en este apartado se analizará el punto “23. Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes”. El 90% de los maestros si elaboran pruebas de evaluación, mientras que, el 10% a veces (ver tabla 65).

En los resultados obtenidos, se muestra que falta un número de maestros que elaboren de manera constante las pruebas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Al respecto, la LOEI (2011) y el currículo vigente, establecen la elaboración de pruebas para la evaluación constante del aprendizaje de los alumnos y así identificar y fortalecer sus debilidades en los aprendizajes.

Tabla 65. Evaluación del aprendizaje

Ítems	f	%
Si	9	90%
No		
A veces/ en parte	1	10%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En este punto tenemos el ítem “35. Cumple con todo lo propuesto en la planificación de sus asignaturas (ejecución y evaluación)”. El 70% de los implicados cumple con todo lo propuesto, mientras que, el 30% a veces (ver tabla 66).

En base a estos resultados, se determina que no se cumple con lo exigido por la LOEI (2011) y el currículo, que especifican, el profesorado debe cumplir con todas las planificaciones de sus asignaturas ya que de no hacerlo se estaría improvisando, la planificación es la guía para la práctica pedagógica del docente.

Tabla 66. Planificación de las asignaturas

Ítems	f	%
Si	7	70%
No		
A veces/ en parte	3	30%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

En este apartado se analizará el punto “37. Alterna técnicas de evaluación de manera continua”. El 80% de los maestros si alternan las técnicas de evaluación de manera continua, mientras que, el 20% a veces (ver tabla 67).

Se observa en los resultados, que una gran parte los docentes, si alternan las técnicas de evaluación, sin embargo, esto es algo que lo deben de hacer siempre, para identificar las dificultades que tienen los estudiantes y poder solucionarlas, y lograr un mejor desempeño, comunicación de ideas, evaluación de análisis, comprensión, entro otros. Al respecto, la LOEI (2011) en el artículo 2, literal r afirma que, “se establece la evaluación integral como un proceso permanente y participativo del Sistema Educativo Nacional” (p. 9).

Tabla 67. Alternación de técnicas de evaluación

Ítems	f	%
Si	8	80%
No		
A veces/ en parte	2	20%

Total	10	100%
-------	----	------

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

Para finalizar, en este punto se analizará el ítem “38. El aprendizaje reflejado por los estudiantes está directamente relacionado con sus calificaciones”. El 70% de los participantes si consideran que lo reflejado en las notas está directamente relacionado con las calificaciones, sin embargo, el 10% no lo considera así, mientras que, el 20% a veces o muy poco (ver tabla 68).

Los resultados apuntan que la mayor parte de docentes consideran que las calificaciones reflejan el aprendizaje de los alumnos, mientras que un número de docentes están en desacuerdo. Lo cierto es que esta polémica es incierta, ya que no siempre las calificaciones reflejan el conocimiento y aprendizaje de las personas y eso se lo puede notar en muchas personas ilustres como, Albert Einstein quien se graduó con notas muy normales, no se consideraban propias de un genio. A mi parecer las personas que construyen nuevos conocimientos son rebeldes que contradicen el conocimiento tradicional, por ende, las notas no reflejan realmente el aprendizaje en la mayoría de los casos.

Para enfatizar con lo mencionado, los autores García Sánchez & Robledo Ramón (2009) afirman que, el rendimiento académico de los estudiantes se ve muy influenciado por el entorno familiar; como es el clima familiar, condición socioeconómica, implicación de los padres en la educación de sus hijos, apoyo moral y emocional de estos, en consecuencia, el aprendizaje de los estudiantes no siempre está en relación con las calificaciones, ya que esto se ve influenciado por diversos factores.

Tabla 68. Aprendizaje relacionado con sus calificaciones

Ítems	f	%
Si	7	70%
No	1	10%
A veces/ en parte	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

3.1.3 Planificación de una estrategia formativa

En esta sección del informe y en función de las principales dificultades encontradas como producto de la tabulación y análisis de datos de la observación, dialogo y cuestionario aplicado a los docentes, se propone una alternativa de solución, la misma que se realiza a través de la planificación de un curso de formación.

3.1.3.1 Tema del curso

Pedagogía educativa en la práctica docente.

3.1.3.2 Modalidad de estudios

Observando los resultados obtenidos mediante la aplicación del cuestionario a los docentes, en la Tabla 23 recibimiento de la capacitación, se muestra que la mayor parte de docentes (41.6%) le gustaría recibir la capacitación de forma virtual/ por internet. En base a esta consideración el curso se realizará en la modalidad virtual o por internet.

3.1.3.3 Problemática encontrada

En nuestro país se puso en marcha programas denominados Quiero Ser Maestro con el propósito de identificar y dar la oportunidad a los mejores profesionales que puedan ser docentes en el Magisterio Nacional. Esto ha hecho que muchos profesionales puedan desempeñarse en la docencia, sin embargo, algunos de ellos no tienen la formación adecuada en el sector educativo.

Después de realizar la tabulación y análisis de datos se determinaron las necesidades de formación de los docentes, entre ellas tenemos aquellas que están relacionadas con el ámbito educativo como es pedagogía educativa. Muchos docentes presentan inconvenientes en este tema que es pedagogía educativa, puesto que existen docentes con títulos que no se relaciona con licenciado en educación, por ende, existen necesidades formativas en este ámbito.

3.1.3.4 Objetivos

- Reflexionar acerca de los nuevos métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje, y las concepciones actuales del aprendizaje, como entenderlas y llevarlas a la práctica.
- Revisar de manera crítica y reflexiva las ideas de los participantes sobre el aprendizaje humano y realizar un análisis de sus prácticas docentes.
- Desarrollar nuevas concepciones acerca del aprendizaje de los estudiantes y llevarlas a la práctica en el aula de clases.
- Determinar los estilos y canales de aprendizaje de los alumnos.
- Diseñar ambientes de aprendizaje significativo que desarrolle la formación de las personas para enfrentar situaciones y problemas de la vida real.

3.1.3.5 Dirigido a:

a. Nivel formativo de los destinatarios

Profesionales con título de tercer nivel que se encuentran impartiendo clases en asignaturas en las áreas de física y matemática en instituciones educativas, que necesiten ampliar sus conocimientos en pedagogía educativa.

b. Requisitos técnicos que deben tener los destinatarios

Que los docentes puedan manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ya que el curso se realizara de forma virtual o por internet, en la que los participantes podrán acceder a la información desde cualquier lugar en cualquier momento, haciendo uso de recursos interactivos asincrónicos y sincrónicos.

3.1.3.6 Breve descripción del curso:

a. Contenidos del curso

La pedagogía educativa y su implicación.

Nuevas metodologías y técnicas de enseñanza.

Concepciones actuales del aprendizaje.

Estilos y canales del aprendizaje.

El aprendizaje significativo.

b. Metodología a utilizar

Trabajo sistemático de los contenidos abordados, participación en videoconferencias haciendo uso de las nuevas tecnologías de manera sincrónica, desarrollo de talleres, foros de participación, cuestionarios y evaluación de los aprendizajes.

c. Evaluación

La evaluación se desarrollará antes, durante y al finalizar el curso, y será de forma cuantitativa para medir los resultados en valores numéricos y analizarlos posteriormente de forma cualitativa.

3.1.3.7 Duración del curso

El curso tendrá una duración de 4 semanas, el cual estará distribuido en 10 horas de trabajo semanal en el cual estará incluida la participación activa en los diferentes medios de internación a través de las nuevas tecnologías con el acompañamiento del docente.

3.1.3.8 Cronograma de actividades detallando en días o semanas de trabajo

Tabla 69. Cronograma de actividades

Actividades	Semanas			
	1	2	3	4
Foro de presentación	x			
Evaluación de conocimientos previos	x			
Videoconferencia	x			
La pedagogía educativa y su implicación.	x			
Cuestionario 1	x			
Nuevas metodologías y técnicas de enseñanza		x		
Cuestionario 2		x		
Videoconferencia			x	
Concepciones actuales del aprendizaje			x	
Cuestionario 3			x	
Estilos y canales del aprendizaje				x
El aprendizaje significativo				x
Cuestionario 4				x
Evaluación				x

Fuente: curso de formación

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

3.1.3.9 Costos/ Financiamiento del curso

Tabla 70. Financiamiento

Recurso	Valor
Facilitador	50 \$
Internet	20 \$
Copias	5 \$
Materiales de oficina	0.70 \$
Total	75.70 \$

Fuente: curso de formación

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

3.1.3.10 Certificación

Una vez terminado y aprobado el curso bajo la nota mínima establecida, la plataforma o página web en la que se trabajó emitirá un comunicado de finalizado el curso y posteriormente la institución formadora, hará la entrega de un certificado a todos los participante como constancia del curso realizado.

CONCLUSIONES

- Las principales necesidades de formación que tienen los maestros son: necesidades profesionales, personales, institucionales y sociales.
- Los cursos propuestos por el Ministerio de Educación no son los requeridos por los docentes de bachillerato, puesto que estos no están acordes a las necesidades y la realidad que vive el profesorado en la institución educativa.
- Muchos de los docentes no están capacitados para afrontar los retos y requerimientos del currículo propuesto por el Ministerio de Educación.
- Las necesidades formativas de los docentes de bachillerato que laboran en áreas relacionadas con física y matemática, están relacionadas con el ámbito educativo y las asignaturas que imparten.
- La mayor parte de docentes poseen título de tercer nivel y demuestran mucho interés por la formación continua en postgrados y cursos/ capacitaciones.
- Los docentes que tienen título de cuarto nivel si está relacionado con el ámbito educativo.
- La mayor parte de maestros consideran que su título de tercer nivel es suficiente para enseñar, ya que en la mayoría de docentes su título está relacionado con licenciado en educación, pero se muestran muy entusiasmados en continuar formándose.
- Los aspectos de mayor importancia en un curso o capacitación son los teóricos y prácticos.
- A todos los docentes les resulta atractivo continuar con un cronograma de formación de cuarto nivel.
- Todos los maestros le dan una total importancia a seguirse capacitando en temas educativos.
- La mayor parte de profesores prefieren recibir las capacitaciones de manera virtual o por internet.
- Pedagogía educativa, es una de las temáticas que más les interesa capacitarse dentro del ámbito educativo.
- Dentro de la práctica pedagógica del docente, existen muchos aspectos a mejorar.
- Los directivos de la institución no fomentan la participación del profesorado en cursos que promuevan la formación permanente.
- La mayor parte de docentes asisten a cursos o capacitaciones para ampliar sus conocimientos.
- Los dos principales obstáculos que les impiden continuar con programas de formación son: altos costos de los cursos o capacitaciones y falta de temas acordes a su preferencia.

RECOMENDACIONES

- La institución educativa debería promover la formación en temas de interés del profesorado, principalmente para ampliar sus conocimientos en las asignaturas que imparten.
- El gobierno debería dar a conocer más sus planes de formación al igual que las instituciones formativas.
- Los docentes deben guiar su práctica pedagógica según lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Intercultural y el currículo vigente.
- El profesorado debería acercarse más al estudiante y comprender su psicología y canales de aprendizaje.
- El gobierno en conjunto con el Ministerio de Educación deberían reducir el número de estudiantes por aula, para que la enseñanza aprendizaje sea de calidad, puesto que en un grupo muy numeroso se dificulta el aprendizaje por parte de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Idáñez, M. J., & Ander-Egg, E. (1997). *Cómo elaborar un proyecto- Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen/Hvmanitas.
- Aguirre Sánchez, M., García Checa, P., & Metallán, R. (1992). *Materiales didácticos*. España.
- Ainscow, M. (1994). *Necesidades especiales en el aula- Guía para la formación del profesorado*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Ander Egg, E. (1993). *La planificación educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Anglin, G. J. (1991). *Instructional Technology: Past, Present, and Future*. Englewood.
- Arànega, S. (2012). *Cuadernos de docencia universitaria 25 de la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la sociedad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito, Ecuador. Obtenido de https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF, 1*, 1-10. Obtenido de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1527882599&Signature=fMYRPLjCYO9TPW8dYh0s3cba%2B9Y%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA_DEL_APRENDI
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Avolio De Cols, S., Catalano, A. M., & Sladogna, M. g. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral*. Buenos Aires, Argentina.
- Benedito, V. (1991). La formación del profesorado universitario. *Ministerio de Educación y Cultura*.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Editorial Pearson Educación.
- Bolaños, G., & Molina, Z. (1990). *Introducción al currículo*. San José, Costa Rica: EUNED Editorial Universidad Estatal a Distancia . Obtenido de https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=Ew_JkA-5EaUC&oi=fnd&pg=PA7&dq=elementos+del+curriculo&ots=iRErwMRX5t&sig=nrHsUO9Sr65tZ8xfC6X4LO95LpY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación, 339*(2006), 119-146. Obtenido de <https://www.forofamilia.org/documentos/FAMILIA%20-%20Familia%20y%20escuela.%20Dos%20mundos%20llamados%20a%20trabajar%20en%20comun..pdf>
- Bozu, Z., & Canto Herrera, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e*

- innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97. Obtenido de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- Bradshaw, J. (1981). *Una tipología de la necesidad*. Barcelona, España.
- Bradshaw, J. (1972). *Taxonomy of social need*. California, United States of America: SAGE Publications.
- Bravo López, G., Cáceres Mesa, M., Cañedo Iglesias, C., García Cruz, R., Iglesias León, C. M., Lara Díaz, L., & Valdés Chaviano, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista iberoamericana de educación*, 33(1), 1-15. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2900>
- Buckley, R., & Caple, J. (1990). *La Formación- Teoría y Práctica*. Madrid, España : Ediciones Díaz de Santos .
- Bunk, P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea de formación profesional*(1), 8-14.
- Cabero Almenara, J. (1998). *Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones*. Granada, España: Grupo Editorial Universitaria. Obtenido de <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1MZF0MGPJ-DW0C5J-NB1S/TICS%20EN%20EDUCACION.pdf>
- Calle Velasco, M. J. (2004). El Reto de ser profesoren el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 251-258. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27418316.pdf>
- Camargo Abello, M., Calvo, G., Franco Arbeláez, M. C., Vergara Arboleda, M., Londoño Camacho, S., Zapata Jaramillo, F., & Garavito Prieto, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Sistema de Información Científica Redalyc*, 112. Recuperado el 10 de Mayo de 2018, de <http://www.redalyc.org/html/834/83400708/>
- Canario, R. (1991). *Mudar as Escolas: o Papel da Formação e da Pesquisa*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- Caplloch Bujosa, M., Castejón Oliva, F. J., González Fernández, N., López Pastor, V., Pérez Pueyo, Á., Ruiz Lara, E., . . . Ureña Ortín, N. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica Formative and shared assessment in Higher Education and European Area of Higher Education: key questions. *Revista de educación*, 347, 435-451. Obtenido de http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_20.pdf
- Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid, España. Obtenido de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37227526/cambio_educativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528356203&Signature=7ix4ygEX65MzFKJbhuJ3kYXyo20%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLos_desafios_de_las_TIC_para_

- Castillo, S. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 11(2), 171-194. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-24362008000200002%20&script=sci_arttext
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos: El capital humano de las organizaciones*. (P. Mascaró Sacristán, & M. Hano Roa, Trads.) México, México: McGraw-Hill Interamericana. Obtenido de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43099694/Chiavenato.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528659756&Signature=gdfu25JdXPh137%2BTQ3Q003D0f00%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAdministracion_de_recursos_humano
- Coll, C. (1992). *Psicología y currículum*. Paidós.
- D'hainaut, L. (1980). *La regulación en los sistemas educativos*. París, Francia: Ediciones UNESCO.
- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Editor en Bici. (2016). *Glosario de elementos del currículo 2016*. Ecuador. Obtenido de <https://editorenbici.wordpress.com/2016/05/09/glosario-de-elementos-del-curriculo-2016/>
- Escobar, M., Fernández, E., & Bernardi, F. (2012). *Cuadernos metodológicos análisis de datos con Stata*. Madrid: Efc, S.A.
- Espinosa Martín, M. T. (Septiembre-Diciembre de 2014). Necesidades formativas del docente universitario. *Revista de docencia Universitaria*, 12(4), 161-177.
- Ferry, G. (1983). *Le traject de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. París, Francia: Durnod.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Formación Diputación Alicante. (s.f.). *Análisis de Necesidades*. Alicante, España. Obtenido de http://formacion.diputacionalicante.es/default.aspx?ref=plan_analisis&lang=es
- Galeano M, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia : Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García Sánchez, J., & Robledo Ramón, P. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*, 37(1), 117-128.
- Garrido, J. M., Gros Salvat, B., Rodríguez, J., & Silva Quiroz, J. E. (2006). Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 38(3), 17. Obtenido de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/57091>
- González Tirados, R. M., & González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de*

Educación, 43(6), 14. Recuperado el 11 de Mayo de 2018, de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2365>

- Gortari, E. D. (1970). *El método dialéctico*. México: Editorial Grijalbo.
- Grau, R., Llorens Gumbau, S., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 117-134. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/285664898_Desde_el_burnout_al_engagement_una_nueva_perspectiva
- Hervás Gómez, C., & Martín Nogales, J. (1996). Evaluación de necesidades formativas, actitudes y creencias del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8.
- Hoyos Regino, S. E., Hoyos Regino, P. E., & Cabas Valle, H. A. (2004). *Currículo y planeación educativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(6), 487-499. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado- Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica. (s.f.). *Formación Profesional*. Buenos Aires-Argentina. Obtenido de <http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/formacion-profesional/>
- Izurieta, H. (s.f.). El nuevo perfil del bachiller ecuatoriano. *Rupturas revista de investigación, análisis y opinión*. Obtenido de <http://www.revistarupturas.com/nuevo-perfil-del-bachiller-ecuatoriano.html>
- Jaramillo Serrano, F. (2017). *Trabajo de titulación (Prácticum 4)*. Loja, Ecuador: EDILOJA.
- Kaufman, R. (2004). *Planificación Mega: herramientas prácticas para el éxito organizacional* (Vol. 6). Castellón, España: Universitat Jaume.
- Lacasa, P. (2001). Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 597-622. (C. Coll Salvador, Á. Marchesi Ullastres, & J. Palacios, Recopiladores) Obtenido de http://sistemaucem.edu.mx/bibliotecavirtual/oferta/maestria/educacion/ME204/entorno_familiar_y_educacion_escolar.pdf
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- LOEI. (Marzo de 2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito, Ecuador. Obtenido de https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf
- Marquès, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Obtenido de <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Liderazgo/LecturasFalt/docentesfunciones.pdf>

- Martínez Cusicanqui, j. M. (2008). *El arte de aprender... y enseñar*. Santa Cruz de la Sierra: La Hoguera.
- Martínez Martín, M., Buxarrais Estrada, M. R., & Bara, F. E. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*(29). Recuperado el 11 de Mayo de 2018, de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/56963>
- Medina Rivilla , A. M., & Villar Angulo, L. M. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas Editorial.
- Medina Rivilla, A. (1994). La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa. (Universidade de Santiago de Compostela, & Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, Edits.) *Innovación Educativa*, 3, 59-78. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10347/5307>
- Millet, P. B. (2009). Archeomed: un laboratorio virtual en ciencia y tecnología para la arqueología subacuática. En *In Arqueologia nàutica mediterrània* (págs. 107-118). Obtenido de <http://ceipac.ub.edu/biblio/Data/A/0550.pdf>
- MinEduc. (Febrero de 2011). *Estándares de calidad educativa*. Quito, Ecuador. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Estandares_Desempeno_Docente_Propedeutico.pdf
- Ministerio de Educación . (s.f.). *Currículo*. Quito, Ecuador. Recuperado el 5 de Mayo de 2018, de <https://educacion.gob.ec/curriculo/>
- Ministerio de Educación. (2012). Estándares de calidad educativa-aprendizaje, gestión escolar, desempeño profesional e infraestructura . Quito, Ecuador. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf
- Ministerio de Educación. (2012). Plan de mejora. Quito, Ecuador. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Plan_Mejora1.pdf
- Ministerio de Educación. (17 de Febrero de 2016). ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A. Quito, Ecuador. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Acuerdo-Ministerial-Nro.-MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Bachillerato General Unificado*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/BGU2.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2009). *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica 2010*. Quito, Ecuador.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f.). *Formación Inicial*. Colombia. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-345503.html>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (s.f.). Competencias, criterios e indicadores. Caracas, Venezuela. Obtenido de <https://es.slideshare.net/aliriotua/criterios-e-indicadores-de-evaluacin>

- Mitchell, D. E., & Kerchner, C. T. (1983). Labor relations and teacher policy. *Handbook of teaching and policy*, 214-238.
- Muñoz, M. (2011). Destrezas con criterios de desempeño. *La Chakana*, 2(3).
- Nagel, E. (1981). *La estructura de la ciencia- Problemas de la lógica de la investigación científica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Pérez Serrano, M. (2015). ¿Qué necesidades de formación perciben los profesores? *Tendencias Pedagógicas*, 7-23.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile)*, 27.
- Pires Correia, L. M., & Universidad de Cabo Verde. (2012). La formación inicial de los educadores y de los educadores: profesores y profesoras. *Rizoma*, 12, 18. Obtenido de <http://www.rizoma-freireano.org/la-formacion-inicial-de-las-educadores-y-de-los-educadores-profesores-y-profesoras-lena-maria-pires-coreia-lobes-marcal>
- Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. (Marzo de 2011). Quito, Ecuador. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Renzulli, J. (2010). El rol del profesor en el desarrollo del talento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de*, 13(1), 33-40. Recuperado el 21 de Mayo de 2018, de <http://www.redalyc.org/html/2170/217014922004/>
- Reza Trosino, J. C. (2006). *Nuevo diagnóstico de necesidades de capacitación y aprendizaje en las organizaciones*. México: Panorama Editorial.
- Rodino, A. M. (2003). Educación para la vida en democracia: Contenidos y orientaciones metodológicas. *IIDH, Inst. Interamericano de Derechos Humanos*. Obtenido de http://dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/rodino_educacion_vida_democracia_metodologia.pdf
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 14(1), 79-92. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/175/17512723006/>
- Rossett, A. (1987). *Training needs assessment*. Educational Technology.
- Sacristán, J. G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata. Obtenido de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Gimeno_Sacristan_Unidad_3.pdf
- Sánchez Rosado, M. (2004). *Manual de trabajo social* (Vol. 1). México: Plaza y Valdes.
- Unesco. (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión, la experiencia de algunos países*. Santiago: Andros Ltda.
- UNESCO. (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016- La educación al servicio de los pueblos y el planeta*. París, Francia: Ediciones UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf>

- Vargas Flores, L. M. (13,14 y 15 de Septiembre de 2010). La formación docente. *Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021*, 1-20.
- Velasco Álvarez, P. (2015). Modelo de regresión de Cox y sus aplicaciones biosanitarias. (*Trabajo Fin de Grado*). Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Obtenido de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/43493/Velasco%20%C3%81lvarez%20Paola%20TFG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Verdejo, J. (2010). *Educación permanente y formación de capital humano: El rol de la educación técnica de nivel superior en Chile*. Chile. Obtenido de <file:///C:/Users/Olivia%20Quezada/Downloads/normas%20apa%20javeriana.pdf>
- Videla, J. (2007). Planificación Educativa. Obtenido de <http://videlajuan5blogspotcom.blogspot.com/2006/11/planificacin-educativa.html>
- Villar, L. M. (2005). Pensamientos de los profesores. *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*, 33-46.
- Wilson, B. G. (1996). *Constructivist learning environment*. New Jersey, USA: Educational Technology.
- Witkin, B. R., & Altschuld, J. (1995). *Planning and conducting needs assessment: A Practical Guide*. California, United States of America : SAGE Publications.
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zamorano García, D. (2015). García, D. Z. (2015). El estatus de los objetivos en el diseño curricular. Reflexiones sobre el tratamiento actual partiendo del conocimiento del área de educación física. *EmásF: revista digital de educación física*(35), 96-114. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5391130>
- Zarur, X. (6 de Mayo de 2010). *La internacionalización del currículo: una herramienta fundamental para la transformación institucional*. Recuperado el 7 de Mayo de 2018, de Seminario "Internacionalización de la educación superior con una visión para las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas". Bogotá: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/articles-231231_archivo_pdf1.pdf
- Zubiría, J. D. (2010). *Los modelos pedagógicos hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio Editorial.

ANEXOS



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja



MODALIDAD DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Loja, 25 abril de 2018

(Lic.)

Ángel Paccha

Señor(a)

RECTOR (A) DEL CENTRO EDUCATIVO UNIDAD EDUCATIVA COLEGIO DE BACHILLERATO PRIMERO DE MAYO

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, Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, 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, aplicado a los docentes que laboran en las áreas de "Física y Matemáticas" y/o "Química y Biología".

Dados los 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 estudiante de pregrado en ciencias de la educación mención Físico Matemáticas 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 está capacitado para efectuar este proceso con ética profesional, hecho que garantiza la validez de la investigación.

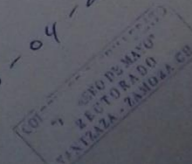
Con la seguridad de que el presente pedido sea atendido favorablemente, de usted me suscribo no sin antes expresarle mi gratitud y consideración imperecederas.

Atentamente,
DIOS PATRIA Y CULTURA,

Magr. Alba Vargas Saritama
COORDINADORA GRAL DE TITULACIÓN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - UTPL

*Vto B
Drs. Manuel Volpato
Dignese @cedir en la actividad*

25-04-2018





**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.

Por favor marque las respuestas con una "X" de acuerdo a su criterio.

1. DATOS INSTITUCIONALES

1.1. Nombre de la institución educativa en donde usted actualmente labora: PERERO DE MAYO

1.2. Provincia: ZAMORA CH. Ciudad: YANZAZA

1.3. Tipo de institución:	Fiscal	<input checked="" type="checkbox"/>	Fiscomisional	<input type="checkbox"/>	Municipal	<input type="checkbox"/>	Particular	<input type="checkbox"/>
1.4. Tipo de bachillerato que ofrece:	Bachillerato en ciencias	<input checked="" type="checkbox"/>	Bachillerato técnico				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Bachillerato internacional	<input checked="" type="checkbox"/>	Otro, especifique:					
1.4.1. Si el bachillerato que la institución educativa investigada ofrece, es técnico, indique la especialidad: <u>AGROPECUARIO, CONTABILIDAD, APLICACIONES INFORMATICAS</u>								

2. INFORMACIÓN GENERAL DEL INVESTIGADO

2.1. Género: Masculino Femenino

2.2. Estado civil: Soltero Casado Viudo Divorciado

2.3. Edad (en años cumplidos): _____

2.4. Relación Laboral: Nombramiento Contratación ocasional Reemplazo

2.5. Tiempo de dedicación: Tiempo completo Medio tiempo Por horas

2.6. Las materias que imparte, tienen relación con su formación profesional: SI NO

2.7. Año/s de bachillerato en los que imparte asignaturas: primero segundo tercero

2.8. Cuántos años de servicio docente tiene: 6 Otro, especifique: _____

3. FORMACIÓN DOCENTE

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

Bachillerato	<input type="checkbox"/>	Maestría (4° nivel)	<input type="checkbox"/>
Nivel técnico o tecnológico superior	<input type="checkbox"/>	PhD (4° nivel)	<input type="checkbox"/>
Lic., Ing., Eco., Arq., etc. (3er. nivel)	<input checked="" type="checkbox"/>		
Otras, especifique: _____			

3.1.1. Si tiene titulación de cuarto nivel, está relacionada con el ámbito educativo: SI NO

3.1.2. Considera que su formación de tercer nivel es suficiente para enseñar a los estudiantes de bachillerato: SI NO

3.1.3. Considerando su situación como docente y la experiencia obtenida, considera que los temas de capacitación impartidos por el Ministerio de Educación son los adecuados: SI NO

3.2. Su titulación de tercer nivel, tiene relación con:

3.1.3. Ámbito educativo:		3.1.4. Otras profesiones:	
Licenciado en educación (diferentes menciones/especialidades)	<input checked="" type="checkbox"/>	Ingeniero	<input type="checkbox"/> Economista
Doctor en educación	<input type="checkbox"/>	Arquitecto	<input type="checkbox"/> Médico
Psicólogo educativo	<input type="checkbox"/>	Contador	<input type="checkbox"/> Veterinario
Psicopedagogo	<input type="checkbox"/>	Abogado	<input type="checkbox"/> Artista plástico
Otras, especifique: _____		Otras, especifique: _____	

3.3. Le resulta atractivo continuar con un programa de formación de cuarto nivel: SI NO

3.3.1. Si la respuesta es afirmativa, en qué le gustaría formarse: *(Señale el tipo de formación de mayor interés)*

a. Maestría En el ámbito educativo. Especifique: Teología educativa - Hitos y Revistas M.

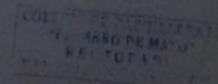


Figura 38. (Cuestionario: "Necesidades de formación")

Fuente: Jaramillo Serrano (2017)

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

		En otro ámbito. Especifique :
b. PhD	<input checked="" type="checkbox"/>	En el ámbito educativo. Especifique: <u>MATEMÁTICA</u>
		En otro ámbito. Especifique:

4. CURSOS Y CAPACITACIONES

4.1. En el transcurso del año 2016 y el presente 2017, ha realizado cursos de formación en el ámbito educativo SI NO

4.1.3. Hace qué tiempo realizó su último curso: Más de un año () De 5 a 11 meses atrás () De 1 a 5 meses atrás ()

4.1.3.1. A este último curso, lo hizo con el auspicio de:

El gobierno	<input checked="" type="checkbox"/>	De la institución donde labora Ud.	<input type="checkbox"/>	Beca	<input type="checkbox"/>	Por cuenta propia	<input checked="" type="checkbox"/>
Otros, especifique:							

4.2. Para usted, es importante seguirse capacitando en temas educativos: SI NO

4.3. Cómo le gustaría recibir la capacitación: *(señale las alternativas que más le atraen)*

Presencial	<input type="checkbox"/>	Semipresencial	<input type="checkbox"/>	A distancia	<input checked="" type="checkbox"/>	Virtual/por Internet	<input type="checkbox"/>
------------	--------------------------	----------------	--------------------------	-------------	-------------------------------------	----------------------	--------------------------

4.3.1. Si su preferencia son los cursos "presenciales" o "semipresenciales", en qué horario le gustaría recibir la capacitación:

De lunes a viernes	<input type="checkbox"/>	Fines de semana	<input type="checkbox"/>
--------------------	--------------------------	-----------------	--------------------------

4.4. En qué temáticas le gustaría capacitarse: *(Puede señalar más de una alternativa)*

Pedagogía educativa	<input checked="" type="checkbox"/>	Psicopedagogía	<input type="checkbox"/>	Políticas educativas para la administración	<input type="checkbox"/>
Teorías del aprendizaje	<input type="checkbox"/>	Métodos y recursos didácticos	<input checked="" type="checkbox"/>	Temas relacionados con asignaturas a su cargo	<input type="checkbox"/>
Valores y educación	<input type="checkbox"/>	Diseño y planificación curricular	<input type="checkbox"/>	Formación en temas de su especialidad	<input checked="" type="checkbox"/>
Estilos de aprendizaje	<input type="checkbox"/>	Evaluación del aprendizaje	<input type="checkbox"/>	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	<input type="checkbox"/>
				Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos	<input type="checkbox"/>

4.4.1. Escriba los temas/cursos específicos relacionados con su campo ocupacional, en los que le gustaría capacitarse:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

4.5. Cuáles son los obstáculos que impiden capacitarse: *(señale no más de 3 alternativas)*

Falta de tiempo	<input type="checkbox"/>	Falta de apoyo por parte de autoridades de la institución en donde labora	<input type="checkbox"/>
Altos costos de las cursos o capacitaciones	<input checked="" type="checkbox"/>	Falta de temas acordes con su preferencia	<input checked="" type="checkbox"/>
Falta de información	<input type="checkbox"/>	No es de su interés la capacitación profesional	<input type="checkbox"/>
Otros motivos, cuáles:			

4.6. 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	<input type="checkbox"/>	Actualización de leyes y reglamentos Ministeriales	<input type="checkbox"/>
El prestigio del ponente	<input type="checkbox"/>	Lugar donde se realizó el evento	<input type="checkbox"/>
Obligatoriedad de asistencia	<input type="checkbox"/>	Me interesa capacitarme	<input type="checkbox"/>
Amplía mis conocimientos	<input checked="" type="checkbox"/>	Mejora mi desempeño profesional	<input checked="" type="checkbox"/>
Favorecen mi ascenso profesional	<input type="checkbox"/>	Gusto por la formación continua	<input type="checkbox"/>
Otros. Especifique cuáles:			

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

Aspectos teóricos	<input type="checkbox"/>	Aspectos prácticos	<input type="checkbox"/>	Teóricos y prácticos	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------	----------------------	-------------------------------------

5. RESPECTO DE SU INSTITUCIÓN EDUCATIVA

5.1. La institución en la que labora, ha propiciado cursos en los últimos dos años: SI NO

5.2. Los directivos de la institución en la que labora fomentan la participación del profesorado en cursos que promueven su formación permanente:

(Marque una alternativa)

Siempre	<input type="checkbox"/>	Casi siempre	<input type="checkbox"/>	A veces	<input checked="" type="checkbox"/>	Rara vez	<input type="checkbox"/>	Nunca	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------	--------------	--------------------------	---------	-------------------------------------	----------	--------------------------	-------	--------------------------

Figura 39. (Cuestionario: "Necesidades de formación")

Fuente: Jaramillo Serrano (2017)

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

6. EN LO RELACIONADO A SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

6.1 En los siguientes planteamientos, marque con una "X" el casillero correspondiente:

Ítems	si	no	A veces / En parte
1. Analiza los elementos del currículo propuestos para el bachillerato.			X
2. Analiza factores que determinan el aprendizaje (inteligencia, personalidad, clima escolar...) de la asignatura que imparte.	X		
3. Relaciona el contenido de sus clases con otras ramas de la ciencia y evalúa ese proceso	X		
4. Trabaja con técnicas básicas para la investigación en el aula.			X
5. Conoce diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal.	X		
6. Utiliza estrategias didácticas que ofrecen las herramientas tecnológicas en la tarea docente.			X
7. Desarrolla estrategias para la motivación de los estudiantes.	X		
8. Conoce aspectos relacionados con la psicología del estudiante.	X		
9. Plantea, ejecuta y hace el seguimiento de proyectos educativos (autoridades, docentes, estudiantes).	X		
10. Conoce la incidencia de la interacción profesor-estudiante en la comunicación didáctica (estilos de enseñanza y aprendizaje, el aula como grupo...).	X		
11. La formación que tengo en TIC, me permite un manejo adecuado de herramientas tecnológicas, además puedo acceder a información oportuna para orientar a mis estudiantes.			X
12. Planifico, ejecuto y doy seguimiento a proyectos económicos, sociales, culturales o educativos.	X		
13. La expresión oral y escrita que manejo, es la adecuada para que los estudiantes comprendan la asignatura impartida.	X		
14. Cuando se presentan problemas de los estudiantes, me es fácil comprenderlas/os y ayudarles en su solución.			X
15. Hace el seguimiento del aprendizaje de sus estudiantes	X		
16. La planificación que realizo siempre toma en cuenta las experiencias y conocimientos adquiridos (anteriores) de mis estudiantes.	X		
17. El su proceso evaluativo, incluye la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa.	X		
18. Como docente evalúa las destrezas con criterio de desempeño propuestas en sus asignaturas.	X		
19. Identifica, planifica y trabaja diferenciadamente con estudiantes con necesidades educativas especiales (altas capacidades intelectuales; discapacitados: auditiva, visual, sordo-ciego, intelectual, mental, físico - motora, trastornos de desarrollo-)			X
20. Realiza la planificación macro y microcurricular (bloques curriculares, unidades didácticas, planes de lección, tareas, experiencias, plan de aula...).	X		
21. El trabajo docente que realizo, promueve para que los estudiantes sean los creadores de su propio aprendizaje.	X		
22. Ejecuta las principales funciones y tareas del profesor en el aula.	X		
23. Elabora pruebas para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.	X		
24. Diseña programas de asignatura y el desarrollo de las unidades didácticas.	X		
25. Aplica técnicas variadas para ofrecer asesoría extracurricular a los estudiantes (entrevista, cuestionario).	X		
26. Diseña planes de mejora de su propia práctica docente.	X		
27. Diseña y aplica técnicas didácticas para las enseñanzas prácticas de laboratorio y talleres.		X	
28. Diseña y aplica instrumentos de evaluación de la práctica docente (evaluación de la asignatura y del profesor).	X		
29. Utiliza adecuadamente la técnica expositiva.	X		
30. Valora diferentes experiencias sobre didáctica y las asocia a su práctica educativa.	X		
31. Utiliza recursos del medio para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje.	X		
32. El uso de problemas reales por medio del razonamiento lógico son una constante en mi práctica docente.	X		
33. Diseña estrategias que fortalecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.			X
34. Plantea objetivos específicos de aprendizaje para cada planificación.			X
35. Cumple con todo lo propuesto en la planificación de sus asignaturas (ejecución y evaluación).			X
36. Tiene el conocimiento necesario para enseñar todo lo propuesto en el currículo de las materias a su cargo.	X		
37. Alterna técnicas de evaluación de manera continua	X		
38. El aprendizaje reflejado por los estudiantes está directamente relacionado con sus calificaciones	X		

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

COLEGIO DE BACHILLERATO
"LIBERIO DE MATEO"
C.A.

Figura 40. (Cuestionario: "Necesidades de formación")

Fuente: Jaramillo Serrano (2017)

Elaborado por: Rodríguez Quezada, Oscar Fernando

FOTOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO A LOS DOCENTES DE BACHILLERATO DEL “COLEGIO DE BACHILLERATO PRIMERO DE MAYO”

