

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE ECUATORIANO DE BACHILLERATO PARA EL
DESEMPEÑO DE LA ORIENTACIÓN FAMILIAR**

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

MARÍA ALEXANDRA GARCÍA LOOR

HOLGUÍN

2018

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN
FACULTAD DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
CENTRO DE ESTUDIOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE ECUATORIANO DE BACHILLERATO PARA EL
DESEMPEÑO DE LA ORIENTACIÓN FAMILIAR**

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autor: Lic. María Alexandra García Loor

Tutores: Lic. Alberto Román Medina Betancourt, Dr.C. P Tit.

Lic. Roberto Pérez Almaguer, Dr.C. P. Tit

HOLGUÍN

2018

DEDICATORIA

Primeramente a Dios, por la vida, la sabiduría y la familia,

A mi esposo por la comprensión y el apoyo incondicional

A mis hijos que en todo momento son fuente de mi inspiración en la búsqueda de mi
desarrollo profesional,

A mi padre, a mis hermanos, por el aliciente que me hizo perseverar en el logro de este
cimiento profesional.

AGRADECIMIENTO

A Dios por permitirme la vida, y la familia que me apoya y encomia para seguir adelante,
al hermano, al amigo, al padre y tutor Doctor Roberto Pérez Almaguer por todas sus
orientaciones y aportes a la presente investigación,
que sin su aquilatado profesionalismo no hubiera sido posible alcanzar esta meta,
que ha sido mi lucha legítima para aportar al desarrollo de la educación ecuatoriana y al
de mi familia.

Al Doctor Alberto Medina por sus aportes a la presente investigación,
con la cual honro su memoria.

A la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí y la Universidad de Holguín por la
oportunidad y la confianza que me brindaron para realizar el doctorado.

A los doctores de los Centros de Estudio de Ciencias de la Educación
y Formación Laboral de la Universidad de Holguín,
por todas sus orientaciones científicas y humanistas,
que contribuyeron en mi desarrollo profesional y personal.

A todos los que de una manera u otra apoyaron
para que este proyecto fuera una realidad

A todos, de corazón, gracias.

SÍNTESIS

Las demandas actuales de preparación de los docentes del bachillerato ecuatoriano para el ejercicio de sus funciones profesionales, ante la diversidad de docente que laboran en este nivel; así como, las características de la familia como grupo social a nivel nacional e internacional, conllevaron a investigar en la concepción de formación permanente de los docentes para el desempeño de la orientación familiar. Ello apunta al necesario abordaje de la orientación familiar, ajustado a las particularidades psicológicas de los estudiantes de este nivel.

En la investigación se ofrece un modelo de formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar desde el vínculo escuela familia, el cual aporta nuevas relaciones que, desde las ciencias pedagógicas, permiten fundamentar el proceso de formación permanente, contextualizado a las exigencias y demandas de los contextos de desempeño de este profesional. Se propone un Programa de entrenamiento profesional formativo a docentes, como salida práctica, que enriquece el proceso de formación permanente para la orientación familiar.

La valoración de los resultados obtenidos fue posible mediante un estudio articulador de un criterio de expertos, los talleres de reflexión profesional, y un estudio de caso. Estos métodos permitieron confirmar la pertinencia de la propuesta teórico-práctica. Los resultados alcanzados se consideran satisfactorios, al aportar elementos positivos en el desempeño de los docentes durante la implicación en las acciones de la propuesta, y en la elevación de su preparación para la orientación familiar.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO PARA LA ORIENTACIÓN FAMILIAR DESDE LA ESCUELA	12
1.1. Referentes de la formación permanente del docente en el acercamiento a la realidad pedagógica del nivel de bachillerato en Ecuador	12
1.2. Fundamentos teóricos de la orientación familiar desde las instituciones de bachillerato en Ecuador. Su concepción desde la relación escuela – familia	25
1.3. Caracterización del estado actual de la formación permanente de docentes de bachillerato para la orientación familiar desde la escuela	35
CAPÍTULO 2. MODELO Y ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE ECUATORIANO DE BACHILLERATO PARA EL DESEMPEÑO DE LA ORIENTACIÓN FAMILIAR	44
2.1. Presupuestos que sustentan la elaboración del modelo de formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar	44
2.2. Modelo de formación permanente del docente de bachillerato para el	

desempeño de la orientación familiar	48
2.3. Fundamentación del entrenamiento profesional formativo en la formación permanente del profesorado de bachillerato para el desempeño de la orientación familiar	68
CAPÍTULO 3. VALORACIÓN DE LA PROPUESTA TEÓRICO - PRÁCTICA PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE ECUATORIANO DE BACHILLERATO PARA EL DESEMPEÑO DE LA ORIENTACIÓN FAMILIAR	85
3.1. Presupuestos epistemológicos para la valoración de la propuesta teórico práctica para la formación permanente de docentes de bachillerato para el desempeño de la orientación familiar	85
3.2. Valoración por criterio de expertos del modelo de formación permanente de docentes de bachillerato para la orientación familiar, y el Programa de entrenamiento profesional formativo para su concreción en la práctica	88
3.3. Resultados obtenidos con la aplicación de los talleres de reflexión en la valoración de la propuesta teórico práctica	91
3.4. Resultados obtenidos con el estudio de caso	95
CONCLUSIONES GENERALES	113
RECOMENDACIONES	115
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

En la contemporaneidad emerge con fuerza el debate científico en torno a la necesidad e importancia de preservar los valores sociales, naturales y familiares, que son la expresión de la cultura, en un mundo inmerso en procesos de globalización. Esta situación constituye el centro de interés de diferentes sectores sociales y académicos, lo que estimula una creciente reorientación investigativa hacia el papel de las instituciones educativas, en la consolidación de la interrelación con las comunidades y las familias, con la finalidad de rescatar sus valores culturales, reafirmar lo identitario y promover acciones encaminadas a la formación de los sujetos que en ellas se forman.

En el contexto ecuatoriano, la realidad educativa es reveladora de inconsistencias en las dinámicas de comunicación entre las familias y las escuelas, donde son escasas, sesgadas, o inexistentes en algunos casos, las vías para incidir en la orientación a la familia, cuestión que trae consecuencias en el desarrollo de los estudiantes. En tal sentido, se apunta hacia la necesaria preparación de los docentes para convertirse en gestores de la comunicación entre los agentes educativos, en especial, con la familia, como parte del proyecto educativo que se promueve desde la escuela.

Como parte de estas aspiraciones, la UNESCO ha insistido, de manera recurrente, en la necesidad de la formación permanente de los profesionales de la educación, como una prioridad de trabajo de las instituciones, al concebirla como clave para el desarrollo y perfeccionamiento del desempeño de los docentes dentro del sistema educativo nacional. Para ello, se hace necesario asegurar la actualización y mejora del desempeño de los docentes, no solo para incidir en la apropiación de los contenidos de enseñanza, sino para generar espacios favorecedores de desarrollo, con la implicación de la familia.

En el contexto ecuatoriano, estos aspectos cobran especial importancia, por eso se producen cambios significativos en la reorganización del sistema educativo, contemplados en la Constitución de la

República del Ecuador (2008). Además, se promueve el mejoramiento de la calidad educativa, basada en una formación integral del ser humano; es decir, fomentar la formación de profesionales con valores éticos, comprometidos y respetuosos de la naturaleza, y sobre todo, orientados hacia la búsqueda de los niveles de equidad y de justicia social.

La esencia radica en lograr aportar a la sociedad ecuatoriana profesores competentes, insertados en un proceso de formación permanente que favorezca, unido a la actualización constante de los conocimientos de la materia que imparte, el perfeccionamiento de sus habilidades y desarrollo de sentimientos y valores acordes con la profesión pedagógica. En tal sentido, se demanda romper con las concepciones de formación de docentes, matizadas por arraigo en lo instructivo, a partir de lo cual se limitan las tareas profesionales al cumplimiento de los contenidos que los programas escolares, sin tener en cuenta las características individuales de los estudiantes y sus familias.

Esta situación se agudiza en el caso del bachillerato, por la elevada matrícula y por la confluencia, en sus claustros, de recursos humanos de diferentes formaciones profesionales, incluso, docentes con limitaciones desde la formación inicial, para la atención a las demandas educativas de los estudiantes y sus familias, cuestión que atenta contra la calidad del proceso educativo que se desarrolla. Ello impulsa la necesidad de direccionar la formación permanente del docente a la atención de los problemas concretos en los contextos de actuación donde se concreta su desempeño, lo que lleva a superar los límites de la escuela hasta llegar a las familias de cada uno de sus estudiantes.

En la actualidad se demanda, en este nivel educativo, como en otros, el accionar del personal docente en la ayuda a la familia para ser conscientes de la trascendencia de su tarea educativa, impulsando, gestionando y orientando el desarrollo de diversas vías que incluyan su participación activa, continuada y responsable en los procesos educativos al que se enfrentan sus hijos en la escuela. Sin embargo, la

formación permanente del profesorado se mantiene desde lo instructivo, y no tiene apertura a otras funciones profesionales que debe enfrentar el docente desde el punto de vista educativo.

Esta limitación tiene su base en el proceso de formación del profesional desde los centros universitarios formadores de docentes. En estos, en el diseño curricular de la formación inicial se enfrenta la carencia de materias en las que se aborde el contenido familia, como contexto de actuación del docente. Además, no se declaran, como parte de las funciones profesionales para las que se prepara el docente de bachillerato, en formación inicial, las relacionadas con la orientación familiar, por lo que las acciones se centran en la preparación didáctica, y no se contemplan otras de carácter educativo.

Se requiere de la implicación del docente en un proceso de formación permanente que los prepare para el ejercicio de la profesión, de modo que cumpla con sus tareas de instrucción y educación, generando espacios de interrelación de la escuela con otros contextos de actuación, como es el caso de la familia de sus estudiantes. Todo ello requiere de un proceso de formación y desarrollo de un grupo de competencias docentes en estos últimos que coadyuven, al decir de Perrenoud (2012), al logro del éxito en lo que respecta a la orientación familiar y su gestión. Con ello se refuerza la necesidad de considerar los fundamentos pedagógicos que guíen la formación permanente hacia tales aspiraciones.

Sin embargo, persisten insuficiencias que denotan la necesidad de formación permanente del docente en el desempeño de tareas profesionales, en la orientación a la familia, y de este modo, contribuir a perfeccionar su práctica pedagógica. En el marco de la formación permanente del docente de bachillerato de la Unidad Educativa Amazonas de la Provincia de Manabí, en Ecuador, se realizó un diagnóstico con el objetivo de identificar dificultades y potencialidades en torno al desarrollo de la orientación familiar desde la escuela. Se significan los resultados obtenidos en los estudios transversales realizados en el centro donde se insertó la investigadora, mediante la aplicación de

encuestas y entrevistas a docentes y directivos de este nivel educativo.

Unido a estos resultados, se integra la sistematización de la experiencia profesional de la investigadora durante varios años en contacto directo con su objeto de trabajo y de investigación, el intercambio y los debates profesionales producidos en diferentes sesiones de trabajo, el contacto e intercambio con sus estudiantes, de manera particular, y la revisión crítica de documentos, a la que se añade un estudio exploratorio que permitió hacer una caracterización de la situación existente. El análisis realizado reveló ***insuficiencias en la práctica pedagógica*** relacionadas con la preparación de los docentes para la orientación a la familia, desde la escuela, expresadas en los siguientes elementos:

- Persistencia de comportamientos en los docentes centrados en el contenido de la materia que imparte, en detrimento de la preparación pedagógica que se requiere para la integración de influencias educativas en la orientación a la familia de cada uno de los estudiantes.
- Los objetivos y el contenido de la formación permanente han estado dirigidos, en lo fundamental, a la preparación didáctica para el desempeño de su función de enseñar, y han sido insuficientes las acciones que sustentan su rol como docente, como es el caso de la orientación a la familia.
- Las acciones de formación son aisladas y se desarrollan esporádicamente, sin atender al diagnóstico de las necesidades de los docentes, como fuente para determinar el contenido de las acciones de formación para el desempeño de la función de orientación familiar desde la escuela.
- Limitaciones en la implicación personal del profesorado en el aprovechamiento de las posibilidades que brinda la escuela para insertar a la familia, en espacios colaborativos en la solución de problemas que puedan presentar sus hijos.

La búsqueda de propuestas para la solución de la problemática, conlleva a la consulta de una variada bibliografía que permitió identificar propuestas pedagógicas que apuntan hacia la profundización de la

formación permanente, reveladoras de las preocupaciones comunes que llevan a la necesidad de atención a esta problemática, desde el perfeccionamiento de la relación escuela familia, para el desempeño de la orientación familiar por el docente.

Entre estas propuestas se destacan las realizadas por Morín (1984), Reynoso (2000), Valiente (2001), Tünnerman (2001), Copello y Sanmartí (2001), Roca (2001), Zabalza, (2003), Perrenoud (2004), Castillo (2004), Nieto (2005), Alte (2005), Bonilla (2006), Torres (2007), Cabero (2007), Torres (2008), Feliz (2009), Rojas (2011), Vargas (2009), Miquilena (2011) Fonseca (2007), Serna (2011), Caerols & Viñarás (2011), Vivar-Zurita, & García (2012), Zubiría (2013), Echeverría & Martínez (2015) y Madureira (2018), con resultados científicos para producir mejoras en el desempeño profesional de los profesores. A pesar de la diversidad de investigaciones, se constata que aún no son suficientes los estudios realizados sobre la preparación de los docentes para la orientación familiar, desde la escuela, que tengan en cuenta un escenario social más amplio que el del aula o la escuela. Es decir, que se trabaje de manera integrada con la familia, para atender a los problemas educativos de los estudiantes.

De este modo, la profundización de los antecedentes sobre formación permanente del docente, y la experiencia de su desarrollo en el contexto ecuatoriano, llevaron a la profundización de la orientación familiar desde la escuela, ante el interés de las políticas estatales de desarrollo, por la función educativa que debe desarrollar la familia en la formación de las nuevas generaciones, y como parte de ello, la responsabilidad en la participación en la influencia que reciben sus hijos en las instituciones educativas. La actualidad del tema se refleja en las conferencias sobre familia en diversos cónclaves internacionales, lo que realza el lugar que debe ocupar en las transformaciones educacionales que requiere la escuela contemporánea.

Temas concernientes a la orientación familiar son analizados a partir del estudio de los fundamentos teórico-metodológicos sobre orientación educativa, en tanto constituye un área de orientación reconocida en la sustentación teórica que realizan diversos autores como Collazo y Puentes (1992) y Torres de Moral (2005). Desde esta posición, la orientación familiar se asume desde la escuela según la concepción que fundamenta Gordillo (1993), García (2001), Arés (2003), Torres (2005), Arés (2010), Ferreiro (2010), Fera (2012), Leyva (2012), García (2013), Lautín (2014), y Ramírez (2016). Estos autores dirigen sus análisis hacia las relaciones interpersonales y la interacción social; así como hacia el perfeccionamiento de las relaciones escuela-familia.

Sin embargo, las investigaciones desarrolladas se centran en el abordaje de la orientación desde el área familiar, sin lograr una integración armónica con las áreas con las que se relacionan, prevaleciendo un enfoque parcelado en el abordaje de los contenidos de la orientación, cuestión que demuestra el necesario enriquecimiento de estos referentes, como parte de lo que se ha denominado en el contexto pedagógico, corriente integrativa de la orientación. Además, en las investigaciones consultadas, no se incursiona, de manera directa, en la preparación del profesorado para la orientación familiar, como contenido de la formación permanente, de modo que se asuma como necesidad educativa ante las demandas de transformación de los escenarios en los que se inserta el docente del bachillerato.

Estas consideraciones teóricas son evidencia de que aún los presupuestos teóricos del proceso de formación permanente del docente, para la orientación familiar, no revelan su lógica en correspondencia con el proceso educativo que debe dirigir el docente en el bachillerato ecuatoriano. De ahí, que se aprecia una inconsistencia teórica en los *fundamentos teóricos que sustentan la formación permanente del profesorado de bachillerato ecuatoriano, con limitaciones en la delimitación de los saberes que se necesitan incorporar a su desempeño profesional para el ejercicio de la orientación familiar y las vías para su concreción, contextualizada a las demandas de los docentes, los estudiantes y sus familias.*

Las evidencias empíricas, y la inconsistencia teórica referida, apuntan hacia la presencia de una contradicción que se aprecia entre las exigencias sociales de renovación y cambios establecidas y promovidas actualmente por el sistema de educación y enseñanza ecuatoriano, y la forma en que se concibe la formación permanente del docente para el ejercicio de la orientación familiar, desde la integración de las influencias de la escuela con la familia de los estudiantes.

La contradicción identificada es expresión del siguiente **problema científico**: *¿Cómo contribuir al desarrollo profesional del docente de bachillerato ecuatoriano para el desempeño de la orientación familiar desde la escuela?*

Este proceso adquiere un matiz especial en el contexto pedagógico del bachillerato ecuatoriano, que requiere de una propuesta científicamente fundamentada, a partir de las particularidades de este nivel educativo. En él se enfrenta una diversidad en la formación del personal docente, cuestión que demanda del perfeccionamiento de las acciones de formación para cumplir con el desempeño de sus funciones profesionales. Desde estos referentes se declara como **objeto de investigación**, *el proceso de formación permanente del docente de bachillerato*.

Se determina, como **objetivo de la investigación**, la elaboración de un programa de entrenamiento sustentado en un modelo de formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar, lo cual delimita como **campo de acción**, la formación del docente como orientador familiar.

El proceso investigativo se orienta al asumir como **idea a defender la siguiente**: *concebir la formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar, requiere de la precisión de los saberes necesarios para el ejercicio de la orientación, desde la escuela, dinamizados por formas organizativas integradoras de lo centralizado y lo contextualizado a las demandas del desempeño de este profesional*.

Al objetivo de investigación se les ofrece solución científica a partir de las **tareas de investigación** que posibilitaron la intervención del problema científico antes formulado, y son las siguientes:

1. Sistematizar los fundamentos teóricos y metodológicos para la formación permanente del docente de bachillerato en orientación familiar, desde el marco de la relación escuela familia.
2. Caracterizar el estado actual de la formación permanente del docente de bachillerato en orientación familiar, y su concreción desde la escuela.
3. Determinar las ideas de un modelo de formación permanente del docente para el desempeño de la orientación familiar desde la escuela.
4. Elaborar un Programa de entrenamiento profesional formativo para la formación permanente del docente de bachillerato en orientación familiar, desde la escuela.
5. Valorar la validez del Programa de entrenamiento profesional formativo para la formación permanente del docente de bachillerato en orientación familiar desde la escuela.

Para la solución del problema de investigación se armonizan métodos de investigación científica, los que permiten la caracterización de la manifestación del problema en la práctica, como parte del proceder metodológico en las diferentes etapas. Del **nivel teórico** se emplean los siguientes métodos:

Análisis-síntesis e inducción-deducción. Fueron utilizados en la interpretación de la información, la profundización en el objeto y el campo de acción, sus relaciones, y en la determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos de la formación permanente para la orientación familiar. Estos métodos favorecieron las valoraciones desde diferentes posiciones teóricas, sistematizar los fundamentos epistemológicos, elaborar la propuesta, e interpretar los resultados de los métodos empíricos.

Histórico-lógico. Se utilizó para profundizar en los antecedentes del objeto, lo que se expresa en la sistematización realizada y en la lógica del proceso investigativo. **El enfoque de sistema**, permitió determinar la estructura de la formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar, y establecer la relación entre sus componentes. **La modelación** se utilizó en la elaboración del modelo de formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar.

Del **nivel empírico** se emplearon métodos que contribuyeron a determinar las causas del problema científico, para analizar la incidencia en la formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar. Entre dichos métodos y técnicas se seleccionan los que se exponen a continuación.

Observación. Se aplicó para constatar la dinámica de la formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar. Es aplicada en sus variantes externa y participante para la obtención de información, en aras de la interpretación del desempeño de los docentes.

Entrevistas no estructuradas. Se usó para la búsqueda de información de los docentes y directivos del bachillerato ecuatoriano, en relación con su preparación para la orientación familiar; así como, en el seguimiento de la aplicación de la propuesta elaborada. La **encuesta** fue empleada para conocer cómo se desarrolla la formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar.

Análisis de documentos. Posibilitó estudiar las concepciones teóricas y metodológicas del proceso de formación permanente del docente de bachillerato en orientación familiar; así como, el contenido de las precisiones ministeriales establecidas para ello. Este método, también se usó en el estudio y profundización de la literatura especializada sobre el tema, y de las investigaciones afines, lo que permitió adoptar posiciones teóricas relacionadas con el objeto y el campo de la investigación.

Los **talleres de reflexión profesional.** Permitieron valorar el Programa de entrenamiento profesional formativo elaborado para su implementación en la práctica pedagógica del bachillerato ecuatoriano. Por

su parte, el **criterio de expertos** favoreció la búsqueda de consenso acerca del modelo y el Programa de entrenamiento profesional formativo para la formación permanente del docente en orientación familiar. El estudio de caso como método fundamental de toda la investigación, para comprobar la viabilidad de la propuesta.

Para el control de las normas básicas de rigurosidad y objetividad científica se empleó, como recurso metodológico, la triangulación. Específicamente, la de teorías acerca de la formación permanente del docente. También, se usó la triangulación de métodos en los contextos de actuación del profesional.

La **contribución a la teoría** se concreta en un modelo de formación permanente del docente de bachillerato en orientación familiar, que aporta nuevas relaciones que, desde las ciencias pedagógicas, permiten fundamentar la lógica del proceso de formación, contextualizado a las demandas de los estudiantes y sus familias.

El **aporte práctico** se revela a través de un Programa de entrenamiento profesional formativo para la formación permanente del docente de bachillerato en orientación familiar, que enriquece la preparación para su desempeño, desde las potencialidades que ofrece el vínculo escuela-familia.

La **novedad científica** de la investigación consiste en revelar la lógica integradora entre la precisión de los saberes para la orientación familiar y su concreción en el contexto de relación escuela familia, a partir del establecimiento de espacios formativos, enriquecedores de la preparación para el desempeño de la orientación, desde la escuela.

La **actualidad** de la investigación está reflejada en el impacto social al enriquecer, desde lo teórico y lo metodológico, los fundamentos que sustentan el perfeccionamiento de la formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar, con una propuesta orientada al cambio educativo, según las características de los docentes y del contexto en el que se desempeña profesionalmente.

CAPÍTULO 1

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO PARA LA ORIENTACIÓN FAMILIAR DESDE LA ESCUELA

CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO PARA LA ORIENTACIÓN FAMILIAR DESDE LA ESCUELA

En el capítulo se sistematizan los fundamentos teóricos sobre formación permanente para el desempeño de sus funciones profesionales, contextualizados a las exigencias y demandas de la función de orientación, para responder a los retos y transformaciones del sistema educativo ecuatoriano. Se sintetizan las concepciones sobre orientación familiar en el marco de la relación escuela familia, para apuntar hacia la necesidad de una nueva mirada desde las ciencias pedagógicas. También, se expone el diagnóstico del estado actual de la problemática estudiada.

1.1. Referentes teóricos de la formación permanente del docente en el acercamiento a la realidad pedagógica del nivel de bachillerato en Ecuador

La fundamentación teórica de la formación permanente de los docentes del nivel de bachillerato ecuatoriano exige del análisis y profundización en los referentes de formación permanente. El hecho de que se reconozca el papel central que tienen los docentes en la elevación de la calidad de los procesos educativos en que participan, reclama la necesidad de fortalecer tanto la formación como la superación de ellos mismos. Esta concepción va más allá de la distancia tradicional entre la educación básica y la educación permanente.

Desde esta posición, se parte de la situación existente en la práctica educativa ecuatoriana para asumir una plataforma teórica que favorezca el abordaje del tema desde referentes investigativos ajustados a esta realidad pedagógica. Ello procura situar a cada docente en condiciones de completar y renovar sus

conocimientos a lo largo de la vida. Enfatiza más la perspectiva humanística, al considerar la educación como condición esencial para el desarrollo de los individuos, las que se convierten en dimensiones que vienen a explicitar la educación permanente. Conviene, no obstante, dentro de la filosofía de la educación permanente cambiar la perspectiva de un aprendizaje para la vida, a un aprendizaje a lo largo de la vida.

Estas ideas adquieren matices particulares en el caso de la formación de docentes en Ecuador, donde se reconocen, desde la formación inicial, limitaciones que no favorecen el desempeño de la labor educativa de los docentes y que demandan de perfeccionamiento de la formación permanente. En el contexto ecuatoriano, la formación de los docentes está encargada a dos tipos de instituciones, que son los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED), que forman docentes para los niveles de Educación Inicial y Educación General Básica. Así mismo, las facultades de filosofía y educación, que dependen de las diferentes universidades, que forman prioritariamente a los docentes de Bachillerato. Estas últimas forman a los docentes de Educación Inicial y Básica. En el Cuarto Nivel, ofrecen cursos de Maestría, Especialización y Diplomado Superior en las diferentes ramas de la educación.

Si bien en el contexto ecuatoriano han surgido ofertas de algunas universidades de formación en Ciencias de la Educación, sin mención en ninguna especialidad, sus intentos de conferir una formación pedagógica a muchos docentes que están en ejercicio y que tienen otra formación académica, no han logrado el alcance de la aspiración del sistema educativo. Estos intentos, unidos a la amplia oferta de las diferentes ramas que comprende el bachillerato, han centrado su atención en el componente didáctico, sin una visión más integradora de la labor educativa que debe enfrentar el docente en su desempeño.

Un intento válido de transformaciones en el sistema educativo constituyó el Plan Decenal de la Educación (2006), el que se concibió con el objeto de garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, desde una visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de los derechos y deberes, para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana. Sin embargo, aun cuando reconoce en el docente, el factor que contribuye significativamente a los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación, su despliegue hasta el 2015 evidenció un proceso de formación inicial docente débil y desactualizado. Ello es evidencia de la carencia de un sistema integral y sostenido de desarrollo profesional, lo que ha provocado la desvalorización del rol docente, y el poco reconocimiento social y económico a la profesión.

Estas limitaciones exigen el seguimiento y profundización de los matices que debe adquirir la formación permanente del docente de bachillerato ecuatoriano, de modo que responda a los contextos concretos de desempeño. Se trata de sostener una plataforma teórica que responda a las demandas del sistema educativo, y a los retos que impone la sociedad al desempeño de los docentes. Ello, ante el encargo social de formación del individuo para llevar adelante el desarrollo económico y social de la nación.

En este sentido, se asumen los criterios de Báxter (2001), quien plantea al respecto que:

(...) la formación del hombre se concibe, como el resultado de un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente (...). Este sistema debe prepararlo como sujeto activo de su propio aprendizaje y desarrollo; hacerlo capaz de transformar el mundo en que vive y transformarse a sí mismo; formar al hombre es prepararlo para vivir la época histórica concreta en que se desarrolla su vida". (p.13)

Estas ideas se consideran básicas en el acercamiento a la realidad educativa del bachillerato ecuatoriano, y a las demandas de formación permanente de sus docentes. El análisis conlleva a una

profundización en el término formación, como un proceso y resultado, organizado, sistemático, coherente, continuo e inacabado que educa, instruye y desarrolla al ser humano de manera integral, dirigido a un fin. Se coincide con la autora citada, en la necesidad de formar un docente transformador; que por lo retos que tiene la educación ecuatoriana se demanda de un docente preparado para, a través de la indagación, sea capaz de ofrecer respuestas teóricas y prácticas y, sobre todo, de interiorizar nuevas respuestas a problemas personales y profesionales que se presenten como parte de su desempeño.

En este ámbito se reconocen el contexto ecuatoriano, los aportes de Rodríguez (2016) quien profundiza en la responsabilidad personal de los implicados en el sistema educativo, a partir del valor del trabajo conjunto, colaborativo y cooperativo de los distintos agentes que participan en el mismo. No obstante, en sus aportes no se reconoce el valor del potencial formativo de la escuela, como escenario de desempeño, para articular un proceso de formación permanente, desde la realidad educativa que presentan las instituciones en el sistema de educación en Ecuador.

Asumir a la escuela como escenario de formación permanente se reconoce como demanda para la transformación de la realidad educativa del bachillerato ecuatoriano. Se reciente aun en los sustentos de la política educativa de este país, el reconocimiento de los centros educativos como unidad de cambio y el núcleo desde donde deben partir las propuestas de la formación permanente. Desde esa concepción que se defiende, la institución escolar debe poseer la autonomía suficiente para establecer sus propios planes de formación, en función de sus necesidades presentes y futuras. Esos planes de formación deben responder a las demandas sociales, educativas, metodológicas y, en sentido general, formativas.

Con el proceso de formación permanente se persigue el logro de un profesional capaz de adaptarse a las diversas circunstancias y contextos, convertido en un sujeto resiliente, transformador de la realidad educativa para la solución de los problemas profesionales. Con ello se apunta hacia la concepción actual de *aprender a aprender*, considerado como uno de los objetivos de la *educación permanente*.

Lo anteriormente citado alude a los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias, de forma que la persona aprenda en cualquier situación. En tal sentido, se coincide con Tünnermann, (2003) quien considera que la formación permanente se asocia a la educación durante toda la vida, al reconocimiento de todas las posibilidades educativas que ofrece la vida en sociedad, mediante la interrelación entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo. Por tanto, la necesaria formación profesional a lo largo de la vida responde a una necesidad en un mundo que cambia rápidamente.

Desde una perspectiva general, la formación permanente ha sido abordada por autores como Moreno (2006), González (2006), Fonseca y Mestre (2007), Briasgo (2007), Zabalza (2007), Marchesi (2007), Tribó (2008), Vélaz (2008), Carmona (2008), Feliz (2009), González (2009), Cruz (2010), Gairín (2011), Piovani (2012), Madureira (2017) entre otros. Estos autores han realizado aportaciones que sirven de referentes a esta investigación. En ese orden, son variadas las definiciones de formación permanente a que aparecen en la literatura consultada.

Ante la variedad de criterios, y considerando la práctica educativa ecuatoriana, se coincide con Imbernón (1994), el cual concibe la *formación permanente* de maestros como (...) *proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias.* (p. 13)

Sin embargo, en su concepción no se revela una plena correspondencia con las demandas concretas del docente y, sobre todo, a la contextualización que se requiere para atender a las particularidades de las instituciones educativas. De este modo, se sigue centrando la formación permanente a la respuesta del desarrollo las que, en la mayoría de las situaciones, no toman en cuenta aspectos diferentes de los estrictamente informativos, obviando lo que en materia de demandas profesionales deben ser atendidas en dichos espacios de formación.

Se considera de valor la visión que aporta Valiente (2001), quien la considera la formación permanente *“... un proceso sistemático y continuo, de carácter y contenido pedagógico y político, encaminado a la elevación creciente de la profesionalidad de los dirigentes para la mejora constante de su desempeño y los resultados de la organización”.* (p.32)

Esta posición, aun cuando se concibe como fundamento de la formación permanente de los directivos apunta hacia elementos básicos en su profesionalización, como parte de los profesionales de la educación, a partir de asumirlo como un proceso de perfeccionamiento y mejora del desempeño, lo cual se ajusta a las necesidades y demandas de estos recursos humanos. En tal sentido, se considera que la formación permanente surge y se despliega en relación con las necesidades sociales vinculadas al desarrollo profesional, lo que aún reclama respuestas de mayor pertinencia en el contexto actual. Es decir, la formación permanente es medio propicio donde se promueve la apropiación del nuevo conocimiento, resultado del perfeccionamiento de la práctica profesional.

Por tanto, la formación permanente se concibe como un proceso social y cultural, revelador de la capacidad transformadora humana, a través de la cual los docentes vislumbran, desde su subjetividad, el acto educativo, en función de su perfeccionamiento. Ello, sin dudas, indica que es un proceso que se materializa en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad, con expresión en el

desempeño profesional, que revela la capacidad del docente en el saber hacer, ser y convivir.

De este modo, se asume la formación permanente como base de las estrategias trazadas para alcanzar objetivos, que van desde las necesidades de un bienestar económico y la competitividad, hasta la realización personal, la cohesión social, y el desarrollo humano. Es precisamente este elemento, el que se defiende como postura básica que debe caracterizar la formación permanente del docente del bachillerato ecuatoriano, como actor del cambio que demanda el sistema educativo en este país. Al respecto, se coincide con Morín (1999), quien revela el alcance del docente transformador al que se aspira, viéndolo como: *“...actores fundamentales tienen que aprender, aprehender y saber cómo llevar a cabo el cambio y por ende precisarán de la capacitación que les provea de estas competencias”*. (p.7)

La formación permanente, aunque está más asociada a la voluntad política de los gobiernos y estados, se asume como un proceso que implica una oferta permanente de oportunidades de aprendizaje, en correspondencia con las demandas de aquellos que las requieran y, en el caso particular de la formación docente, debe propiciar un crecimiento tanto en el orden profesional como humano. Se trata de un elemento clave para todos; por ello, es esencial que se conciba como un todo, que involucre los cuatro pilares básicos de la Educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, y aprender a vivir juntos (Delors, 1996).

Del análisis efectuado, en torno a los diferentes autores consultados, la autora de esta investigación asume, como rasgos que deben caracterizar a la formación permanente de los profesionales de la educación, los siguientes:

- Posee un carácter procesual y permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos; así como, el desarrollo de habilidades y valores para desempeño de la función docente.

- Posibilita la renovación del docente desde la perspectiva de su autoformación, en la medida en que se reestructuran los elementos cognitivos, las habilidades pedagógicas, las cualidades profesionales, y los valores acordes con la profesión pedagógica.
- Asume la propia práctica docente como el eje que articula la formación, a través de la cual se enfrentan los problemas profesionales que guían el accionar del profesorado, traducido en calidad de la educación para el mejoramiento del sistema educativo en general.
- Posibilita al docente valorar, de manera reflexiva y crítica, sus propias prácticas, lo cual le favorece corregir, comprobar y transformarla.
- Su objetivo, más que en la transformación del docente, radica en la incidencia en los estudiantes, a partir del compromiso de los primeros con la formación integral de sus alumnos.
- Se debe pasar de una formación centrada exclusivamente en lo individual, a una formación que tenga su punto de mira en la institución escolar y en sus miembros, a través de proyectos que deben ajustarse a las necesidades del contexto, y a las realidades de la comunidad educativa.

Estos rasgos de la formación permanente son asumidos como referentes para la comprensión de este proceso en el contexto ecuatoriano, donde adquiere matices singulares, por las particularidades de cada institución educativa en la que se desempeñan los docentes; así como, por la diversidad de centros universitarios que prestan servicios en función de la formación permanente. En tal sentido, se tienen en consideración las modalidades de formación permanente, las que deben materializarse teniendo en cuenta el lugar donde se desarrollan, su duración y el contenido para responder a las necesidades reales.

Sin embargo, desde la posición teórica y de la crítica científica realizada a los aportes de las investigaciones que anteceden a la presente investigación se defiende la importancia del contexto

donde se desempeña el docente, el cual ofrece, también, una multitud de posibilidades de aprendizaje porque impulsa relaciones y vínculos entre los saberes para el ejercicio de la profesión y el ámbito social. Ello constituye un elemento esencial cuando se trata de aspectos relacionados con la familia. En este sentido, esta debe proveer de los nexos entre la enseñanza formal y la no formal, ya que la implicación y el compromiso de los agentes educativos y comunitarios serán necesarios para conseguir el progreso satisfactorio del estudiantado.

Si bien las universidades y los centros de formación superior deben ser reconocidos como necesarios agentes de formación, no puede obviarse la responsabilidad de las demás instituciones educativas donde se insertan los docentes, como fuente para capacitar a sus profesionales e investigar para buscar, experimentar y obtener conocimientos que ayuden a cimentar un sistema educativo de calidad e innovador. Para el desarrollo de esta tarea, la institución educativa debe tener una visión abierta, flexible y creativa hacia otras referencias formativas, que permitan hacer propuestas científicas sobre la educación y la organización del sistema educativo. (Tejada, 2013)

En este sentido, se consideran vitales las propuestas de Madureira (2017), quien defiende, como premisa para la formación permanente, la asunción de la escuela como escenario de formación, lo cual conduce a apreciarla desde una perspectiva pedagógica, en el acercamiento a la necesidad de su consolidación, como base de la concepción de formación permanente de los docentes. El contenido de esta premisa, también, presenta un trasfondo sociológico, al reconocer que la escuela es una institución social que no ocupa una posición neutra respecto de su entorno. Por tanto, la formación permanente, como parte de los diferentes procesos, debe responder al contexto en que esté enclavada y, a la necesidad social, como una evidente relación del todo y sus partes, entendida la sociedad como el todo, y la escuela como una de sus partes.

Tal aspiración se hace palpable en los propios pilares que sustentan al sistema educativo desde la Constitución de la República de Ecuador, aprobada mediante un referendo constitucional del 28 de septiembre de 2008, y que proclama la alta participación social en torno a un nuevo régimen de desarrollo, el Sumak Kawsay o Buen Vivir. Como parte de estos pilares se habla de la equidad y de la adecuada convivencia entre los seres humanos, y entre la sociedad y la naturaleza, impulsando criterios de solidaridad colectiva, por encima de los señalamientos neoliberales (Ecuador, 2008). En cuanto a la educación, el texto constitucional plantea, entre otros aspectos, lo siguiente:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. (art. 26).

Desde esta posición se demanda de la mirada crítica al proceso de formación permanente en el Ecuador, ante las limitaciones en la práctica formativa de los docentes. Al respecto De la Rosa (2017), plantea que:

En el Ecuador constituye un hecho el acceso de docentes a las cátedras desprovistos de una formación para la profesión; esta situación conduce a un proceso de enseñanza - aprendizaje para la transferencia de conocimientos, a veces intrascendente; realidad que requiere de una profesionalización pedagógica de los docentes que se logre principalmente desde la unidad entre la formación y la autoformación en un entrenamiento sistemático en su contexto pedagógico. (p.42)

De esta manera, se pondera la búsqueda de espacios donde se debata acerca de los problemas en el

propio ejercicio de la profesión. Con ello no se desestima el valor de los centros de producción de conocimientos, como son la universidad y los demás espacios vinculados a ella. Se trata de la búsqueda de nuevos fundamentos de la formación permanente, que consideren el valor pedagógico de las escuelas de enseñanza no universitaria, como productoras de conocimiento.

En el contexto ecuatoriano se hace necesario recobrar la importancia que merece la formación permanente compartida y colaborativa entre todo el personal docente de la institución, cuestión no abordada suficientemente en este contexto educativo, por prevalecer arraigo de formación permanente con centro en las instituciones universitarias. Ello demuestra las demandas de fundamentos pedagógicos que permitan enriquecer y promover la apertura, no sólo a nuevas vías de formación sino, también, a nuevas formas de intervención pedagógica, más allá de la intervención de una institución de Educación Superior.

Estos elementos demandan de fundamentos pedagógicos que guíen la formación permanente, en consecuencia con las demandas concretas de los escenarios educativos en el nivel de bachillerato. Se reconocen, por su valor pedagógico, los fundamentos con los que se cuenta en el contexto ecuatoriano en cada una de las acciones declaradas desde el marco constitucional; pero se resiente una mayor integración de dichas acciones, al no declararse las tareas profesionales que tengan alcance integrador del desempeño del docente para, extender su labor hasta otros contextos de actuación del docente, como lo constituye la familia de sus estudiantes.

Se apunta, entonces, hacia la necesidad de perfeccionar la formación permanente de los docentes de bachillerato, a partir de una nueva mirada que permita fundamentar este proceso en función elevar la calidad en el desempeño. A partir de ello, se hace necesario apuntar hacia concepciones teóricas y metodológicas que permitan sostener la formación permanente desde tales referentes. En tal sentido,

en el contexto latinoamericano se reconocen plataformas teóricas que pueden ser asumidas como base para aportar tales fundamentos. Se reconoce, entre estas propuestas, las referidas a la Educación Avanzada y la Educación de Postgrado, la Gestión de Recursos Humanos (específicamente las concernientes a la formación y desarrollo); así como, las concepciones sobre el trabajo metodológico y las específicas sobre la formación de los directivos.

En este orden de ideas, adquieren significación los referentes de Educación Avanzada, según Añorga (1995a), desde cuyos sustentos se concibe la formación permanente en las propias instituciones educativas. Se asumen dichos fundamentos teórico-metodológicos, por las propias bases teóricas analizadas, en torno a la preparación que se pretende alcanzar en los docentes para el desempeño de sus funciones. Se trata de asumir una plataforma teórica que no solo permita contribuir a resolver problemas de la cognición sino, también, de la formación y la consolidación de valores éticos, estéticos, jurídicos, ciudadanos y profesionales. Esto es, precisamente, lo que conjuga la Educación Avanzada y se refuerza con las siguientes ideas, según Añorga (1995a):

La Educación Avanzada se desenvuelve en un entorno científico, pedagógico, productivo y de servicio, al tanto de los nuevos conocimientos y las nuevas tecnologías, buscando alternativas para la solución de pequeños y grandes problemas que en la escuela, la fábrica, la comunidad, se presentan y donde puede contribuir en cierta medida a mejorarlos o a resolverlos. (p.10)

El hecho de dimensionar a la escuela como escenario de formación permanente de los docentes, ubica a la investigación en los referentes sociológicos, a través de los cuales, desde la Pedagogía, el contexto se relaciona con el desempeño del rol profesional del profesor, en la medida en que se convierte en escenario donde cumple con sus tareas básicas y funciones. Sin embargo, en el contexto ecuatoriano no se logra una relación entre el contexto de actuación del profesor, con el contexto de desarrollo del

estudiante, cuestión que bien merece un análisis más integral desde las ciencias pedagógicas. Estas ideas, son de esencia en la sustentación de la formación, en la medida en que las acciones deben articularse a la dinámica del proceso que desarrolla el profesor en la escuela, donde no puede obviarse su incidencia en los estudiantes

Además, en estas acciones que sustentan la formación permanente del profesorado, en el contexto ecuatoriano, se reconoce un conjunto de limitaciones que afectan la práctica educativa. En primer lugar, estas acciones siguen centradas en los saberes académicos, con el objetivo de la actualización del profesorado para transmitir el contenido de la materia que imparte.

De este modo, se considera que las formas existentes, por la manera en que están concebidas, no aportan suficientemente a la solución de los problemas profesionales que enfrenta el profesorado para el desempeño de sus funciones profesionales visto que, en su planificación e implementación no se parte de un diagnóstico que permite determinar, tanto las potencialidades como las dificultades individuales, colectivas e institucionales de los involucrados. Además, los profesores no siempre se identifican con estas formas, puesto que no siempre responden a sus necesidades, por tratarse de iniciativas programadas fuera de su contexto de desempeño.

Ello abre el camino, además, a la necesaria apertura a las funciones profesionales de los docentes del nivel de bachillerato, para superar la tendencia centrada en la transmisión de conocimientos de las materias, hasta consolidar funciones que permitan al docente el cumplimiento del propósito de formar un hombre que participe activamente en la edificación de la nueva sociedad, con alto nivel de responsabilidad, valores estéticos y morales. Ello implica dirigir la formación permanente hacia el logro de un docente con funciones profesionales que desborden los límites de la escuela y lleguen hasta cada contexto para lo cual no está preparado, como lo es la familia y la comunidad.

1.2. Fundamentos teóricos de la orientación familiar desde las instituciones de bachillerato en Ecuador. Su concepción desde la relación escuela – familia

El estudio de la familia y su orientación, desde la escuela, lleva a una comprensión del papel de la educación y de la institución escolar en la que se conciba esta última orientada hacia la vida. Las reflexiones que sobre el tema se generan en la actualidad establecen retos ante las posiciones academicistas de la escuela encaminadas a la preparación y orientación de padres, madres y tutores para enfrentar la educación de sus hijos.

Lo anteriormente citado lleva a la profundización de las incursiones en el campo pedagógico, como aproximación a los fundamentos teóricos de la orientación familiar desde la escuela. La Pedagogía estudia el papel educativo de la familia, los métodos y vías para su orientación. Se destacan, en este sentido, las concepciones teóricas y metodológicas de Castro (1996, 2003, 2004), García (2001), Núñez (2002), Fernández (2002, 2004), Acosta (2000,2002), entre otros.

El desarrollo del trabajo en este campo, realizados a la luz de teorías sociológicas, psicológicas y pedagógicas han dado origen a un nuevo campo disciplinario, a saber: la pedagogía familiar (Quintana, 1993 y Aguilar, 2002). Esta se reconoce y asume, en la investigación que se desarrolla, ante la necesidad de contar con una pedagogía actualizada y contextualizada, que oriente el análisis de la educación, desde el reconocimiento del aporte de la familia en la educación de las nuevas generaciones.

Desde estos referentes, el asumir una pedagogía familiar como rama de la Pedagogía tiene grandes implicaciones para la educación, en general, y para todo el conjunto de acciones que se desarrollan con la familia, en particular. Ella posibilita tener un cuerpo organizado de conocimientos que se constituyan

en el basamento teórico para el desarrollo de estrategias en este campo y, por otro lado, contar con un conjunto de métodos científicos que apoyen estas acciones.

Ello lleva a asumir, desde la plataforma teórica de la orientación familiar su abordaje como área de orientación educativa. Las investigaciones acerca de la orientación educativa y su inserción en la labor de maestros y profesores, han sido realizadas, entre otros, por autores tales como Recarey (1997), Moncada (2004), Ávila (2004), del Pino (2008), García (2001) y Pérez (2007). Sus aportes han permitido su desarrollo, siendo aún necesario profundizar en la práctica y, especialmente, integrar los resultados investigativos.

En la literatura pedagógica y psicológica aparecen múltiples definiciones de orientación, que se sistematizan por autores de reconocido prestigio al nivel nacional e internacional: Repetto (1987), Collazo (1992), Calviño (2000), García (2001), González (2003), Bisquerra (2005), Del Pino y Recarey (2007), Pérez (2007), Bolívar (2013) y Martos (2017). A pesar de la variedad de criterios, dichas definiciones coinciden, en los siguientes aspectos:

- Constituye una orientación psicológica con fines educativos, que se ubica en el límite entre la Psicología Educativa y la Pedagogía.
- Se considera un proceso de ayuda, en consecuencia, con la teoría vigotskiana del desarrollo histórico cultural, como una relación profesional intersubjetiva.
- Contribuye al logro del fin de la educación: la formación integral de la personalidad.
- Se asume como condición o medio básico para el desarrollo psíquico, con la aplicación de técnicas de trabajo grupal, y de intervención psicológica individual.

Para la concreción de estos elementos en el área familiar, se asumen los fundamentos sobre la orientación educativa de Calviño (2001), García (2001), Torroella (2002-2005), González (2003-2007) y

Suárez (2004), entre otros, que derivan sus tesis de las concepciones vigotskianas, y centran la idea de la orientación con carácter preventivo, como relación de ayuda, lo cual implica el desarrollo de las potencialidades de cada sujeto y de la familia como grupo social, a través del diálogo y de un amplio proceso interactivo. Al respecto, la práctica pedagógica indica la necesidad de asumir la orientación familiar desde una posición integradora que responda a las demandas de los contextos de actuación, tanto de los docentes orientadores como de las familias.

En la orientación familiar, desde la escuela, se asume como referente básico los postulados de la corriente integrativa de la orientación seguida por investigadores cubanos: García (2001), Del Pino (2006), Recarey (2006), Pérez (2007), Cuenca (2010), y sistematizado a nivel internacional por las propuestas de Bisquerra (2001), Reppeto (1992, 2010), Molina (2002) y Grañeras (2009). Desde esta óptica, se considera la orientación como proceso que debe ser desarrollado por docentes conscientes de su papel como agentes de transformación, mediante su labor educativa, desde una comprensión más diferente de los problemas de los estudiantes, y sus posibles soluciones.

Esta visión de la orientación dimensiona la necesidad de la orientación familiar, a partir de la función social de la escuela, en la formación de los estudiantes, donde urge la consolidación de las formas de trabajo con la familia para el adecuado funcionamiento de la institución escolar, y para su relación con otros entes educativos. Es por eso, que el trabajo a favor del perfeccionamiento de las relaciones entre la escuela y la familia comienza en la medida en que la educación se asuma como un proceso social, de interés marcado en las políticas educativas de los países.

Sin embargo, los estudios sobre la temática, en el contexto ecuatoriano, no logran articular suficientemente, la unidad de influencias entre el maestro y la familia en la atención a las particularidades de los hijos, en función de su formación integral. Esta relación dinámica entre la

escuela y la familia es la que da sentido al proceso de formación y abre nuevas perspectivas para la modificación sustancial del modo en que la escuela ha desempeñado, hasta ahora, sus roles tradicionales.

Las relaciones entre los principales adultos que comparten tareas educativas hacia las generaciones más jóvenes se han oficializado como “relaciones escuela – familia”, y entran en el sistema de relaciones sociales, donde lo esencial es la relación sujeto – sujeto. A partir de las consideraciones anteriores, se coincide con los criterios de García (2001) en definir las relaciones escuela – familia como, *la variedad de vínculos que se producen entre los adultos responsabilizados con la educación de niños/as, educadores y otros agentes mediadores que intervienen en la relación.* (p. 53)

Se coincide con García (2001) que, con el perfeccionamiento del Sistema Educativo, también se ha perfeccionado dicha relación; pero que aún se carece de elementos metodológicos que expliquen y faciliten el cómo llevarla a vías de hecho con calidad, eliminando las posiciones autoritarias y/o espontáneas. En tal sentido, se asumen dos niveles de relación. El primero entre los componentes estructurales del sistema, es decir, lo que se genera desde las políticas educativas y, el segundo, entre los componentes personales (los estudiantes, sus padres madres o tutores y sus docentes).

La relación maestro–familia, basada en espacios interactivos en el marco escolar, fundamentalmente, converge en otras investigaciones (Rodríguez, 1996; Cueto, 1997; Díaz y Sobrino, 2003); no obstante, se sostiene que esta relación también se puede dirigir indirectamente, desde la escuela, en el propio seno familiar. Ello, a través del estudiante, pues el pertenecer simultáneamente a diferentes sistemas facilita el intercambio de información y puede garantizar transformaciones.

Se asumen los criterios que defiende Ramos y Castillo (2013), en torno a las relaciones entre familia-escuela. Desde la convergencia en los criterios que se asumen de estos autores, en las escuelas debe

existir una actitud abierta hacia las familias que posibilite su participación, mediante actividades variadas. Es una realidad que la comunicación entre padres y profesores es, a menudo, una de las asignaturas más olvidadas entre los educadores.

Desde tales demandas sociales a la educación, la orientación familiar se ha constituido en objeto de estudio de diversos investigadores. En ello se destacan los trabajos de Espinar (1986), Gordillo (1989), Reca (1996), Lahera (1997), García (2001), Bisquerra (2001), García (2001), Montano (2002), Núñez (2002), Torres (2003), Castro (1996, 1998, 2003, 2004), Fernández (2002, 2004), Arés (2000, 2004); Acosta y Tejas (2004), Muñoz, (2004), Molina, (2005), y González, (2005-2007), Ferreiro (2010), Fera (2012), García (2013), Lautín (2014), y Ramírez (2016).

Estos autores profundizan en los referentes de la teoría de orientación educativa para sustentar el enriquecimiento teórico de lo que se requiere para su concreción en el área familiar. Dichos resultados enriquecen los fundamentos teóricos y metodológicos relacionados con la familia y su orientación; no obstante, se manifiesta la necesidad de profundizar, desde lo pedagógico, en una concepción integradora para su tratamiento, como contenido desde la formación permanente del docente.

Un elemento esencial dentro del análisis de la orientación familiar, como proceso, lo constituye la comprensión que se posea de la misma, en qué consiste y con qué fines se realiza. En ello resulta imprescindible el abordaje de su definición. Como disciplina científica, la orientación familiar se sustenta en investigaciones de varios autores, a saber: Gordillo (1993), Ríos (1993), Cagigal (2009), Berzosa y otros (2009), De Nicolás y Martínez (2010). Estos autores coinciden en concebirla con un enfoque preventivo, a través del asesoramiento a la familia para prevenir o remediar problemas del sistema familiar, o en uno de sus miembros, y su incidencia en el desarrollo integral de la personalidad de los hijos.

A los efectos de la presente investigación se asume la orientación familiar, a partir de los criterios de García (2001), quien la aprecia como:

Una modalidad de la Orientación Psicológica con fines educativos, constituye un proceso de ayuda o asistencia para promover el desarrollo de mecanismos personológicos a través de la reflexión, sensibilización y la implicación personal de sus miembros en la mejor conducción de las acciones educativas. Debe realizarse por niveles, según las características del funcionamiento familiar y las necesidades de aprendizaje de los adultos y su descendencia, con el empleo de diversas técnicas, procedimientos y mecanismos. (p. 53)

Desde la visión que se presenta, la orientación, en el marco de la relación escuela familia se despliega como parte de las funciones profesionales del docente. Ello favorece la materialización de las tareas básicas, en la función orientadora del profesional de la educación. La orientación, como función profesional del docente, permite el desarrollo de actividades que ayudan para el autoconocimiento y el crecimiento personal y social de los sujetos, mediante la intervención psicopedagógica para la formación integral de los mismos.

De este modo, se considera válido el hecho de que la función orientadora en el área familiar tome en consideración la relación educación-desarrollo, pues la ayuda que puede realizar el docente se basa en las carencias que tienen los estudiantes y sus familias; así como, en los aspectos ya consolidados. Sin embargo, la profundización en el tema reafirma las limitaciones en las tareas que singularizan la función orientadora del docente en el área familiar, como referentes que guíen su accionar. En tal sentido, se reconoce la propuesta de Recarey (2005), quien fundamenta las tareas como parte de la función orientadora; pero no logran precisar las particularidades de estas tareas para cada una de las

áreas, cuestión que demanda de profundización para su inserción como parte de la formación permanente del docente.

Esta concepción, presentada Blanco y Recarey (2003), acerca del rol profesional del maestro establece una relación de subordinación entre las tareas básicas y las funciones profesionales, entre las cuales ocupa un lugar importante la función orientadora. Aunque esta función la conciben desde la posición de educación que conduce al desarrollo, su relación con las tareas básicas conlleva a que se pierda la esencia de las potencialidades de esta como proceso.

Al respecto, las funciones del profesional de la educación se reducen a actividades encaminadas al cumplimiento de las tareas básicas. Desde esa posición, al definir la función orientadora del maestro la reducen a actividades de ayuda dirigidas al autoconocimiento y crecimiento personal. Del mismo modo, se reduce la incidencia de la función orientadora al cumplimiento de la tarea educativa, aunque se reconoce, en alguna medida, su manifestación en la instrucción.

Estas ideas fundamentan el trabajo que se requiere enfrentar para la orientación familiar, en el marco de la relación escuela familia, la cual debe concebirse como parte del rol profesional del maestro, como la definen los autores referidos, pero abordarla desde la magnitud de sus potencialidades, como una vía de lograr la instrucción y la educación como procesos complementarios. De este modo, se dimensiona la relación entre las funciones profesionales del maestro. En este caso, la función orientadora, y las tareas básicas que debe cumplir como parte del su rol profesional.

En el contexto internacional se recogen experiencias acerca de la orientación familiar, desde la propuesta de investigaciones que apuntan hacia el papel de la escuela y sus docentes en el desempeño de esta función. En este sentido, se reconocen la propuestas de Castro y otros (2005), y Padrón y Fernández (2011), autores que profundizan en la función educativa de la familia, y en las vías de

relación entre ambos sistemas socializadores. Esta función la concretan desde espacios en los cuales se puede evidenciar la relación escuela-familia. A estos espacios se denominan escuelas de educación familiar, consultas psicopedagógicas, entrevistas de orientación a la familiar y las estrategias y programas de orientación familiar.

De valor metodológico se reconocen las propuestas de García (2001) y Ramírez (2016), las que incursionaron en la orientación familiar como una vía eficaz para la educación de adolescentes en diversos contenidos formativos. El estudio crítico de sus propuestas permite considerar su valor metodológico en el enriquecimiento del aparato categorial de la orientación familiar, al aportar una definición, un sistema de principios de orientación; así como, una metodología para el desarrollo de talleres de orientación familiar, y para la disminución de la violencia en familias con hijos adolescentes.

Otras propuestas, como las desarrolladas por Ferreiro (2010), Pujadas (2013), Lautín (2014) y Ramírez (2016), brindan concepciones de orientación a familias multiproblemáticas, desde la relación escuela-familia. Estas propuestas, si bien son resultados de valor por aportar elementos relacionados con las condiciones pedagógicas de educación familiar, se ven limitadas por la preparación que se requiere en los docentes para su despliegue desde el vínculo escuela familia.

En el caso del contexto ecuatoriano se reconocen los aportes de Rodríguez (2015), quien logra sistematizar, desde la investigación, la competencia de orientación familiar y su desarrollo desde la formación inicial de educadores. No obstante, no se logra revelar, de manera coherente, el alcance de la orientación familiar, a partir de lo que en el orden de desempeño se aspira para rebasar los límites de la escuela, y trascender a la relación escuela familia, viendo a la orientación como vía que dinamiza esta relación. Además, no alcanza a la formación permanente del docente en ejercicio.

Aun cuando en el orden teórico se evidencian avances sobre orientación familiar, se requiere sistematizar contenidos orientacionales, métodos y técnicas existentes ante la variedad de tipos de familias en situaciones de conflictos, como fundamentos teóricos – metodológicos para sustentar los roles profesionales de maestros y orientadores en el trabajo con la familia. Autores como Cagigal y Berzos (2009) y Gomariz y Martínez (2010) han sistematizado los tres niveles de la orientación familiar aportados por Ríos (1993). Estos niveles son los siguientes: el educativo, el de asesoramiento y el terapéutico. Para cada uno aporta un conjunto de técnicas de diagnóstico y de orientación.

En las últimas décadas, a partir de surgir nuevas concepciones en relación con la orientación familiar con fines educativos, se ha enfrentado un proceso de renovación, en contraposición a las concepciones tradicionales de educación con relación al contexto familia, en función de propiciar que exista coherencia en las influencias educativas que reciben las nuevas generaciones. Se coincide con Pérez (2007), al plantear que de los rasgos de la orientación educativa, el que se refiere al cómo hacerla; es decir, su aparato instrumental, es en el que menos se profundiza

Desde estas ideas, y a partir del auge de la orientación educativa en las últimas décadas, se considera la profundización en los métodos y técnicas de orientación y su contextualización al área familiar como un elemento que debe atenderse con mayor agudeza desde la pedagogía familiar. Además, por el valor pedagógico que adquiere la corriente integrativa de la orientación, en la explicación de la orientación en el contexto educativo, se reconoce el elemento metodológico de la orientación como una arista que debe ser sujeta a enriquecimiento, a partir de las propias ideas rectoras de esta corriente, de integrar métodos y técnicas, en función de atender las demandas educativas.

En tal sentido, se distingue la fundamentación que realiza Arés (2010) sobre orientación, como proceso de ayuda a la familia, la cual considera que el reto radica en *aprender a desaprender gran parte de lo*

que ha aprendido (mediante las familias de origen) y aprender a aprender lo que no se nos ha enseñado. (p.12). Asimismo, sustenta los objetivos de la orientación familiar en los elementos que conforman la estructura subyacente y la dinámica, incluyendo la atención a familias con limitaciones en el cumplimiento de su función educativa.

Por otra parte, se alude a la función orientadora del maestro; pero faltan fundamentos sobre su preparación para realizarla. Otros autores, Acosta y Cruz (2004) proponen indicadores para el diagnóstico de la familia, y un conjunto de aspectos básicos a potenciar en ellas, a través de la utilización de las escuelas de educación familiar como modalidad de orientación organizadas, a partir de su finalidad, objetivos e instrumentos por niveles de orientación.

En este deber de educar, la familia necesita muchas veces de ayuda. Por este motivo, la escuela suele ser el entorno idóneo para ofrecer a las familias información y formación sobre el desarrollo de los hijos. Esto demuestra la necesidad de preparar, desde el proceso de formación permanente, a los docentes de bachillerato para responder a las demandas de orientación familiar, pues la misma posibilita potenciar la función educativa de la familia. A la vez, contribuye a la formación de la personalidad.

En este marco, la relación escuela familia adquiere significación, en la medida en que desde ella se consoliden las acciones de orientación familiar. En los últimos años ha cobrado auge el tema de la educación familiar. Ello ha seguido dos vertientes específicas, por un lado, la preparación científica de profesionales que de una u otra manera tienen la misión de implementarla. La otra vertiente es la relativa al desarrollo de programas enfocados a la capacitación de la familia o específicamente a los padres y madres, para el mejor desarrollo de su función educativa: la educación intrafamiliar.

Los fundamentos teóricos de la orientación, y su concreción en el área familiar apuntan hacia una limitada consolidación de referentes que sustenten la preparación científica de los profesionales para la

orientación familiar. En su mayoría, las propuestas se proyectan desde una visión homogénea de la preparación, sin atender a la contextualización al contenido de preparación; es decir, a las particularidades del proceso de orientación familiar.

Ello reafirma la necesidad de dirigir la formación del docente de bachillerato para la orientación familiar hacia la incorporación de elementos teóricos relacionados con el sistema familiar, la orientación familiar, las condiciones de educación familiar, el diagnóstico y la evaluación, los métodos y las técnicas para el trabajo con la familia; así como, los factores que influyen en el proceso de maduración y configuración del comportamiento humano. Sin embargo, las propias normativas de formación, en el contexto ecuatoriano, no conciben en el proceso de formación muchos de estos contenidos. Existe un desajuste importante entre la formación inicial y permanente, y las exigencias sociales al docente para el cumplimiento de su rol profesional.

De ello se infiere la necesidad de fundamentos pedagógicos que permitan la formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar, que permitan el despliegue de sus funciones, en el marco de la relación escuela-familia sobre la base del aprendizaje del ambiente familiar, que los prepare para el desempeño de la orientación en las unidades educativas de bachillerato.

1.3 Caracterización del estado actual de la formación permanente de docentes de bachillerato ecuatoriano para la orientación familiar desde la escuela

En la constatación del carácter científico del problema que se aborda, se realiza un estudio descriptivo, con el objetivo de caracterizar el proceso y determinar el nivel de formación de los docentes. El estudio que se presenta tiene como antecedentes las inquietudes investigativas de la autora, como docente de una unidad educativa vinculada al nivel de bachillerato, además de compartir funciones en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, lo cual permite una contrastación del proceso de formación

permanente, desde una relación universidad - instituciones educativas. Además, se tuvo en cuenta el seguimiento a las necesidades de formación del profesorado de la Unidad Educativa Amazonas de la Provincia de Manabí, en Ecuador; así como, el cumplimiento de acciones investigativas relacionadas con el tema desde el 2010 hasta la actualidad.

En la dinámica del estudio diagnóstico, con manifestación de las particularidades en cada una de las fases, se tuvieron en cuenta los criterios metodológicos siguientes:

- El reconocimiento de la necesidad e importancia de la orientación familiar, como parte de las funciones del docente y su abordaje desde la formación permanente.
- La proyección del diagnóstico, con el objetivo de determinar las necesidades de formación para el ejercicio de la orientación familiar.
- La determinación de una muestra de 70 docentes de la Unidad Educativa, con muestreo no probabilístico, de tipo intencional, según la experiencia en el nivel de bachillerato; así como, la disposición para colaborar en la investigación. Además, se trabajó con 11 directivos con varias responsabilidades. Tal es el caso de Rector, vicerrectores y jefes de área.
- La selección de los métodos a emplear en la obtención de la información, que conllevó a la aplicación de encuestas y entrevistas al 100 % de los directivos y de los docentes de la muestra. Se desarrollaron, además, entrevistas a las familias.

En el diagnóstico se asumen, como indicadores, aquellos elementos informativos relevantes acerca de algún aspecto significativo de la realidad educativa. Los indicadores propuestos ofrecen información acerca de las manifestaciones, en la práctica, de las insuficiencias empíricas declaradas. Para ello se utilizaron los indicadores siguientes:

1. Comprensión de la importancia de la orientación familiar como función del docente de bachillerato.

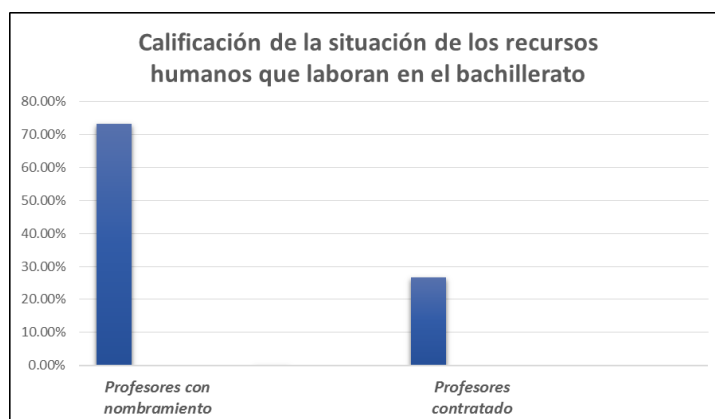
2. Preparación de los profesores que trabajan en el nivel de bachillerato para el ejercicio de la orientación familiar.
3. Disposición de directivos, e incorporación de los docentes en las acciones de formación permanente para la orientación familiar.
4. Concreción de acciones de formación permanente para la preparación en orientación familiar.

Como parte del acercamiento contextual a la realidad de la formación permanente de los docentes para el ejercicio de la orientación familiar, se profundizó en las particularidades de los docentes con los que se cuenta en el nivel de bachillerato y sus necesidades educativas.



En el caso de la muestra del diagnóstico, el 40% de los docentes tienen menos de 10 años como docente. Ello demuestra las limitaciones en la muestra al prevalecer docentes noveles, lo que unido a la deficiente preparación desde la formación inicial, revela la demandante preparación que se requiere.

Esta muestra presenta, además, la particularidad de presentar docentes que forman parte de las unidades educativas con nombramiento y un 26,7% contratados, cuestión que atenta considerablemente contra la labor



educativa que debe desarrollar el docente con la familia de sus estudiantes. Ello muestra las

limitaciones en la formación pedagógica del personal que enfrenta el proceso, cuestión que merece una atención desde la formación permanente.

Para la obtención de información se utilizaron los siguientes métodos: análisis documental, la encuesta y la entrevista a docentes de la unidad educativa que laboran directamente en los años de bachillerato (anexo 1), y encuesta a directivos (anexo 2). Fueron aplicadas, además, entrevistas a miembros de las familias de los estudiantes que cursaban en los años de desarrollo de la investigación el nivel de bachillerato. Se utilizó la triangulación (de fuentes y métodos), como recurso metodológico que permitió una mayor objetividad en la búsqueda e interpretación de resultados sobre problemática abordada, y el estado actual del proceso.

Si bien se reconoce la limitación en el número considerable de docentes contratados, se pudo tener una aproximación de su implicación en la labor educativa del bachillerato. En tal sentido, se aprecia un posicionamiento desde el arraigo en lo cognitivo desde la función de enseñar, cuestión que atenta, considerablemente contra la aspiración de dirección de la labor educativa desde la orientación que debe desempeñar el docente. Al profundizar en las motivaciones se reconoce, por el 86,6% (26) que le gusta la profesión pedagógica, lo cual es contradictorio. El 73,3% (22) expresa que la ejercen porque no tienen la posibilidad de otros empleos.

De significativo se reconocen las motivaciones que condujeron a los docentes a acceder al ejercicio pedagógico, aun en los que laboran por contrato en el bachillerato. En la mayoría de las causas que se develan se encuentran las necesidades financieras, reconocida por el 86,6%; así como, la objetividad del empleo posible en ese momento, declarada por el 70%.

En estos resultados, es válido precisar que aun cuando no es motivación para los docentes la profesión pedagógica el 63,9%, ha recibido preparación para enfrentarla, ya sea mediante la formación inicial, u

otras vías. Sin embargo, el 100% de los encuestados refiere no haber recibido, desde la formación inicial, la preparación para el ejercicio de la orientación familiar. Incluso refieren no realizar el trabajo con la familia como parte de sus funciones profesionales.

Lo anteriormente citado conllevó a profundizar en las maneras en que los docentes acceden a las propuestas de formación permanente donde se incluyen no abordados desde la formación inicial, lo que permitió constatar las limitaciones existentes. En especial, es significativo que el 82% de los docentes que nunca ha tenido acceso propuestas, lo que atenta contra la calidad de la labor educativa que se dirige en el bachillerato. En ello influye la importancia que la escuela confiere a la superación de sus docentes, donde es contradictorio ante las limitaciones que se reconoce en los docentes de la muestra, lo cual se respalda en el criterio de solo el 87% que refiere que esta se lo exige.

Estos resultados evidencian las limitaciones que persisten en el sistema educativo, en torno a la formación permanente del profesorado, las que trascienden al bachillerato. Además, se revelan limitaciones que pueden ser atendidas desde la propia escuela como escenario fundamental, en la que pueden desarrollarse acciones para contribuir a la preparación de los docentes para el ejercicio de sus funciones profesionales.

En el caso de los resultados obtenidos en el estudio con directivos, la aplicación de instrumentos (anexo 2) permitió enriquecer los resultados obtenidos en el estudio con profesores. Al profundizar en ello, se aprecia que los propios directivos valoran la importancia de atender a las demandas de los docentes; el 66,9% evalúa de alto esta prioridad. Se aprecia una tendencia a prevalecer limitaciones en los docentes en torno a la formación permanente que requieren, de las que existe conocimiento por parte de los directivos. Se reafirma la limitada importancia que los directivos confieren a una concepción sistémica desde la institución que dirigen. Se reafirmó la deficiente atención al diagnóstico de cada docente,

apreciado en el 82,9%. Es evidente la desatención a las necesidades de formación, declarado por el 96,7%.

A raíz de los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta, se realizaron entrevistas a miembros de las familias (anexo 3), los que manifiestan no haber recibido orientación desde la escuela, la cual se limita a transmitir información acerca del comportamiento de sus hijos, en lo fundamental, en relación con el aprendizaje. Las opiniones en torno a la temática evidencian el no establecimiento de mecanismos que puedan favorecer los vínculos entre la escuela y la familia, lo que demuestran que estas limitaciones no se han considerado con la profundidad que se requiere como una de las prioridades.

En sentido general, el empleo de los métodos y la aplicación de instrumentos revelaron insuficiente conocimiento teórico y metodológico en docentes y directivos, acerca de la orientación familiar como función profesional de los docentes, los que demandan de una visión de formación permanente que rompa la tendencia centrada en la búsqueda de modalidades y propuestas generadas desde las instituciones universitarias, u otros organismos de la estructura gubernamental encargados de atender la actividad educacional. El estudio se concluye con la determinación de elementos de síntesis, entre las que se identifican los siguientes:

- El perfil profesional del docente de bachillerato no revela una articulación coherente de los contenidos sobre orientación, para su despliegue como parte de su desempeño.
- En el modelo de formación de docentes en el Ecuador, no se fundamenta la orientación educativa como parte de la función orientadora, a partir del modo de actuación de este profesional.

- Los docentes de bachillerato que se desempeñan en las unidades docentes, carecen de la formación profesional para el ejercicio de la orientación familiar. Además, presentan dificultades en el dominio teórico y metodológico de los contenidos relacionados con orientación.
- La formación de los docentes de bachillerato como orientador familiar, aún no constituye un objetivo declarado en los planes y programas de formación permanente al no contar con los elementos teóricos y metodológicos necesarios para el desempeño de esta función.
- Existe un limitado seguimiento a los elementos teóricos que demanda el sistema educativo, y que no se transversalizan en la formación inicial, como es el caso de la orientación familiar.
- Se aprecia una limitada preparación desde la práctica, y para la práctica del docente de bachillerato, que limita la solución de los problemas profesionales que debe enfrentar para la orientación familiar en este nivel educativo.

Estas limitaciones corroboran la necesidad de continuar buscando vías para perfeccionar el proceso de formación permanente de los docentes para el ejercicio de la orientación familiar. El estudio realizado revela que existe una inexactitud en la concepción de formación del docente como orientador.

Conclusiones del capítulo

La sistematización, tanto teórica como empírica realizada, permite guiar la práctica pedagógica, en tanto devela los fundamentos teóricos de la formación permanente del docente de bachillerato en Ecuador. Dicha sistematización posibilitó encontrar los fundamentos que rigen la política educativa en este país, donde se aprecia un predominio de acciones promovidas por los agentes educativos de nivel, en detrimento de formas organizativas de la formación permanente, que pueden desarrollarse en las propias instituciones donde se desempeñan los docentes.

Se revela la necesidad de atender el perfeccionamiento de la formación permanente para el ejercicio de

la orientación familiar, a partir de la precisión de los fundamentos teórico-prácticos que se requieren para la preparación del docente en los contenidos sobre orientación para el desempeño de esta función profesional, desde tales referentes. La sistematización teórica de tales exigencias, condujo a develar la necesidad de encontrar fundamentos pedagógicos que permitan concebir la formación del docente en ejercicio para la orientación familiar. Ello, sobre la base de las demandas y necesidades concretas de los docentes, y del diagnóstico de la situación social del desarrollo de los estudiantes, lo cual apunta necesariamente al estudio de la familia y su orientación.

El estudio diagnóstico permitió revelar las carencias y potencialidades presentes en el proceso de formación permanente del docente para la orientación familiar, como evidencias de la demanda científica de abordaje de la superación, atemperada al contexto en el que se desarrollan los docentes, como respuesta a las deficiencias y limitaciones presentes. Los resultados obtenidos conducen a la búsqueda de fundamentos teórico-metodológicos que permitan profundizar en formación permanente, de manera que se sustente la preparación para la orientación familiar, desde los propios escenarios donde se desempeña el docente.

CAPÍTULO 2

PROPUESTA TEÓRICO PRÁCTICA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE DE BACHILLERATO PARA EL DESEMPEÑO DE LA ORIENTACIÓN FAMILIAR

CAPÍTULO 2. PROPUESTA TEÓRICO PRÁCTICA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE DE BACHILLERATO PARA EL DESEMPEÑO DE LA ORIENTACIÓN FAMILIAR

En el capítulo se presenta el modelo de formación permanente del docente en orientación familiar. Como salida práctica se fundamenta un programa de entrenamiento que constituye un valioso instrumento metodológico para los docentes del nivel de bachillerato.

2.1 Presupuestos que sustentan la elaboración del modelo de formación permanente del docente del bachillerato ecuatoriano para la orientación familiar

A partir de las conclusiones del estudio diagnóstico, y del análisis del desarrollo teórico del objeto, se precisaron las insuficiencias presentes en la formación permanente de los docentes para la orientación familiar, desde la escuela; así como, las limitaciones de las propuestas teóricas existentes para abordarlo, desde una perspectiva sistémica, considerando la especificidad del contenido de formación que se trabaja.

El modelo que se presenta es resultado de la modelación con enfoque sistémico como método teórico. Se parte de las posiciones de Ruiz (2003), De Armas (2011), Valle (2012) y Añorga (2013), al referirse a los tipos de modelaciones en las investigaciones educativas. Estos autores la conciben como una construcción teórico-formal que, basada en los supuestos científicos e ideológicos, pretende interpretar la realidad escolar, y dirigirla hacia determinados fines educativos.

De acuerdo con la naturaleza del objeto y el campo de investigación, se centra la atención en autores que se refieren a modelos pedagógicos, entre los que se destacan: Addine (2002), Sierra (2008), Más (2008), Varona (2009) y Calzado (2012), los que sustentan el análisis y el enriquecimiento de los modelos desde la teoría y la práctica pedagógica. Además, se asume la formación permanente del docente para la orientación familiar, como un proceso que se integra en el desarrollo profesional del docente en ejercicio, comprometido con el aprendizaje de la persona a lo largo de toda su existencia. Como parte de ello, debe resolver problemas de la práctica educativa, como resultado fortalecimiento de las potencialidades del individuo, en el perfeccionamiento de su formación profesional, desde su propia realidad social.

El modelo de formación permanente del docente para la orientación familiar, a la vez que es expresión de la interpretación epistemológica del objeto investigado, conlleva a favorecer los aspectos que trascienden el proceso de formación permanente, que sintetiza lo más esencial del campo de la investigación. Como constructo teórico representa, expresa la organización y las relaciones esenciales del ejercicio de la orientación familiar, por lo que permite establecer una modificación cualitativa, y un ascenso en el progreso de la teoría de formación permanente.

El modelo de formación permanente del docente para la orientación familiar revela la representación del objeto, y es portador de un constructo teórico que dimensiona su carácter lógico. Por tanto, revela una dialéctica que ha de interpretarse como proceso en desarrollo para, de esta forma, sintetizar el conocimiento científico. Desde estas ideas, el modelo se construye en correspondencia con las funciones esenciales y los rasgos generales que aporta Sierra (2008), en su definición de modelo pedagógico. Lo aprecia como: *construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreto*". (p.61)

El modelo pedagógico que se propone se concibe como una construcción teórica que permite explicar y representar la formación permanente del docente para orientación familiar, y su sistematización en la escuela, como escenario de desempeño desde la relación teoría-práctica. Se sustenta en la dialéctica materialista, como método filosófico rector de la investigación. Su singularidad se expresa en las siguientes características:

- Ofrece la fundamentación del diagnóstico de las necesidades de formación permanente de los docentes de bachillerato, desde la propia dinámica que se genera en el ejercicio de la profesión, como mediador de la relación escuela familia.
- Revela la aspiración a alcanzar en la formación permanente, al develar los saberes que singularizan la función orientadora del docente de bachillerato, en el marco de la relación escuela familia.
- Fundamenta la generación de formas organizativas y espacios para la formación permanente del docente, desde la integración de la influencia de la universidad con los espacios de desempeño de los docentes en las instituciones de bachillerato, con lo cual se favorecen la formación y desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades, las motivaciones profesionales, y el compromiso con el ejercicio de la profesión.
- Reconoce el carácter teórico práctico de la formación permanente del docente a partir de la implicación en la solución de problemas profesionales, que debe enfrentar como parte de su desempeño.

Desde esta perspectiva, la elaboración del modelo de formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar, y el Programa de entrenamiento profesional formativo para su

implementación práctica, se sustentó en un conjunto de presupuestos teóricos y metodológicos asumidos desde:

- Los postulados filosóficos de la dialéctica materialista
- Las concepciones pedagógicas y didácticas relativas a la formación permanente de los recursos humanos
- El enfoque histórico-cultural de Vigotski y sus seguidores que explica, desde una perspectiva dialéctico materialista, la relación entre la educación y el desarrollo y propugna la necesidad del diagnóstico del desarrollo actual y potencial del sujeto, como base para encauzar su desarrollo prospectivo
- La Teoría General de Sistemas y el enfoque sistémico asociado a ella, en calidad de herramientas metodológicas para la modelación.

En consecuencia, los aportes se sustentan en las posiciones de la filosofía dialéctico-materialista al concebir el carácter transformador de la educación, su correspondencia con las exigencias y necesidades de la sociedad, y la naturaleza bio-psico-social del hombre. Se respetan, en su concepción, los tres principios teórico-metodológicos siguientes:

- La relación entre lo cognitivo y lo afectivo. Los constructos se elaboran a partir de los significados y experiencias que ha vivenciado y experimentado el docente de bachillerato en el trabajo con la familia.
- El enfoque comunicativo del proceso de interacción y perfeccionamiento. La interacción grupal, el análisis desde lo individual a lo social, constituyen premisas básicas para que ocurra el autoperfeccionamiento del sujeto, a partir de su implicación y nivel de motivación, capacidad dialógica, la reflexión, y el reconocimiento de los otros.

- El aprendizaje como proceso mediado, activo e integral. En la mediación subyace la génesis de la función de la autorregulación. La utilización del diálogo, el trabajo en grupo, y la reflexión constituyen aspectos importantes para el desarrollo de la autoestima, la confianza en sí mismo, el respeto y la seguridad emocional.

Se asumen los referentes de la corriente integrativa de la orientación como plataforma teórica en el abordaje de la orientación familiar. Se triangulan los fundamentos sobre la función orientadora de profesionales de la educación de D'Ángelo (1997), Recarey y Blanco (2003), y Del Pino (2005), con los postulados de Domínguez, (2006) y Collazo (2006), sobre la orientación en instituciones educativas y su carácter formativo. La corriente integrativa de la orientación se asume como la que sustenta la orientación educativa como el primer nivel de orientación psicológica preventivo y desarrollador, mediante la sistematización teórica que aportan García (2001), Del Pino y Recarey (2006), y Pérez, (2008), y que llega hasta la integración de las áreas de orientación.

2.2. Modelo de formación permanente del docente de bachillerato para el desempeño de la orientación familiar

El modelo que se propone aporta nuevos fundamentos que sustentan la formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar. En el plano teórico se representan componentes esenciales que, en su relación, propician preparación para el desempeño profesional de la orientación familiar, en el marco de la relación escuela-familia.

Al penetrar en la esencia del proceso de formación permanente, desde lo normativo, en el sistema de educación y enseñanza ecuatoriano se establecieron juicios con su debida fundamentación, que rigen la dinámica de las relaciones entre los componentes del proceso. Ello condujo a la determinación de ideas rectoras, como el punto de partida del proceso estudiado y resultado de la sistematización teórica

realizada. Estas ideas poseen una naturaleza heurística y explicativa en el modelo, a la vez que sintetizan determinadas condiciones en la formación permanente de los docentes en orientación familiar, desde el marco de la relación escuela-familia.

Las ideas rectoras que se proponen sustentan y direccionan el proceso, al proporcionarle una lógica interna a la formación permanente del profesorado en orientación familiar. Ellas se erigen sobre el sistema conceptual que las sustentan y determinan el contenido de formación. Las ideas rectoras que sustentan el modelo son las siguientes:

1. El proceso de formación permanente del profesorado implica el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que le permitan orientar a la familia, como función profesional, en un clima comunicativo, de respeto y entendimiento para el fomento la armonía en la relación escuela-familia.
2. En el proceso de formación permanente del docente en orientación familiar se demanda de la búsqueda de alternativas para la implicación protagónica de la familia en el accionar educativo en un clima colaborativo.

Estas ideas rectoras se encuentran fundamentadas epistemológicamente en el primer capítulo de la investigación, y reflejadas en las relaciones presentes en el modelo.

La organización sistémica del modelo permite expresar la lógica o la sucesión de procedimientos seguidos en su construcción, como consecuencia de la asunción de la teoría de sistemas. Ello permite comprender la estructura e interrelaciones que constituyen la esencia del desarrollo de la formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar. La determinación de los subsistemas, y sus componentes, toma en consideración la dinámica del proceso de formación permanente, al estar relacionados dialécticamente, y contener elementos necesarios que contribuyen a

la preparación para el ejercicio de la orientación familiar en el marco de la relación escuela-familia. Los dos subsistemas que la conforman son los siguientes:

- Subsistema proyectivo de la formación permanente en orientación familiar
- Subsistema sistematizador de la formación permanente en orientación familiar

Las relaciones entre los elementos que conforman cada subsistema del modelo, por su naturaleza dialéctica, se revelan de las partes al todo, y del todo a las partes, las cuales se manifiestan como: relaciones de subordinación, coordinación y retroalimentación. De ello resultan nuevas relaciones, necesarias para la formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar, que distinguen y enriquecen la contribución teórica. Como expresión sintética del modelo se presenta, a continuación, el contenido de cada uno de los componentes.

El **subsistema proyectivo de la formación permanente en orientación familiar** sirve de guía, orienta y direcciona la organización del proceso. Este es expresión del análisis epistemológico, a partir de la relación entre educación - desarrollo, y desde el modelo materialista dialéctico del desarrollo.

Este subsistema toma, como punto de partida, las particularidades psicológicas de los sujetos que transitan por el bachillerato; es decir, la situación social del desarrollo de los estudiantes de este nivel, donde la familia, y las relaciones de los sujetos con esta, matizan considerablemente la situación social de los sujetos. De este modo, el diagnóstico guía la proyección de la formación permanente, desde la aspiración revelada en las tareas profesionales que debe enfrentar el docente para la orientación familiar; así como, en la precisión de los saberes de formación para su ejercicio.

Esta proyección de la formación permanente proporciona, al docente, los conocimientos y habilidades que necesitan para el ejercicio de la orientación familiar en el marco de la relación escuela-familia. Es por ello, que desde la dinámica de este subsistema se revelan nuevas relaciones, a partir de los tres

componentes que lo integran, a saber: ***exigencias sociales a la función profesional del docente como orientador familiar, precisión de los saberes de formación para el desempeño de la orientación familiar, y revelación de las tareas profesionales que singularizan al orientador familiar.***

El componente ***exigencias sociales a la función profesional del docente como orientador familiar***, se constituye en la precisión de los requerimientos que guían el accionar de los docentes en el orden de la formación que se requiere para responder a las demandas de la sociedad al nivel de bachillerato. Es decir, el proceso de formación permanente debe de responder, de manera sistemática, a las características del entorno, a los contextos de actuación como profesional de la educación, donde la familia de sus estudiantes se convierte en un contexto vital.

Estos requerimientos se derivan del estudio diagnóstico de las necesidades y potencialidades educativas de los docentes para la orientación familiar, como los principales referentes orientadores de la formación permanente. Estos aportan información acerca del ideal de desempeño de estos docentes (como reflejo de las exigencias sociales), y sobre sus necesidades educativas, colectivas e individuales, que han de ser consideradas para la proyección de los objetivos y determinación del contenido del proceso de formación permanente.

Se revela, de este modo, un crecimiento en la aspiración a lograr desde la formación permanente, a través de la cual se perfila la preparación de los docentes para el desempeño de la orientación familiar. El cumplimiento de tal aspiración implica que los docentes se conviertan en educadores profesionales, desde una concepción amplia como orientadores, no solo en el espacio áulico, sino que extiendan la orientación hasta la familia, para implicarlas en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Es decir, se trata de revelar el alcance de la función profesional del docente de bachillerato como mediador en la solución

de problemas de aprendizaje que enfrentan los estudiantes, con lo cual se enriquece la relación escuela-familia.

Las ***exigencias sociales a la función profesional del docente como orientador familiar***, como componente del subsistema proyectivo apuntan hacia la aspiración a lograr en la formación de los docentes para la orientación familiar. Dichas exigencias, se revelan a partir de las potencialidades que ofrecen los diversos contextos formativos, en especial, las que ofrece la relación escuela-familia; así como, la institucionalización de políticas de participación e inclusión, con expresión en los objetivos que desde el propio nivel de bachillerato se proyectan.

Es importante tener presente, como parte de la respuesta a las exigencias sociales, que el rol profesional del docente es el de educador profesional, el que se deduce del análisis de la educación como fenómeno social, y sus funciones. En tal sentido, el rol profesional del docente desborda los límites de la escuela, y trasciende a la comunidad y a la familia de sus estudiantes, lo cual se expresa en las tareas básicas del profesional de la educación, que son educar e instruir.

El ***componente exigencias sociales a la función profesional del docente como orientador familiar***, como punto de partida del subsistema proyectivo es revelador de la tarea educativa relacionada con la orientación en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad mediante la educación en valores. Ello se traduce en normas, patrones y paradigmas de conducta. Además, se compromete con la tarea instructiva relacionada con la transmisión de la herencia cultural acumulada por la humanidad, traducida en conocimientos, hábitos y habilidades.

Estas exigencias alcanzan expresión concreta en el componente **precisión de los saberes profesionales del orientador familiar** como aquellos saberes comprendidos en el proceso de formación permanente del profesorado, que se relacionan con las demandas formativas para el ejercicio

de la orientación familiar contenidos en el componente de partida. Con ello se revela una lógica psicopedagógica que emerge de las relaciones contextuales escuela familia y en las que se inserta el docente en su desempeño.

Estos saberes se articulan con las necesidades de formación de los docentes de bachillerato, por lo que se imbrican con las demandas y exigencias del sistema educativo. Es por ello, que la precisión de los saberes profesionales del orientador familiar, se asume a partir de los presupuestos de partida relacionados con las exigencias al docente como orientador familiar, y el diagnóstico de la situación social de desarrollo de los estudiantes de bachillerato, con marcada influencia de las condiciones externas que influyen en el desarrollo psicológico de los sujetos en estas edades. Además, se deben considerar las características de las familias de estos estudiantes.

Esta articulación permitió, en el desarrollo de la investigación, precisar los saberes profesionales a incorporar al desempeño del docente de bachillerato como orientador familiar. En estos saberes se concretan el fin, los objetivos y los principios de la formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar.

Estos saberes reúnen aspectos teóricos y otros de carácter práctico y procedimental, de ahí el valor pedagógico que se defiende con la propuesta de formación permanente. Estos saberes son el resultado de la interacción con el entorno, de la construcción y la reflexión que los docentes realizan acerca del proceso formativo en el nivel de bachillerato ecuatoriano, lo cual exige de la preparación recibida en la formación inicial para interpretar los desafíos, y generar soluciones a los problemas educativos. En tal sentido, no se desconoce la preparación que el propio ejercicio de la profesión ofrece, por lo que en la propuesta de formación permanente en orientación familiar se consideran tanto los **saberes técnicos profesionales como los experienciales**.

Los saberes técnicos profesionales son derivados de la propia dinámica del proceso de orientación educativa, y contruidos al reflexionar sistemáticamente sobre su práctica de enseñar y de dialogar con otros docentes. Por su parte, los saberes experienciales son fruto de las experiencias cotidianas de la profesión, son contextualizados y se adquieren en el desempeño profesional.

Saberes técnicos profesionales:

- Dominio teórico sobre orientación educativa como proceso, y función profesional del profesor.
- Asunción de la familia como contexto de actuación del docente para el cumplimiento de sus funciones profesional.
- Diagnóstico de los estudiantes y sus familias, como punto de partida para el establecimiento de las relaciones de ayuda profesional en la atención a los problemas de aprendizaje de los estudiantes.
- Dominio metodológico de los métodos y técnicas de orientación familiar, para su desarrollo en la dinámica del proceso pedagógico.
- Dominio de las modalidades de orientación familiar y las vías de relación de las instituciones de bachillerato con este grupo social como espacios para la orientación familiar.
- Habilidades pedagógicas profesionales para la orientación familiar.

Saberes experienciales:

- La postura colaborativa ante los conflictos que pueden generarse en la dirección del aprendizaje, que demandan de la relación escuela-familia.
- El intercambio de experiencias entre los docentes, como potenciador de la mediación entre la escuela y la familia.

- La asunción de normas y obligaciones, como parte del proceso educativo para el desempeño de la orientación familiar en el marco de la relación escuela-familia.
- La postura formativa ante las relaciones con las familias, en el afrontamiento de los retos que impone la dirección del aprendizaje.

Estos saberes a desarrollar se relacionan entre sí, a partir del carácter pedagógico de la formación permanente, donde los saberes técnicos profesionales se imbrican con los experienciales, por el carácter generalizador de ambos. Todo ello evidencia una unidad indisoluble entre los saberes profesionales, declarados como contenidos de la formación permanente del docente para la orientación familiar, los cuales deben ser analizados, en correspondencia directa con las ideas rectoras que sustentan el modelo, imprimiéndole así coherencia al proceso de formación permanente.

El componente **revelación de las tareas profesionales que singulariza al orientador familiar**, concreta la determinación de los saberes profesionales del docente como orientador familiar, y surgen de las relaciones dialécticas entre su desempeño en la dirección del proceso formativo, y la aspiración de implicación de la familia para favorecer el desarrollo de los estudiantes de bachillerato. La función de este componente es orientar la formación del docente de bachillerato en orientación familiar, y favorecer la direccionalidad del resto de los componentes.

La revelación de las tareas profesionales que deben singularizar la orientación familiar resulta, desde lo teórico, un fenómeno complejo derivado de la diversidad de profesionales que enfrentan el proceso docente educativo en el bachillerato; así como, la diversidad de problemas que matizan este proceso en este nivel, concretados en contextos diversos, aun cuando el contenido de las tareas que desarrollan son similares. Estas tareas profesionales, como expresión de la aspiración de la formación, responden a las exigencias del sistema educativo ecuatoriano, a la vez que desempeñan una función básica dentro

del modelo, al actuar como patrón referencial para la definición de los saberes de formación a incorporar al desempeño orientador del docente.

La precisión de las tareas profesionales de orientación familiar que debe cumplir el docente de bachillerato facilita una mejor comprensión en relación con las vías, técnicas y procedimientos que contribuyan a perfeccionar, desde bases científicas, la formación para el ejercicio de la orientación familiar. En atención a ello, desde las exigencias sociales que guían la formación del docente como orientador familiar se precisan las siguientes **tareas profesionales que singulariza al orientador familiar** las siguientes:

- Conocimiento y familiarización con su rol de educador, lo cual lleva implícito la función orientadora para el cumplimiento de sus tareas, tanto instructivas como educativas.
- Caracterización del entorno familiar-escolar, identificando los conflictos existentes en la familia y su relación con el cumplimiento de las funciones familiares.
- Precisión del eje primario de orientación, lo cual consolida la relación de ayuda en la orientación a la familia. Su dinámica se sustenta en el diagnóstico permanente de los estudiantes y sus familias, a través de lo cual la función orientadora se sustenta en la relación diagnóstico-orientación.
- Elaboración de alternativas de orientación en la atención a las situaciones familiares más comunes que conllevan a conflictos y las necesidades formativas de los implicados. A través de ella se dirige el trabajo con las situaciones de orientación, mediante las cuales se concreta la relación de ayuda, con acciones de orientación consciente e intencionalmente insertadas en el proceso pedagógico del bachillerato.
- Concreción de la relación de ayuda a la familia participando en el análisis y resolución creativa de conflictos.

Estas tareas profesionales del docente se materializan en su labor pedagógica, a partir del carácter contextualizado, dinámico y sistémico de las diferentes actividades que se diseñen, en estrecha relación con el diagnóstico y las exigencias del nivel educativo. La relación de ayuda se conformará con el objetivo de garantizar la potenciación del desarrollo, entendiéndola como un proceso de promoción de estímulos y ayudas oportunas, contextualizadas y eficaces, dirigidas a estimular el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes, a partir de la participación de los agentes educativos.

De este modo, las tareas profesionales a desempeñar por el docente desde las exigencias sociales a su función profesional como orientador familiar, constituyen los principales referentes orientadores de la formación permanente, que han de ser consideradas para la proyección de los saberes profesionales. Entre ambos componentes existen relaciones dialécticas de interdependencia; las tareas profesionales sirven de guía referencial para diseñar el contenido del diagnóstico del estado real y potencial del desarrollo profesional de los docentes en orientación familiar, y con ello, precisar los saberes a formar. Los saberes precisados desde el diagnóstico, a su vez, permiten la actualización sistemática de las exigencias contenidas en las tareas profesionales.

La proyección de la formación permanente del docente de bachillerato en formación inicial, desde el subsistema de partida, demanda de un consecuente despliegue de los saberes profesionales, los que se armonizan en el **subsistema sistematizador**. Ello se concreta a partir de las relaciones que se establecen entre los componentes de este subsistema, a saber: ***generación de espacios formadores del docente para la orientación familiar, develación de las formas organizativas de la formación permanente para la orientación familiar, y concreción profesionalizada de la formación permanente para la orientación familiar.***

Este subsistema, desde lo proyectivo declarado en el subsistema de partida, demanda de la **generación de espacios formadores del docente para la orientación familiar**, como componente del subsistema práctico transformador, el cual concreta la dinámica proyectada desde el subsistema de partida, lo cual demanda de la precisión desde las identidades culturales en la que se desarrolla la orientación familiar, de los escenarios en los que se concreta la formación permanente del docente. Estos escenarios se analizan como el *entorno socio-profesional, potenciador de formación en orientación familiar, en los que se inserta el profesorado, y desde los cuales se apropia de los saberes profesionales para el despliegue de las tareas que singularizan su preparación como orientador familiar.*

Los **espacios formadores del docente en orientación familiar** concretan la formación del docente, asociados a sus espacios de desempeño, donde realizan actividades de relación escuela-familia, las que demandan necesariamente de la orientación, de manera progresiva, en los cuales ocurre una sistematización y ejercitación de los contenidos orientacionales relacionados con la preparación de la familia. De esta manera, el sistema de relaciones que armoniza la dinámica de la formación permanente y donde se despliega el entrenamiento profesional formativo, se expresa en los siguientes espacios:

- Jornadas formativo socializadoras de docentes
- Encuentros familiares de reflexión desarrolladora

En estos espacios se revela una articulación coherente de la teoría con la práctica, lo cual conduce a la preparación del docente para la orientación familiar. En el caso de las jornadas formativo-socializadoras de docentes, se promueve la reflexión en torno a los elementos teóricos declarados desde los saberes técnicos profesionales, donde cumple una función importante el personal del Departamento de Consejería Estudiantil. Además, el carácter socializador que se le confiere responde a la promoción del

intercambio entre los docentes participantes, favorecedor de la apropiación de los saberes experienciales.

En el caso de los encuentros familiares de reflexión desarrolladora, se fundamenta la acción sobre el docente en el propio ejercicio de la orientación familiar, donde se insertan docentes, y el equipo de consejería estudiantil, en la atención a las demandas de orientación de las familias. Este espacio promueve el crecimiento del docente, a partir de la aplicación de los recursos apropiados en las jornadas formativo-socializadoras de docentes, a la vez que incide en la preparación de la familia para el cumplimiento de su función educativa.

Las acciones en los encuentros familiares de reflexión desarrolladora, como espacio de formación, contienen un valor trascendente. Su propia dinámica estratégica interna posibilita la construcción de nuevos saberes experienciales, desde la interacción con las familias en el ejercicio de la orientación ante problemas concretos en la gestión de este proceso.

De este modo, los **espacios formadores del docente en orientación familiar** no son espacios estáticos. Se modifican en correspondencia con las particularidades de los estudiantes y sus familias, que incluye tanto los objetivos como los modos de actuación a alcanzar. La integración de los docentes a dichos espacios, desde una postura transformadora, tiene incidencia directa en los elementos proyectivos declarados, ya sean las tareas profesionales como los saberes inherentes al desempeño de la orientación familiar. Además de la subordinación, se aprecia una relación de retroalimentación, que posibilita el enriquecimiento y transformación del sistema.

Desde esta mirada irrumpe, en el proceso modelado, el ***componente develación de formas organizativas de la formación permanente para la orientación familiar***, la cual permite concebir un proceso de formación, contextualizado a las demandas y exigencias de los docentes del bachillerato

ecuatoriano, a la vez que responde a las particularidades y expectativas de la relación escuela familia. Desde esta óptica, las formas organizativas que se fundamentan contienen la especificidad de las tareas profesionales para el ejercicio de la orientación familiar, y de los saberes técnico-profesionales y experienciales que se privilegian, desde el diagnóstico de cada docente.

Desde estos argumentos, se guía el accionar de la formación permanente, al atender a formas organizativas que se integran en el proceso de formación permanente. Cada una de estas formas desempeña una función en la preparación del docente para el ejercicio de la orientación familiar. Además, en su integración, logran una influencia tanto en los sujetos, como en el proceso como un todo. Con ello se abren espacios de acercamiento de la universidad, hacia las instituciones educativas donde se insertan los docentes que egresan de los centros universitarios.

A partir de estas ideas se proponen formas organizativas que integran las acciones de formación que se generan, tanto desde la universidad, como desde la propia institución de bachillerato. De este modo, desde el subsistema transformador se aporta dinamismo al modelo, en la medida en que funciona como un sistema integrado que, desde la forma de organización de la formación, se aportan los saberes técnico-profesionales, los que son sistematizados en la práctica profesional. Ello, a través de formas que favorezcan el entrenamiento del docente para el ejercicio de la orientación, lo que permite fundamentar como forma organizativa de la formación permanente ***el entrenamiento profesional formativo.***

El carácter profesional formativo que se le confiere al entrenamiento radica en su asunción como proceso de perfeccionamiento permanente de los docentes para el ejercicio de la orientación familiar. Ello se concibe mediante un proceso facilitador de la apropiación de los saberes profesionales para la orientación familiar, tanto en el ambiente de superación como en su desempeño profesional. Por ello no

puede limitarse a las actividades formales en la institución educativa, sino que requiere llegar hasta cada familia.

Esta postura, en el desarrollo del entrenamiento, se sustenta en los criterios de Añorga (1993), la cual concibe el entrenamiento como:

Una forma que favorece la actualización y el perfeccionamiento de aquellos conocimientos y habilidades que son imprescindibles para desempeñarse en determinada esfera del trabajo, a la vez que conduce al mejoramiento humano por la manera en que se instrumenta y se organiza su contenido, contribuyendo a la formación integral de la personalidad. (p.16)

El entrenamiento profesional formativo del docente de bachillerato en orientación familiar constituye una posibilidad de contribuir al desarrollo profesional del docente, en la medida en que se potencie el crecimiento profesional y humano, en la estimulación de la relación escuela-familia. Es por ello, que se considera que el cambio va dirigido, tanto al ámbito pedagógico y profesional, como al personal y social del docente.

Ante los retos que impone la relación escuela-familia es imprescindible la elevación del desarrollo profesional del docente, lo cual encuentra su espacio en el entrenamiento profesional formativo. Con ello, se tienen en cuenta los componentes cognitivo y afectivo, el perfeccionamiento de la práctica en el ejercicio de la orientación familiar, los resultados y logros del desempeño del docente en la dirección del aprendizaje, conforme a su encargo social, desde una concepción integradora.

El entrenamiento profesional formativo, desde el vínculo de la teoría con la práctica debe promover, en el docente, una transformación en su desempeño, en la medida en que se abordan los saberes profesionales. En la preparación para el ejercicio de las tareas profesionales que singularizan al docente como orientador familiar, desde el entrenamiento, se crean las condiciones para promover la

transformación. Ello se expresa en los siguientes elementos:

- ***La interacción socializadora, a través de las relaciones que se establecen entre los docentes y las familias.*** En ello tiene una importancia marcada el respeto hacia los patrones familiares, la sutileza en el intercambio de ideas, el aprendizaje del otro y con el otro. La orientación familiar debe concebirse como una relación de ayuda profesional dinamizada desde las propias condiciones de educación familiar, y a partir de ellas generar la reflexión, cuestión que se promueve desde el entrenamiento.
- ***Apertura a la comunicación.*** Fomenta la habilidad de hablar ante otros. Con ello, el entrenamiento se convierte en un espacio de aprendizaje en el logro de una participación activa en el proceso de cambio. Implica dar a conocer la importancia de la búsqueda colectiva de nuevos métodos, de vías para encontrar en la relación escuela-familia, de manera colectiva. Además, atiende la solución de conflictos profesionales y la resolución de los problemas profesionales que impone la práctica pedagógica en la dirección del aprendizaje.
- ***El compromiso con el cambio.*** Se trata de lograr, con el entrenamiento profesional formativo, que los participantes estén comprometidos con su desarrollo profesional y asuman la responsabilidad ante el cambio que debe operarse en su desempeño como orientador familiar. El reto radica en superar la visión reducida de su rol profesional y trascender hacia al ejercicio de la orientación profesional como tarea básica de su desempeño como docente de bachillerato.
- ***Capacidad de reflexión.*** Se trata de lograr, desde el entrenamiento, el desarrollo de habilidades para la valoración, la argumentación, la crítica, el análisis de temas diversos sobre la práctica pedagógica, en el desempeño de la orientación familiar en el marco de la relación escuela-familia.

En esta comprensión del entrenamiento profesional formativo, también, se expresan las características y las relaciones entre los componentes del objeto. En esta forma organizativa se asume una formación permanente, en la que se armoniza la influencia de la universidad en la sistematización de los saberes técnicos profesionales, con la influencia de los espacios de desempeño del docente, donde juegan un papel importante los saberes experienciales. Esta interrelación se constituye en un proceso sistémico, en el que se armonizan las acciones, a la vez que se genera un sistema de relaciones que se traduce en preparación del docente para el ejercicio de la orientación familiar.

De este modo, se aporta al modelo un enriquecimiento de los fundamentos conceptuales, a la vez que se nutren de ellos, y apuntan hacia la **concreción profesionalizada de la formación permanente para la orientación familiar**, como componente del subsistema transformador. Este subsistema reconoce la práctica como dinamizadora de la apropiación de los saberes profesionales en orientación familiar. No se trata de procesos que ocurren en una linealidad, sino en una integración dialéctica, y que reconstruye y reconduce la formación permanente del docente, a partir del intercambio social en una práctica formativa.

Para la orientación familiar las acciones de formación permanente del docente de bachillerato se estructuran desde el entrenamiento profesional formativo. Con esta forma organizativa no se logran atender todas las necesidades de formación, cuestión que demanda de la autosuperación, para enfrentar la solución del problema profesional de partida, y enfrentar nuevos problemas. Esta dinámica del entrenamiento, en la medida en que favorece las acciones dirigidas desde las exigencias de la relación escuela-familia en un ambiente colaborativo, apunta a una concreción de la formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar en dos niveles. ***Un primer nivel de sistematización de saberes profesionales para la orientación familiar y, un segundo nivel de socialización profesionalizada de la orientación familiar.*** (Figura 2.1)

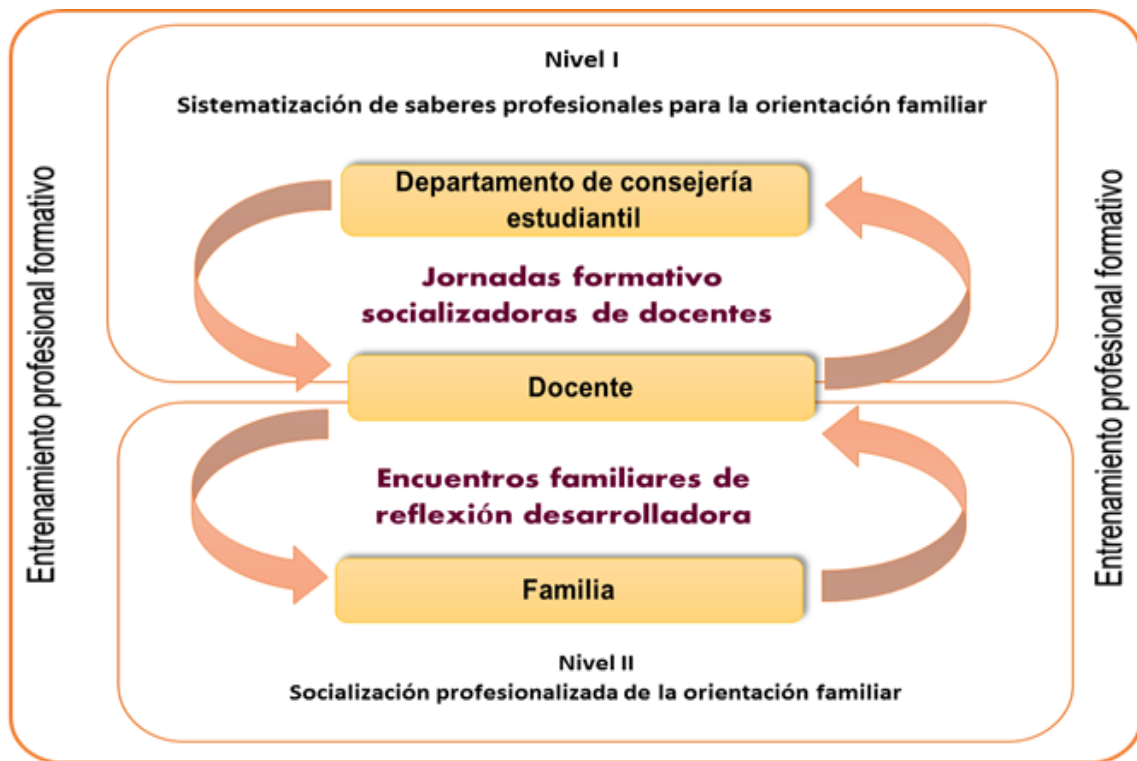


Figura 2.1 Concreción profesionalizada de la formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar

En el caso del **primer nivel**, se organiza la acción colaborativa entre los docentes en las jornadas formativo-socializadoras, como espacio de formación, en los que se consolidan los saberes profesionales para la orientación familiar, desde las propias particularidades de cada docente en el ejercicio de la profesión que demandan de la relación escuela-familia. Este nivel se reconoce como una vía que posibilita la interacción de los docentes con la información más actualizada y novedosa sobre la orientación familiar, como parte de sus funciones profesionales, y con destacados especialistas del Departamento de Consejería Estudiantil.

La sistematización de saberes profesionales para la orientación familiar potencia una dinámica en el proceso de formación permanente, a partir de las particularidades de cada familia, y de las vías de

relación escuela-familia que se empleen donde se sistematizan, en todo su dinamismo e integración, los saberes profesionales para la orientación familiar. Esta sistematización se produce a través de la aplicación de acciones formativas precisas que permiten el intercambio profesional, y donde los saberes experienciales juegan un papel determinante. De este modo, el nivel de sistematización concreta la formación desde la praxis y se convierte, entonces, en una base para el ejercicio de la orientación familiar.

La sistematización es síntesis que genera la aparición de un nuevo momento necesario en el movimiento del objeto, a saber: el **segundo nivel de concreción** dado en la ***socialización profesionalizada de la orientación familiar***. Este se convierte en nivel de consolidación y desarrollo en la sistematización de los saberes profesionales, en tanto en estos dos procesos de síntesis se establece una relación esencial.

En este nivel, la participación de los docentes implicados en la interacción, en el marco de la relación escuela-familia, potencia la relación de socialización profesionalizada, a partir de favorecer el vínculo con la familia desde los métodos y técnicas de los que se apropia, y los que pone en práctica, a través del ejercicio de la función orientadora. Significa que el docente de bachillerato se convierte en el propio gestor de su proceso de formación, lo que le permite la construcción de su estrategia de gestión formativa. Ello, a partir de reconocer y comprender las características específicas de cada situación de orientación, sobre la base de la socialización que se logre en los encuentros familiares de reflexión desarrolladora, como espacio de formación.

La dinámica entre estos dos niveles de concreción, en la formación del docente de bachillerato para la orientación familiar, se genera en el entrenamiento profesional formativo, lo cual reafirma el valor de la interrelación entre los espacios formadores del docente en orientación familiar. Esta cuestión conlleva a

asumirlos en una unidad dialéctica, que corrobora el carácter procesal de la formación permanente en orientación familiar. De este modo, en cada uno de los espacios se logra la integración de los elementos teóricos de partida, lo que reafirma que la concreción profesionalizada de la formación permanente en orientación familiar, como componente del subsistema transformador, conduce a asumir la formación permanente en orientación familiar, como un proceso constructivo que se desarrolla desde una lógica ascendente en espiral, y que permite profundizar en la esencia de la orientación familiar desde la escuela. Ello es dinamizador de la significatividad que adquiere, para el docente de bachillerato ecuatoriano convertirse en gestor de la propia interpretación de sus experiencias en la orientación a la familia.

De este modo, desde el sistema de relaciones que se evidencian en el modelo, en la medida en que se logra la orientación del proceso, desde el subsistema teórico proyectivo, hasta su despliegue desde los referentes que se apuntan en el subsistema sistematizador, se devela como cualidad de orden superior: la ***profesionalidad docente en orientación familiar***, concebida como *un proceso de construcción y reconstrucción colaborativo del saber pedagógico, en la orientación a la familia en su cotidiano desempeño en la dirección de la labor educativa*. Ello determina una singularidad para el caso del bachillerato ecuatoriano en la medida en que, desde sus particularidades, se favorece el perfeccionamiento de la labor docente en un clima participativo, y de enriquecimiento profesional en la medida en que se favorece la relación escuela familia.

En la figura 2.2 se representan las componentes del modelo y sus relaciones.

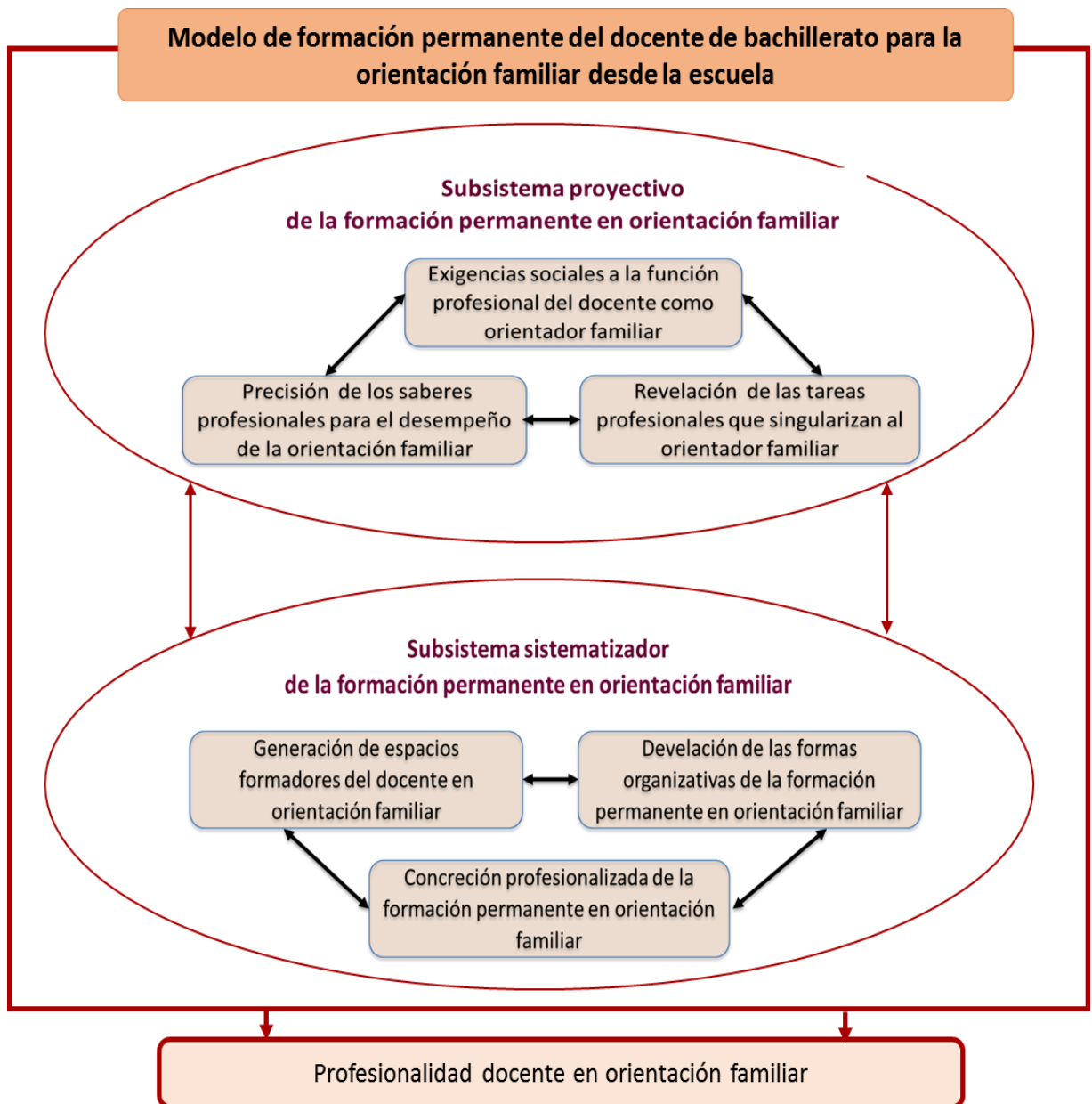


Figura 2.2. Rrepresentación del modelo de formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar

2.3. Fundamentación del entrenamiento profesional formativo en la formación permanente del profesorado de bachillerato para el desempeño de la orientación familiar

La lógica del entrenamiento profesional formativo se sustenta en el modelo de formación permanente del profesorado de bachillerato para la orientación familiar. Se retoman los subsistemas y componentes que lo conforman, a partir de la relación dialéctica que existe entre cada uno de ellos, y las regularidades que emergen de estas relaciones.

El entrenamiento, como proceso de perfeccionamiento permanente de los docentes, no se limita a espacios específicos, sino que se despliega en la dinámica de los espacios formadores que se proponen para la orientación familiar. De este modo, la finalidad del entrenamiento profesional formativo es direccionar el proceso de formación profesional a la transmisión de conocimientos y habilidades en su desempeño profesional. En ese sentido el entrenamiento, como forma organizativa del proceso de formación permanente del docente de bachillerato como orientador familiar, debe utilizar todos los medios disponibles en la institución, atendiendo a aquellos sustentados en la tecnología de la informática y la comunicación.

El entrenamiento profesional formativo constituye una posibilidad de contribuir al desarrollo profesional del docente de bachillerato, entendido como un proceso dirigido a potenciar el crecimiento profesional y humano. El cambio va dirigido tanto al ámbito pedagógico y profesional, como al personal y social del docente, por lo que en su concepción se tienen en cuenta los componentes siguientes: cognitivo, afectivo, el perfeccionamiento de la práctica, y los resultados y logros del desempeño del docente. Ello, conforme a su encargo social desde una concepción integradora.

Es por ello, que el entrenamiento profesional formativo, desde su concreción a través de un programa, concibe la implicación de los docentes en el contexto de sus vivencias en el trabajo con la familia, y de

las situaciones en que se encuentran, respecto a su desempeño en la orientación familiar de sus estudiantes. El **objetivo general** del entrenamiento se dirige a la actualización, completamiento y reorientación del desarrollo profesional, hacia el perfeccionamiento del desempeño del docente en el desempeño de la orientación familiar.

El programa de entrenamiento está dirigido a provocar cambios en el desempeño de los docentes, y en el propio proceso de orientación familiar, como resultado de la participación de sus actores en su transformación progresiva, a partir de las condiciones creadas para que se logre el éxito. Su diseño posee un carácter contextual, al responder a las características específicas de los docentes, y de las familias. Se propuesta se desarrolla a través de **etapas** por las que transcurre su implementación, en correspondencia con la lógica del proceso de formación. Es consecuente con los elementos teóricos del modelo que la sustenta. Estas etapas son las siguientes:

- I. Diagnóstico de la preparación del profesorado para enfrentar los retos que la orientación familiar.
(Precisión de necesidades de formación permanente)
- II. Planeación de las acciones de formación en orientación familiar del docente de bachillerato.
(Elaboración del programa de entrenamiento)
- III. Dinámica interactiva en la formación permanente del docente para la orientación familiar.
(Despliegue del programa de entrenamiento)
- IV. Evaluación de la influencia de las acciones en la en la formación permanente del docente para la orientación familiar.

En la figura 2.3 se representa la lógica del entrenamiento profesional formativo y, a continuación, se precisa la esencia de cada una de las etapas por las que transita.

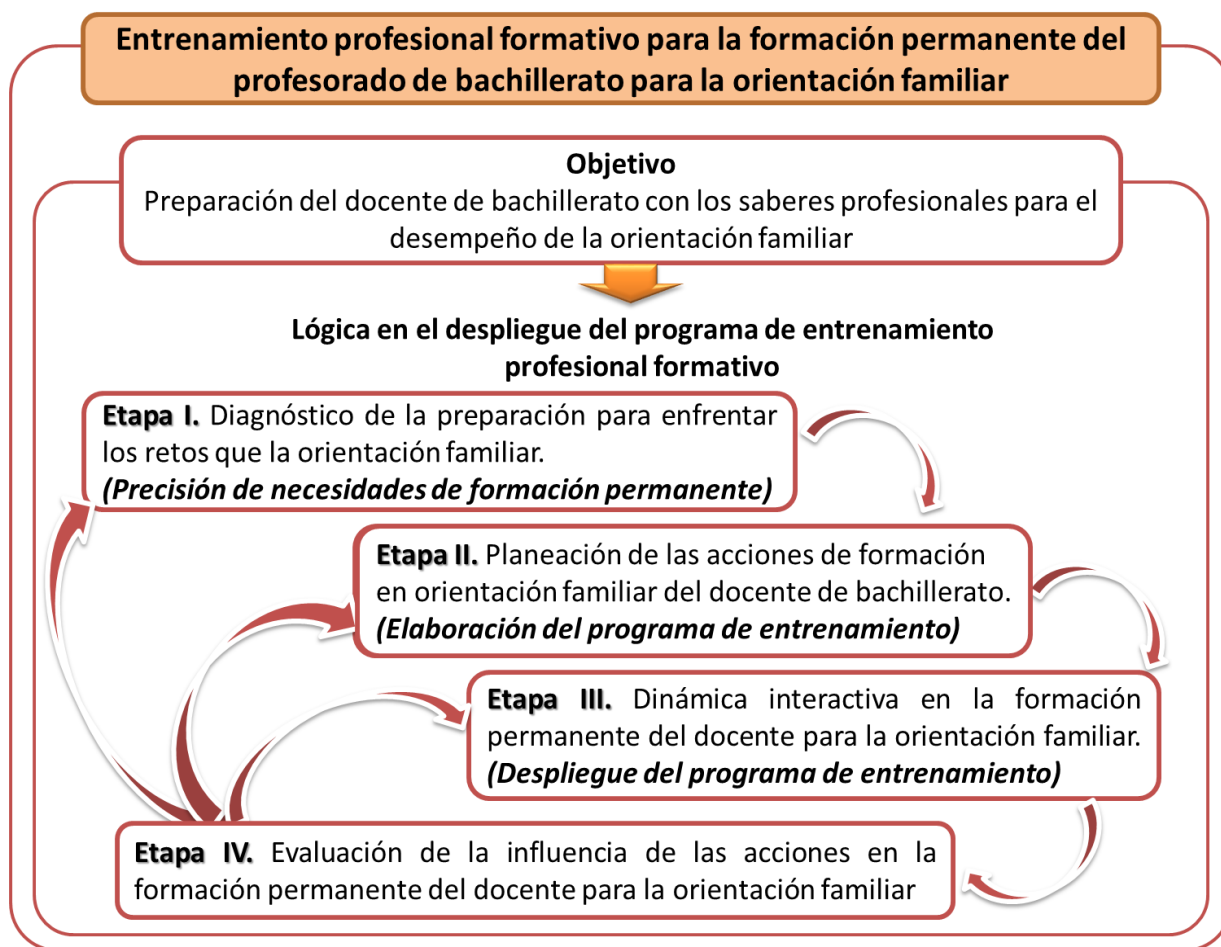


Figura 2.3 Representación de la lógica del entrenamiento profesional formativo para la formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar

I. Etapa de diagnóstico de la preparación del profesorado para enfrentar los retos que la orientación familiar. (Precisión de necesidades de formación permanente)

El objetivo de esta etapa es determinar las necesidades de formación de los docentes en los contenidos básicos relativos a la orientación familiar. En ella se retoman los fundamentos del modelo, donde se revela la articulación de las tareas profesionales para la precisión de los saberes técnicos profesionales y experienciales a potenciar en los docentes, desde el entrenamiento profesional formativo. Ello en correspondencia con los niveles por los que transita su organización. A continuación se proponen los

pasos a seguir en esta etapa.

Acción 1. Caracterización del contexto. Esta acción es vital ante la demanda de la profundización en los recursos humanos con los que se cuenta, no solo en los docentes que requieren de formación permanente en orientación familiar, sino del personal del que se dispone para desplegar las acciones (docentes, miembros de los departamentos de orientación). Ello, teniendo en cuenta el enfoque colaborativo. Se requieren tener precisión de la preparación para el estudio de caracterización de las familias, y de la situación social de desarrollo de los estudiantes.

Acción 2. Generación de participación de los docentes sobre la base de la sensibilización de la importancia de la tarea como parte de sus funciones profesionales. Como parte de esta acción, en un primer acercamiento a la necesidad de profundizar en las demandas de los docentes, se requiere de la exploración del sistema de relaciones entre los docentes, como punto de partida para favorecer un proceso de formación que responda a un proceso colaborativo de compartir saberes. Ello es básico para intercambiar experiencias y fomentar, desde la propuesta, la apropiación de los saberes experienciales para la orientación familiar, como función profesional del docente. Para ello, se considera básica la sensibilización de aquellos docentes que muestren alguna resistencia a participar en la propuesta de formación permanente en orientación familiar.

Acción 3. Profundización en las demandas de formación de los docentes en orientación familiar. A partir del logro de la disposición de los docentes y su sensibilización, se promueve el autodiagnóstico, a partir de la aplicación de instrumentos que posibiliten determinar las potencialidades y las necesidades de cada uno, desde el punto de vista teórico y práctico, en torno a los saberes profesionales para la orientación familiar. Ello es básico para organizar el entrenamiento profesional formativo, para la preparación en el ejercicio de las tareas profesionales que se requieren incorporar al

desempeño de los docentes para la orientación familiar.

II. Etapa de planeación de las acciones de formación en orientación familiar del docente de bachillerato. (Elaboración del programa de entrenamiento)

Esta etapa tiene como objetivo la creación de las condiciones para el despliegue de las acciones de formación, en correspondencia con las demandas reconocidas por los agentes implicados desde la etapa de diagnóstico. En esta etapa resulta importante retomar los elementos que guían el proceso estudiado en el que se convierten, en elementos orientadores, las tareas profesionales y los saberes profesionales para la orientación familiar. Se debe partir de los resultados del diagnóstico, a partir de la lógica de las siguientes acciones:

Acción 1. Creación de condiciones para el desarrollo de la formación en orientación familiar desde los espacios creados en el nivel de bachillerato. Como parte de esta acción, en cada uno de los espacios que se declaran y proponen para el despliegue de las acciones de formación. Se requiere atender la disposición de los implicados, y los recursos con los que se cuenta para responder a las demandas de formación de los docentes. Ello se debe atender en dependencia de cada espacio, por la complejidad de los procesos que en ellos se gestan. Ello es llevado a cabo por los coordinadores que se implican en cada uno de estos espacios.

Acción 2. Elaboración del programa de entrenamiento. Como parte de esta acción se diseñan los componentes del programa, ajustados al diagnóstico de los docentes que reciben la influencia del programa. En este caso, se organizan los saberes profesionales para la orientación familiar, de modo que se privilegie aquel o aquellos que cada docente debe incorporar a su desempeño, cuestión que se concreta por la propia naturaleza flexible del programa, y se contextualiza a la práctica de cada docente.

Acción 3. Diseño del proceder a seguir en las sesiones del entrenamiento. En las diferentes

sesiones del entrenamiento se responde a una pedagogía participativa, donde el cambio en las proyecciones y actuaciones de los docentes se produce mediante el intercambio de ideas con los otros, en la medida en que sea capaz de aportar nuevas experiencias, y nuevos conocimientos, teniendo en cuenta lo aprendido. El desarrollo individual de cada sujeto se condiciona al desarrollo del resto de los sujetos con los que interactúa y se comunica. Ello conduce a que se atienden a las particularidades de cada uno de los espacios, lo cual determina el proceder a seguir en su desarrollo.

Acción 4. Creación de vías de integración del entrenamiento con el ejercicio de la orientación familiar. Se trata de crear un mecanismo que sostenga la influencia en el modo de actuación del docente. Esta acción retroalimenta los logros alcanzados en el desarrollo del entrenamiento, por lo que se trata de promover el debate colaborativo del desempeño del docente.

Como resultados de esta etapa se elabora el ***programa de entrenamiento profesional formativo***, que se concibe a partir de las demandas de los docentes de bachillerato ecuatoriano. A continuación se muestra el programa elaborado:

Programa de entrenamiento profesional formativo para el desempeño de la orientación familiar desde la labor del docente de bachillerato

Autora: M.Sc. María Alexandra García Loor

Explicación necesaria

Asumir el entrenamiento, como forma de organización en la formación permanente del docente de bachillerato para el ejercicio de la orientación familiar, desde los referentes teóricos en los que se sustenta se dirige a provocar un cambio en el desempeño profesional de este profesional. Se pretende aprovechar los espacios que puedan generarse en la propia institución educativa, en los cuales se

integra el accionar de los docentes, y equipo del Departamento de Consejería Estudiantil, en un ambiente colaborativo y de construcción de saberes.

La finalidad del Programa de entrenamiento profesional formativo es cambiar, tanto la preparación del docente para el desempeño de la orientación familiar, como la propia transformación de la familia en su acercamiento a la escuela. Ello para buscar respuestas a las demandas educativas de los estudiantes de este nivel educativo. Se logra, con ello, la visión integradora de un proceso de formación permanente, con sustento en el valor pedagógico del modelo teórico que sustenta este proceso, y que responde a las particularidades del bachillerato ecuatoriano.

Se caracteriza por sustentarse en una estructura didáctico- metodológica orientada a potenciar y perfeccionar el desarrollo profesional de los docentes, a partir de los referentes teórico-conceptuales de la orientación familiar como área de orientación educativa, los compromisos de estos con la tarea de educar y con la introducción de cambios en su actuación. Todo ello le debe permitir transitar hacia niveles superiores de desempeño tanto en el aspecto de los profesional propiamente dicho, como en el ámbito de lo humano.

De este modo, el Programa de entrenamiento promueve la apropiación de saberes para la orientación familiar desde el bachillerato ecuatoriano, a partir de sistematizar dichos saberes de modo tal que, una vez enriquecidos a través de la profundización y sistematización, conduzca al enriquecimiento de la práctica. La propia integración de las jornadas formativo socializadoras de docentes, y los encuentros familiares de reflexión desarrolladora, como espacios de formación, realzan en el entrenamiento su carácter participativo. Ello utilizando, como estrategia, el análisis y la reflexión sobre la práctica y, sobre esta base, la conceptualización de la realidad para modificarla y /o transformarla, todo esto por la vía de la interacción grupal.

Desde estos referentes, el entrenamiento se entrelaza con el sistema de relaciones que se establece en la unidad educativa de bachillerato, de tal modo que se aprovechen las potencialidades de dicha dinámica para generar la construcción colectiva de saberes, en la solución de los problemas profesionales que deben de atender, tanto de manera individual, como colectivamente. Se trata de que los agentes implicados salgan crecidos profesionalmente, es decir, que se eleve su profesionalización para el desempeño de la orientación familiar.

El programa se sustenta en los siguientes presupuestos, que se convierten en condiciones para su despliegue, como parte de la formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar:

- Vínculo de las necesidades de aprendizaje de los docentes con los saberes técnico profesionales y experienciales que promuevan la concepción al entrenamiento.
- Reforzamiento de la motivación por la labor educativa, en la atención a las demandas de los estudiantes en conjunto con la familia.
- Estudio y reflexión sobre la práctica educativa, que conduzca al enriquecimiento y construcción de la teoría.
- Relación entre práctica e investigación, perfeccionamiento y desarrollo profesional. El entrenamiento se elabora para suplir los efectos de prácticas tradicionales en la orientación a la familia, y como respuesta a las necesidades de estos para la atención a la familia.

La propuesta se dirige a los docentes de bachillerato de todas las áreas, a partir de la idea de que, todo el personal pedagógico tiene responsabilidad social de orientar a la familia de sus estudiantes, de ahí la connotación de función profesional. Además, al personal del Departamento de Consejería Estudiantil, por su responsabilidad de atender a las demandas y necesidades educativas de los estudiantes y sus

familiar, lo que le es inherente la función de orientación. La aplicación del entrenamiento, requiere de la participación desinteresada de los recursos humanos, además, de recursos y apoyos didácticos disponibles en las instituciones educativas del bachillerato.

Objetivos generales:

- Contribuir a la profundización y sistematización de los conocimientos, sobre las bases teóricas y metodológicas que sustentan la labor educativa en el bachillerato ecuatoriano.
- Favorecer la apropiación de los saberes técnico-profesionales, y su sistematización por los docentes de bachillerato para el desempeño de la orientación familiar.
- Generar el desarrollo de habilidades profesionales, a partir de la integración de los saberes técnico profesionales y experienciales que singularicen al docente de bachillerato como orientador familiar.
- Modelar situaciones de orientación en los diferentes espacios de formación del docente como orientador familiar, para el despliegue de los saberes técnico-profesionales y experienciales para el desempeño de la orientación familiar.

Contenidos:

Saberes técnicos profesionales. Dominio teórico sobre orientación educativa como proceso, y como función profesional del profesor. La familia como contexto de actuación del docente para el cumplimiento de sus funciones profesional. Diagnóstico de los estudiantes y sus familias, como punto de partida para el establecimiento de las relaciones de ayuda profesional en la atención a los problemas de aprendizaje de los estudiantes. Métodos y técnicas de orientación familiar para su desarrollo en la dinámica del proceso pedagógico. Modalidades de orientación familiar, y las vías de relación de las

instituciones de bachillerato con este grupo social, como espacios para la orientación familiar.

Habilidades pedagógicas profesionales para la orientación familiar.

Saberes experienciales. Postura colaborativa ante los conflictos que pueden generarse en la dirección del aprendizaje que demandan de la relación escuela-familia. El intercambio de experiencias entre los docentes, como potenciadores de la mediación entre la escuela y la familia. Normas y obligaciones, como parte del proceso educativo para el desempeño de la orientación familiar en el marco de la relación escuela-familia. La postura formativa ante las relaciones con las familias en el afrontamiento de los retos que impone la dirección del aprendizaje.

Sugerencias para el desarrollo del programa:

El Programa que se presenta está concebido para ser desarrollado en los espacios de formación (las jornadas formativo socializadoras de docentes y los encuentros familiares de reflexión desarrolladora) con la participación de docentes y miembros del Departamento de Consejería Estudiantil, desde cuya dinámica colaborativa se busque solución a los problemas profesionales que enfrentan estos docentes para el desempeño de la orientación familiar.

Se sugiere partir del diagnóstico de las necesidades de aprendizaje en los sujetos participantes. Este se convierte en un espacio decisivo para el buen desarrollo de las diferentes sesiones del entrenamiento, por cuanto en él se preparan las condiciones para dar respuesta a las verdaderas necesidades de los docentes. Mediante el análisis de las interpretaciones y percepciones de los sujetos se indaga en la realidad de sus acciones, respecto a la problemática que se investiga.

La dinámica del entrenamiento, en cualquiera de los espacios, debe partir de ubicar un problema profesional al que se dará tratamiento de manera colaborativa y, alrededor de este, se introducen los

elementos teóricos que deben ser abordados, como es el caso de los saberes técnicos profesionales que son asumidos en la plataforma teórica que sustenta este programa.

A partir de ello, se sugiere desplegar las acciones del entrenamiento, las cuales deben de ir acompañadas de una lógica en el proceder directivo; es decir, en el modo de conducirse el personal designado para dirigir el entrenamiento (directivos, docentes experimentados que se consideren, y especialistas del de Departamento de Consejería Estudiantil). Se considera imprescindible desencadenar un conjunto de acciones que permitan valorar los resultados, proponer acciones de perfeccionamiento y, sobre todo, generar espacios de reflexión en grupo acerca del desempeño logrado.

Asumir un enfoque reflexivo durante las sesiones del entrenamiento posibilita la búsqueda de conocimientos prácticos y experiencias sobre la problemática que reflexionan sobre la información que se conoce, e identificar los aspectos de la indagación de lo que se desconoce y necesita saber.

La evaluación se sugiere organizarla de tal modo que permita perfeccionar el proceso educativo, a partir del análisis de los datos que se obtienen de la práctica y en la propia dinámica del entrenamiento. Es un proceso sistémico y sistemático que incluye tanto la evaluación de la apropiación de los saberes, como lo que tiene que ver con el andamiaje del entrenamiento en general.

Se sugiere asumir, como criterios de evaluación, aquellos que se utilizaron para la determinación de las necesidades de los docentes en la primera etapa de la investigación, además del nivel de dominio de las habilidades para comunicar sus ideas y defender sus argumentos, la participación activa, la actuación interdisciplinaria, la creatividad, la motivación hacia la labor educativa y hacia el desarrollo profesional, y la utilización de la investigación como vía para perfeccionar su práctica.

La evaluación se distingue por su sistematicidad en el registro de los comportamientos de los docentes participantes en los diferentes espacios de formación. Es una dimensión que forma parte de todos los momentos del entrenamiento, y donde se combina de manera efectiva la autoevaluación con las acciones evaluativas de directivos y especialistas del Departamento de Consejería Estudiantil. Este Constituye un proceso mediante el cual se corrobora la contribución de las sesiones en su conjunto al desarrollo profesional del docente, en qué medida su proyección e implementación práctica satisfacen las demandas de la sociedad, a la vez que se comprueban los cambios ocurridos en el desempeño de los sujetos que participan en este. Se instrumenta a partir de la propia evaluación del curso, la autoevaluación, la entrevista de desarrollo profesional, y la observación al desempeño; así como, el estado de opinión de los docentes implicados.

II. Etapa de dinámica interactiva en la formación permanente del docente para la orientación familiar. (Despliegue del Programa de entrenamiento)

El objetivo de esta etapa es la concreción de las acciones en los espacios creados para el despliegue del entrenamiento profesional colaborativo, como forma organizativa en la formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar. Ella es reveladora de la lógica del modelo, a partir de las interrelaciones que en él se establecen.

Las acciones de esta etapa respetan la manera en la que el docente penetra en su propio proceso de formación profesional, al interactuar con los saberes profesionales para el ejercicio de la orientación familiar, y descubrir los significados que estos han tenido para su desarrollo profesional. Las acciones de esta etapa se exponen a continuación:

Acción 1. Generar la motivación para la implicación en la dinámica del entrenamiento profesional formativo. Esta acción propicia el contacto entre los participantes, se interpretan los significados,

experiencias y vivencias anteriores, se incentiva la motivación por asumir nuevas posturas ante los retos que impone la orientación familiar. Con ello, se sientan las bases para el establecimiento de compromisos, respecto de lo que deben perfeccionar o cambiar en su desempeño profesional. Esta acción supone romper con los obstáculos que dificultan la orientación a la familia, entre ellos se citan: la resistencia al cambio, y la poca motivación por el perfeccionamiento de su desempeño.

Acción 2. Promover la valoración de los participantes en el entrenamiento profesional formativo en los diferentes espacios de formación. Esta acción se concreta mediante la reflexión y discusión teórico-metodológica, por parte de los integrantes, respecto a su papel en el enfrentamiento de los problemas profesionales relacionados con el cumplimiento de la función educativa de la familia y que demandan de la orientación familiar. Constituye un momento importante donde se compara el desempeño inicial demostrado, y las posibilidades que posee como profesional para perfeccionar el proceso estudiado. Estos elementos se hacen evidentes en las actividades del entrenamiento.

Acción 3. Incentivar la implicación en la propia dinámica de la relación escuela familia. Se propone establecer una relación entre la actuación del docente desde sus funciones profesionales, entre ellas la orientación familiar, y las necesidades de formación para su desempeño, con lo cual se conjuga el perfeccionamiento de su profesionalización para su materialización en el marco de la relación escuela familia. Este momento se convierte en un proceso de construcción profesional, a través del descubrimiento de los saberes profesionales a incorporar a su desempeño, y la valoración de los logros alcanzados. A través del tránsito de los docentes por las acciones de esta etapa se concreta la formación en orientación familiar y se favorece, en el docente, la autoevaluación de su desempeño.

III. Etapa de evaluación de la influencia de las acciones en la en la formación permanente del docente para la orientación familiar

La evaluación del programa se realiza durante el proceso de implementación, y se efectúa en cada uno de los niveles de formación del docente en orientación familiar con un carácter integrador. Esta etapa tiene como objetivo evaluar el dominio alcanzado por los docentes acerca de los conocimientos y habilidades necesarios para la orientación, en el marco de la relación escuela-familia, a partir de la implementación de las acciones de formación. La etapa concibe las siguientes acciones:

- Realizar la observación sistemática al docente en los diferentes espacios, ya sea en las jornadas de debate entre los docentes en torno a los problemas demandantes de orientación familiar; así como, de su desempeño en la orientación familiar.
- Desarrollar intercambios sistemáticos de ideas, experiencias, vivencias, y estados afectivos personales con los docentes.
- Llevar a cabo la valoración y la autovaloración de las acciones, en la medida en que se ejecutan.
- Realizar los ajustes, cambios, y el enriquecimiento de las posibles soluciones a los conflictos, dadas las barreras que puedan surgir, a tenor de los cambios y dificultades constatadas.

En estas acciones de evaluación, que forman parte de todo el proceso de formación permanente, se requiere de un seguimiento sistemático. Se hace indispensable la evaluación de la eficacia del programa de intervención y la actualización del diagnóstico inicial. Independientemente de la opinión que puedan tener los docentes, resultan valiosas las opiniones de los demás profesionales, incluyendo de los miembros de los equipos de orientación.

La etapa de evaluación del programa conlleva al diagnóstico, como punto de partida para establecer un nuevo ciclo, ya sea para actualizar el estudio y las necesidades, y alcanzar peldaños superiores en el ejercicio de la orientación familiar, como para profundizar en el estudio, y rediseñar o redefinir las acciones. Ello, en correspondencia con las verdaderas necesidades que tienen su base en la certeza

del diagnóstico que se realice.

Lo anterior, orienta el Programa hacia el diseño de la formación en orientación familiar, las que constituyen síntesis de los fundamentos científicos declarados y concretan el programa en la práctica. Su estructuración sigue criterios de generalidad, en tanto las etapas que la componen, a pesar de poseer propiedades determinadas y cumplir funciones específicas, se constituyen en unidad dialéctica que guían el accionar de los docentes en la orientación familiar desde la escuela.

El Programa de entrenamiento profesional formativo para la formación permanente del docente para la orientación familiar se convierte en la vía pedagógica para concretar, en la práctica, la dinámica del modelo. De este modo, se establecen relaciones dialécticas entre los aportes, las que se expresan a continuación:

- El modelo se convierte en la argumentación de los fundamentos para la formación permanente en orientación familiar y, en su dinámica aporta la proyección del proceso y su concreción en los propios escenarios de desempeño del docente en el marco de la relación escuela familia. Direcciona los fundamentos prácticos, a la vez que se nutren de los resultados del Programa de entrenamiento profesional formativo.
- El Programa de entrenamiento profesional formativo, como recurso práctico, se articula en la dinámica de la relación escuela-familia, desde los referentes de las tareas profesionales que singularizan al orientador familiar desde la escuela. En la medida en que se logra la transformación en la práctica educativa, se apunta hacia un enriquecimiento de los elementos teóricos que la sustentan y se retroalimenta el alcance del modelo.

Estos resultados evidencian las relaciones dialécticas de dependencia y condicionamiento mutuo que se produce entre el modelo, como núcleo teórico, y el Programa de entrenamiento profesional formativo

como salida práctica. Ambos aportes, desde las relaciones que los sustentan en su dinámica, tributan a la solución de la contradicción de esencia de la investigación.

Conclusiones del capítulo

El modelo pedagógico para la formación permanente del docente de bachillerato en orientación familiar se argumenta desde la relación que se establece entre los subsistemas proyectivo y transformador. Ello contribuye, desde las exigencias sociales a la función profesional del docente como orientador familiar, a la precisión de las tareas profesionales que singularizan al docente como orientador familiar y a la determinación de los saberes profesionales para el desempeño de la orientación familiar. Todo ello, permite realizar un proceso de formación permanente, sustentado en la dinámica de la relación escuela-familia donde se concreta la acción educativa, con lo que se favorece el crecimiento profesional de los docentes del nivel de bachillerato.

El Programa de entrenamiento profesional formativo se concreta en acciones integradas, con una secuencia lógica, coherente y científicamente estructurada, en correspondencia con las exigencias profesionales de la orientación profesional como función del docente. Como construcción dinámica y flexible dinamiza la aplicación de las acciones en el transcurso del proceso de formación permanente, y condiciona la participación consciente y reflexiva del docente, como gestor de su propio desarrollo.

CAPÍTULO 3

VALORACIÓN DE LA PROPUESTA TEÓRICO - PRÁCTICA PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES DE BACHILLERATO PARA EL DESEMPEÑO DE LA ORIENTACIÓN FAMILIAR

CAPÍTULO 3. VALORACIÓN DE LA PROPUESTA TEÓRICO - PRÁCTICA PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES DE BACHILLERATO PARA EL DESEMPEÑO DE LA ORIENTACIÓN FAMILIAR

En el presente capítulo se presentan los resultados de valoración de la propuesta teórico - práctica para la formación permanente del docente de bachillerato en orientación familiar. Para este fin, se presenta una combinación de resultados con apoyo de la triangulación. Para llevar a cabo esta técnica de análisis científico se cruza información procedente del criterio de expertos, los talleres de reflexión profesional, y el estudio de caso.

3.1. Presupuesto epistemológico para valorar la propuesta teórico-práctica para la formación permanente de docentes de bachillerato para el desempeño de la orientación familiar

La valoración de la propuesta se desarrolla desde el enfoque cualitativo por la complejidad del proceso de orientación a familias, y de la formación de los docentes para su desarrollo. Se contextualiza la valoración a las exigencias de la investigación como una forma de indagación autorreflexiva, emprendida para enfatizar en la participación de los sujetos de cambio, con el objetivo de mejorar la racionalidad de sus prácticas educativas.

Para valorar la profundización de la aportación teórica se diseña metodológicamente la convergencia teoría-práctica, la cual implica concretar las relaciones entre el modelo que se presenta y el Programa de entrenamiento profesional formativo, desde su inserción como parte de la formación permanente de profesionales de la educación en Ecuador. Las relaciones entre estos resultados científicos son

desubordinación y retroalimentación, y se materializan en la práctica educativa de las unidades educativas ecuatorianas. Se distinguen triangulaciones que permiten, entre otros elementos:

- Constatar las transformaciones en la relación escuela-familia, en la función educativa de las familias objeto de orientación, por parte de los docentes que reciben la influencia de la propuesta.
- Revelar las experiencias adquiridas con el entrenamiento profesional formativo, como forma de organización de la formación permanente de los docentes para la orientación familiar en los espacios que se declaran.
- Analizar el sentido que adquiere en diversos fenómenos de la compleja realidad que se estudia.
- Esclarecer nuevos argumentos y otras vertientes de profundización.

Para ser consecuente con la posición epistemológica declarada, en el análisis de la pertinencia del Programa de entrenamiento profesional formativo se utilizaron diferentes tipos de juicios valorativos, que atienden a los diferentes métodos aplicados, tal y como se muestra en la figura 3.1.

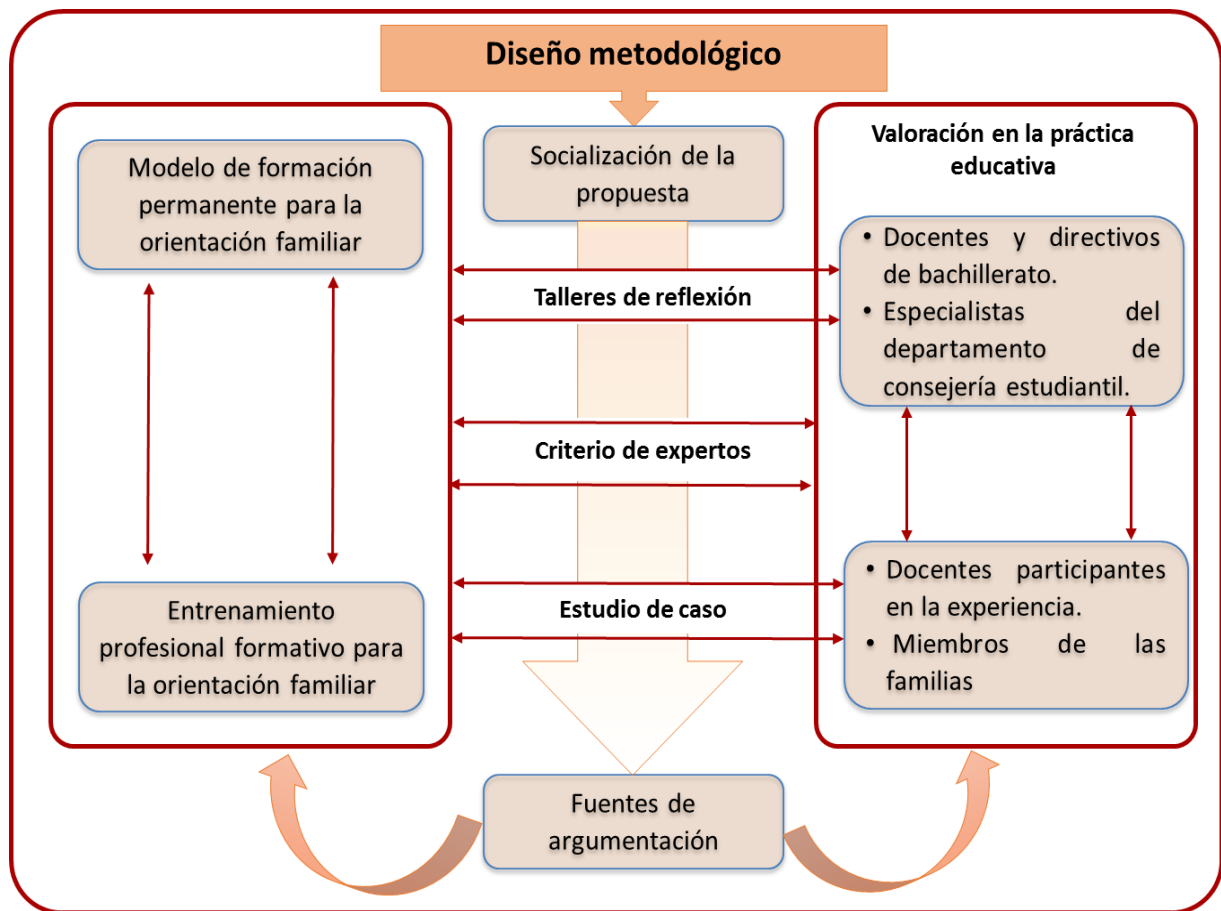


Figura 3.1. Procedimiento en la valoración de la propuesta teórico práctica para la formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar

A continuación, se fundamentan los objetivos y criterios de selección de los participantes en la aplicación de cada uno de los métodos para valorar la pertinencia de la propuesta.

3.2. Valoración por criterio de expertos del modelo de formación permanente de docentes de bachillerato para la orientación familiar y el Programa de entrenamiento profesional formativo para su concreción en la práctica

Para obtener las primeras valoraciones acerca de la pertinencia del modelo de formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar se emplearon algunos procedimientos del método Delphi para expertos. Se emplearon procedimientos para el análisis de las valoraciones dadas por los expertos y su procesamiento. Se seleccionaron previamente a 40 profesionales, como posibles expertos a consultar, siguiendo los criterios siguientes:

- Experiencia de trabajo en el nivel de bachillerato y en formación permanente
- Especialización en el tema de orientación educativa y en el área familiar
- Experiencia investigativa

La clasificación previa como expertos responde a estudios e investigaciones realizadas en este tema, avalados por tesis doctorales y de maestría, y la realización de publicaciones nacionales e internacionales. Se evidencia, además, preparación desde el punto de vista pedagógico y psicológico, que refleja una amplia visión acerca de la orientación educativa como proceso de extraordinario valor en el desarrollo del proceso educativo. El 65 % de los especialistas consultados tenían conocimiento de la investigación que se desarrolla. A partir de esta valoración se determinó el valor del coeficiente de conocimiento o información (Kc), y el valor del coeficiente de argumentación o fundamentación (Ka), a través del establecimiento de una comunicación (anexo 4).

A partir de las opiniones ofrecidas por los posibles expertos se determinó el coeficiente de conocimiento (Kc), como se recoge en el anexo 5. De un total de 40 posibles expertos 22 alcanzaron un kc entre 0.90

y 1, valores que se consideran como elevados, 12 obtienen un valor de k_c medio (entre 0.7 y 0.8), y seis alcanzan un valor de K_c Bajo (entre 0 y 0.6).

Para la determinación del coeficiente de argumentación (k_a) se autoevalúa en alto (A), medio (M) o bajo (B), como el grado de influencia de diferentes fuentes. A partir de los valores de K_c y K_a se procedió a la determinación del coeficiente de competencia (k), (anexo 5), siguiendo los procedimientos necesarios hasta la determinación de los expertos, utilizando la fórmula: $K = \frac{1}{2} * (K_c + K_a)$.

El coeficiente de competencia en 26 especialistas (65 % de los consultados) alcanzó valores altos entre 0.8 y 1; mientras que 9 especialistas (22,5 % de los consultados) fueron ubicados en la categoría medio con valores entre 0.6 y 0.79. De los 40 especialistas consultados fueron excluidos cinco (12,5%) los que alcanzaron valores menores que 0,6.

A partir de la determinación del coeficiente de competencia, fueron seleccionados como expertos 35 especialistas (las que obtuvieron un valor de K alto y medio, cifra que representa el 87.5% del total), por lo que se afirma que estos son competentes para emitir sus criterios acerca del modelo elaborado.

En aras de determinar los criterios valorativos de los expertos sobre el grado de factibilidad del modelo de formación permanente de docentes de bachillerato para la orientación familiar se precisaron los indicadores propuestos a los expertos y las categorías para su valoración (anexo 6). Se entregó a cada experto un material con el contenido de la propuesta, para que, luego de la lectura y el análisis pertinente pudieran responder las preguntas del cuestionario dos que fue entregado junto con el material (anexo 6).

La compilación de la información ofrecida por los expertos permitió el procesamiento estadístico de los resultados y se obtuvo la tabla de frecuencia representada en la matriz recogida en la tabla 1 del anexo 7. Esta matriz se elaboró al relacionar los aspectos seleccionados contra las categorías que los

expertos otorgaron a cada uno de ellos, al situar en casillas el número de expertos que seleccionó cada opción, es decir, la frecuencia de selección.

En función de introducir frecuencias relativas calculadas sobre la base de las frecuencias acumuladas, para utilizar una distribución normal, se relacionaron los parámetros seleccionados contra las posibles categorías. Se colocó en cada casilla la acumulación de votos, lo que se determina al sumar el valor de cada casilla con los valores de las casillas que le anteceden (anexo 7, tabla 2).

Se procedió al cálculo de las frecuencias relativas acumuladas, a través de las cuales se representan la medida empírica de la probabilidad de que cada parámetro seleccionado sea situado en determinada categoría. Para construir la tabla, se dividió el valor de cada casilla de la tabla anterior por el número de expertos consultados (anexo 7, tabla 3).

Se obtuvo la matriz de valores de abscisa (anexo 7, tabla 4). Esta operación permitió obtener los límites de las categorías a lo que se denomina puntos de corte, y determinaron los valores del intervalo de las variables cualitativas (anexo 7, tabla 5).

Del análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos derivados de los criterios ofrecidos por los expertos, se concluyó que, el valor ofrecido por los expertos, en sus valoraciones, ubicó a los indicadores en los intervalos siguientes: totalmente adecuado y bastante adecuado. De la opinión de los expertos pueden considerarse válidos los elementos característicos del modelo.

Las opiniones, valoraciones y cuestionamientos ofrecidos por los diferentes expertos provocaron análisis en algunos elementos sometidos a criterio, los que condujeron a reajustes que enriquecieron los aportes de la investigación. Entre los elementos más significativos se pueden citar los siguientes:

1. Se aprecia una modificación sustancial en lo referido a los criterios emitidos en la consulta inicial, al expresar criterios de coincidencia respecto a la consideración del modelo como una

vía favorable para favorecer la formación profesional de los docentes de bachillerato en orientación familiar.

2. Se unifican criterios en torno a la necesidad de tratamiento a los saberes profesionales como elementos básicos para estructurar las acciones de formación en los diferentes espacios de las instituciones de bachillerato.
3. Se reconoce el entrenamiento profesional formativo como la forma de organización de la formación permanente, con potencialidades para el desarrollo de los saberes profesionales para el desempeño de la orientación familiar.
4. Se evalúa como acertado el modelo de formación permanente del profesorado de bachillerato para la orientación familiar, sustentado en el establecimiento del entrenamiento profesional formativo, pues lo consideran flexible, contextualizado y, pertinente, y de factible aplicación este último.

Las respuestas de los expertos evidenciaron un incremento en la coincidencia de las opiniones expresadas. En general, el resultado de la aplicación del método de criterio de expertos, aporta un resultado satisfactorio que corrobora la pertinencia del modelo valorado.

3.3 Resultados obtenidos con la aplicación de los talleres de reflexión en la valoración de la propuesta teórico-práctica

En un momento importante de la valoración de las propuestas que se desarrollaron se decidió sensibilizar y confrontar con profesores y directivos del nivel de bachillerato ecuatoriano la propuesta teórico-práctica de formación permanente del profesorado en orientación familiar. Se determinaron los siguientes aspectos principales para el intercambio:

- Relevancia de la relación escuela familia como contexto de actuación del profesorado de bachillerato.
- Fundamentación de la función profesional del docente de bachillerato como orientador familiar.
- Propuesta de tareas profesionales que singularizan la función del docente como orientador familiar.
- La revelación de saberes profesionales a incorporar al desempeño del docente de bachillerato como orientador familiar.
- Formas de organización y escenarios para la formación permanente del docente como orientador familiar.

El análisis de los referentes sobre talleres de reflexión condujo a asumir la propuesta de San Juan (2011), a partir de lo cual se asume este método como:

“Actividades científico-metodológicas que dirige el investigador, donde existe la posibilidad de congregarse en tiempo y lugar a un grupo de expertos deseado y otros implicados en el proceso investigativo, para realizar una integración de las aportaciones realizadas por los miembros del grupo, de forma lógica, sobre la base de los objetivos predeterminados para cada taller. En estas actividades se incita a expresar las opiniones con los argumentos válidos en función de los resultados en la práctica.”(p.96)

Se reflexiona sobre la introducción de los resultados parciales de la investigación en la formación permanente del profesorado para la orientación familiar. En el marco de esta actividad se debate en busca del equilibrio entre el sujeto de cambio y la realidad. Se trata de revelar lo no observado o corroborar lo obtenido. Se genera información desde adentro, o sea, desde el contexto donde se gesta el cambio.

Se inicia con talleres de reflexión profesional que devienen en talleres metodológicos, desarrollados en los colectivos de docentes de bachillerato en los espacios formadores de docentes, revelados como parte del modelo. Los talleres se efectúan desde la perspectiva de la investigación cualitativa y en cada uno se consideran tres momentos: la preparación, la discusión y la conclusión.

La preparación consiste en explorar las expectativas de los participantes en cuanto a la temática que se investiga. Se analiza el objetivo, se realiza una explicación general de la propuesta, se establecen normas de trabajo en grupo y se selecciona el relator.

La discusión consiste en exponer los fundamentos teóricos de la investigación, por parte del autor, en relación con la temática que se investiga, a partir de los antecedentes teóricos de la formación permanente, y de orientación familiar en el marco de la relación escuela-familia. En un primer momento para evaluar con rigor la pertinencia teórica del Programa de entrenamiento profesional formativo, se estructuró el taller de reflexión profesional, a través de varias sesiones, considerando la lógica siguiente:

- Exposición de las carencias teóricas y prácticas principales que revelan la necesidad de la investigación.
- Presentación y explicación de la estructura de la propuesta de formación permanente del profesorado en orientación familiar.
- Análisis crítico y valoración de la propuesta.
- Recogida y procesamiento de la información obtenida en los criterios de los participantes en el taller.
- Valoración de las opiniones y sugerencias que enriquecen la propuesta.

Participaron en las sesiones del taller de reflexión profesional los 26 profesores de la muestra, que

tuvieran relación directa con la dirección de la propuesta durante los cursos de aplicación. Se apreció que el 100 % posee experiencia profesional vinculada con el nivel de bachillerato, los cuales han transitado por varias responsabilidades en este nivel. Los objetivos generales del taller fueron los siguientes:

- Evaluar la pertinencia del Programa de entrenamiento profesional formativo, y los elementos teóricos del modelo que permiten en la práctica educativa la formación permanente del profesorado en orientación familiar.
- Reconocer puntos de encuentros y divergencias en las principales visiones referidas al modelo propuesto.
- Enriquecer la propuesta investigativa desde la perspectiva interpretativa, de las sugerencias y recomendaciones aportadas por los especialistas.

De manera general, los talleres de reflexión constituyeron un espacio para el debate colectivo, facilitado por la demostración. El grupo de docentes participantes reconoció la necesidad y pertinencia de los talleres, como condición para aprestarse a la implementación de las acciones derivadas del modelo, al considerar que sería adecuado incluirlas en el sistema de trabajo del nivel de bachillerato. Para someter a consideración el Programa de entrenamiento profesional formativo a los agentes educativos, que en su mayoría coinciden con los profesores seleccionados, se efectuaron cinco sesiones del taller de reflexión profesional, para dar seguimiento a las sugerencias precisadas en el taller de partida con los profesores.

El resultado del taller quedó expresado en la síntesis del informe que se presenta a continuación:

- Acordaron que la propuesta presentada es pertinente a los fines que se propone. En tal sentido, emitieron juicios positivos a cerca de la estructura del modelo de formación permanente del

profesorado para la orientación familiar, y su salida a través del Programa de entrenamiento profesional formativo.

- El modelo se considera novedoso para el contexto ecuatoriano, en la medida en que aporta un enriquecimiento de la función profesional del docente, en aras de perfeccionar la labor educativa en la atención a los problemas de los estudiantes, y los espacios de formación donde se concreta.
- Los directivos participantes plantean que la propuesta tiene gran importancia, en tanto soluciona un problema latente de la realidad educativa.
- En relación con el modelo propuesto, los profesores resaltan la lógica, coherencia y racionalidad en los procedimientos y vías que lo conforman.
- Se hicieron valoraciones acerca de las especificidades teóricas y prácticas del modelo, y se significó el valor de la propuesta para los profesores que laboran en este nivel educativo.

3.4. Resultados obtenidos con el estudio de caso

Para realizar el estudio de caso se toma como referente el algoritmo metodológico empleado por Ortiz (2013), a partir de lo cual se realizan precisiones en correspondencia con la naturaleza del contenido de la orientación que se trabaja. La metodología que se sigue responde a las particularidades de la investigación, se realiza una descripción paulatina del caso, y de las principales transformaciones durante la aplicación del Programa de entrenamiento profesional formativo.

En la aplicación de este método se persiguieron los siguientes *objetivos*:

- Retroalimentación de la construcción teórica del modelo de formación permanente del docente de bachillerato para la orientación familiar.

- Valorar la flexibilidad, y otras potencialidades del Programa de entrenamiento profesional formativo.

En la estructuración del estudio de caso se tuvieron en cuenta los siguientes momentos: identificación de caso, recopilación de la información, construcción del caso, interpretación de la información obtenida, y valoración del cumplimiento del propósito. A continuación, se describen los resultados en cada uno de los momentos, los que en su dinámica fueron apuntando hacia la valoración de las transformaciones operadas en el proceso de formación permanente del docente de bachillerato como orientador familiar.

Construcción del estudio de caso

Para la elaboración del estudio de caso se desarrollaron los siguientes procedimientos:

1. Determinación de insuficiencias relacionadas con la preparación del docente de bachillerato para el desempeño de la orientación familiar, en el marco de la relación escuela-familia.
2. Profundización en los fundamentos teóricos relacionados con la preparación del personal en ejercicio para el desempeño de la orientación familiar.
3. Estudio de los presupuestos teóricos que sustentan el proceso de orientación familiar, como parte de la función profesional del docente.
4. Elaboración del modelo de formación permanente del profesorado de bachillerato, y su salida práctica a través del programa de entrenamiento profesional formativo.
5. Implementación de la propuesta.
6. Constatación en la práctica de los resultados obtenidos con la aplicación de la propuesta.

El proceso se desarrolló de la siguiente manera:

Identificación del caso:

Se partió de un diagnóstico realizado desde el propio desarrollo en encuentros desarrollados con los docentes en los propios espacios en los que se inserta el docente de bachillerato. Al asumir el diagnóstico, como punto de partida, se retoman los fundamentos del modelo, los que guían la articulación del entrenamiento profesional formativo en los niveles por los que transita su despliegue, como parte de la formación permanente del profesorado en orientación familiar.

El diagnóstico se realizó desde debates promovidos en los escenarios seleccionados, y en los que se inserta el profesorado en su desempeño. Los debates se desarrollaron, en un inicio, dirigidos a conocer los diferentes grados de percepción de la problemática, por parte de los profesores implicados. El diagnóstico realizado permitió precisar las deficiencias existentes que revelan necesidades de preparación del profesorado para la orientación familiar.

En los encuentros se debatieron los elementos teóricos acerca de la orientación familiar como función profesional y su manifestación en su práctica profesional, a partir de los cuales se montaron los talleres de reflexión, con el objetivo de propiciar la discusión y reflexión y se respetaron las opiniones y criterios emitidos. Las sesiones del taller se desarrollaron, en un inicio, dirigidas a conocer los diferentes grados de percepción de la problemática por los docentes implicados. Los resultados obtenidos se profundizaron con la aplicación de cuestionarios.

El diagnóstico realizado permitió precisar las diferentes deficiencias existentes, que revelan necesidades en la formación de los docentes para la orientación familiar, implicados en la implementación de las acciones derivadas del modelo elaborado. Entre las necesidades detectadas se pueden citar las siguientes:

- Preparación teórica acerca de la orientación educativa para el desempeño de la orientación familiar desde la relación escuela-familia.
- Preparación metodológica para el desempeño de la orientación familiar desde la función orientadora inherente a la profesión que desempeña.
- Reconocimiento de la labor orientadora del docente de bachillerato en el trabajo con la familia, para atender a los problemas educativos de los estudiantes.

Se identificó como caso el siguiente: la formación permanente del docente de bachillerato en orientación familiar.

Recopilación de la información. Se desarrolló a partir de la utilización de los siguientes métodos:

- Entrevista a estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación que pueden laborar en el nivel de bachillerato.
- Encuesta a docentes de bachillerato.
- Observación directa e indirecta al desempeño de los docentes en su inserción en la relación escuela-familia y como parte de ello, el ejercicio de la orientación familiar.

Para profundizar en la situación inicial del caso se tuvo en cuenta el estado de la preparación de los docentes para la orientación familiar. Esta exploración inicial partió de la observación al desempeño de

los docentes en su inserción en la relación escuela-familia y, como parte de ello, el ejercicio de la orientación familiar.

En la entrevista a estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación se pudieron precisar las limitaciones que atentan contra la preparación para el desempeño de la orientación familiar. Algunos estudiantes muestran interés por trabajar con la familia; pero sobre la base de acciones aisladas con carácter situacional. En ninguno de los casos se concibe como parte de proyectos que se generen desde el currículo. Ello tiene su incidencia en que no todos muestran habilidades para conducir este tipo de actividad.

Esto evidencia poca profundidad y sistematicidad de los conocimientos sobre la orientación familiar y escasa proyección de acciones educativas encaminadas a entrenarlos para la realización de este tipo de orientación. El análisis de los documentos de la carrera reveló que no se declara la orientación educativa para favorecer el trabajo con la familia; como uno de los problemas profesionales, no se intenciona la profundización teórica y metodológica del estudiantado en la orientación familiar, ni se conciben acciones que permitan al estudiante entrenarse en su ejecución y, como consecuencia, desarrollar las habilidades que se requieren.

En los programas analizados y corroborados en el intercambio con los estudiantes que se forman como docentes, no se evidencia una coherencia entre los componentes de formación, en torno al contenido familia, que garantice la preparación del estudiantado para desarrollar debidamente la orientación familiar, aspecto en el que juegan un papel esencial los docentes.

Un momento importante en el estudio inicial del caso lo constituyó la indagación acerca de la preparación que poseen los profesores en ejercicio, egresados de estos institutos formadores, para el desempeño de la orientación familiar. Por esta razón se entrevistaron varios docentes de bachillerato.

El análisis de los resultados de la encuesta aplicada a 23 docentes de bachillerato reveló que el 94% de los docentes considera que la concepción actual del bachillerato ecuatoriano no contribuye a la preparación para el desempeño de la orientación, teniendo en cuenta que se hace mayor énfasis en la orientación escolar, lo que reafirma la tendencia de centralizar la acción educativa al aprendizaje de los contenidos de la materia. Los argumentos de los que opinan que sí se preparan la orientación familiar, evidencian el reconocimiento de las posibilidades del proceso para este fin, aunque de manera aislada.

Al valorar su preparación para el desarrollo de la orientación familiar, el 100% de los profesores consideró que es insuficiente y, de manera general, las causas que más se reconocen están relacionadas con el poco dominio de los fundamentos teóricos y metodológicos de esta modalidad. Los profesores señalan al Departamento de Consejería Estudiantil como el espacio de la escuela para concretar la orientación familiar, por lo que no reconoce el papel y función que le corresponde al docente en el trabajo con la familia, como parte de sus funciones profesionales.

La valoración de los resultados del diagnóstico (etapa 1) a partir de los métodos aplicados evidencia las limitaciones siguientes:

- No se proyectan, de manera consciente y sistemática, por los profesores, el ejercicio de la orientación familiar, dadas las insuficiencias teóricas y metodológicas del currículo de formación inicial, y de las limitadas demandas al profesional para el desempeño de estas funciones.
- El tratamiento a la temática de orientación familiar está alejado de las prioridades de formación permanente del profesorado ecuatoriano, y no se favorece la profundidad y sistematicidad de los saberes que se requieren para su desempeño.
- No se aprovechan los espacios de la escuela para la preparación del profesorado, como parte de la formación permanente para la orientación familiar.

Transformación del caso

Los resultados anteriores condujeron a la elaboración del modelo de formación permanente del profesorado de bachillerato para la orientación familiar el que se ha perfeccionado durante el proceso investigativo, en la medida en que se introduce en la práctica, a través del Programa de entrenamiento profesional formativo. A partir de las regularidades detectadas en la profundización del caso, se escogieron 12 docentes del primer año de bachillerato para la aplicación del citado programa, como salida práctica del modelo elaborado, teniendo en cuenta la sistematicidad que se puede lograr en el tránsito en este nivel y donde se puede insertar a la familia.

- Introducción del modelo a través del Programa de entrenamiento profesional formativo para la formación permanente del docente en orientación familiar para transformar el caso

La concreción del modelo tiene lugar mediante la aplicación de las acciones del Programa de entrenamiento profesional formativo en el proceso de formación permanente en orientación familiar. En el momento inicial de su aplicación, se precisaron los contenidos necesarios en la preparación teórico-metodológica de los docentes para realizar la orientación familiar, y su desarrollo en el contexto de la relación escuela-familia, lo que permitió establecer las bases para la integración de saberes profesionales en la formación del docente de bachillerato como orientador familiar.

Los **objetivos específicos** de la propuesta, elaborados a partir del diagnóstico de las necesidades, son los siguientes:

- Sensibilizar al profesorado con la necesidad e importancia de la orientación familiar como parte de función profesional.
- Elevar la preparación científico-metodológica del profesorado con la necesidad e importancia de la orientación familiar, como parte de función profesional.

En este sentido, se valoraron las posibles acciones a desarrollar desde los saberes profesionales para insertarlos en los diferentes espacios de formación en la preparación del docente de bachillerato como orientador familiar. Desde estas ideas, se organiza el entrenamiento desde cada uno de los niveles por los que transita, y desde donde se generaron las acciones de integración de los docentes con otros agentes educativos, en especial, lo que se promueve desde el departamento de consejería estudiantil.

Las acciones desde esta proyección del Programa de entrenamiento profesional formativo demandaron de una profundización teórica sobre orientación familiar para su concreción en el entrenamiento. En un primer momento se apuntó hacia lo que puede generarse desde las **jornadas formativo socializadoras de docentes**, como espacios de formación del docente para la orientación familiar. Ello apuntó hacia la modelación de situaciones pedagógicas que llevaron a los docentes a experimentar cómo sentirse y actuar ante las situaciones modeladas.

Las acciones de este momento en la introducción de la propuesta, como parte del primer nivel de despliegue del entrenamiento, propició el contacto entre los participantes, se interpretaron los significados, experiencias y vivencias anteriores. Se incentivó la motivación por la tarea de orientación familiar, sentándose las bases para el establecimiento de compromisos, respecto a lo que deberían perfeccionar o cambiar en su desempeño profesional.

En este momento de introducción de la propuesta se atenuaron algunos obstáculos que dificultaban el desarrollo profesional del docente como orientador familiar, entre ellos los siguientes:

- La resistencia al cambio, y la asunción de nuevas tareas profesionales.
- Predominio de métodos tradicionales de educación que no favorecieron el trabajo con la familia.
- Una educación centrada en el conocimiento más que en los significados.
- Poca motivación por el perfeccionamiento de su desempeño.

Estos intercambios generados fueron sistematizados por los docentes en los ***encuentros familiares de reflexión desarrolladora***, como espacios en el que se concreta el segundo nivel de despliegue del entrenamiento profesional formativo. En estos se retoma el problema debatido en las jornadas formativo socializadoras, y replantearon alternativas de solución. Esta vez, con la aplicación de métodos de orientación en el trabajo con la familia sea cual fueran las modalidades consideradas. Se evaluaron los resultados obtenidos, tomando como referente los indicadores declarados para evaluar el nivel de desarrollo profesional, siempre procurando tener una imagen real de las verdaderas posibilidades de los docentes. Cada sesión del entrenamiento constituyó un espacio para perfeccionar conocimientos y habilidades, para modificar modos de actuación, y eliminar prácticas erradas.

Además de este análisis, en cada sesión el docente autoevaluó su verdadero desempeño, elemento este que facilitó la retroalimentación del desarrollo del entrenamiento. En este sentido, se hizo énfasis en los elementos siguientes:

- Satisfacción de las expectativas y necesidades.
- Interpretación e incorporación de lo aprendido a la práctica, para su renovación y/o transformación.
- Reflexión en torno a los aspectos que deben ser reajustados conforme a su aplicabilidad, exigencias de la sociedad, o desarrollo científico técnico.
- Valoración de los cambios que deben producirse en la concepción del entrenamiento.

Las sesiones del entrenamiento no constituyen un esquema rígido. En dependencia de las necesidades que fueron surgiendo y del nivel de complejidad de los temas para los docentes, se fueron instrumentando más sesiones, y se dedicó más tiempo a una misma sesión, de mutuo acuerdo con los participantes.

- **Profundización de la situación del caso después de la aplicación de la propuesta**

Con el desarrollo del entrenamiento, se generó un ambiente psicológico favorable para la participación y la solidaridad en la solución de los problemas profesionales, incorporados en un clima colaborativo. Ello fue expresión del conocimiento de la necesidad de incorporación de saberes profesionales en la formación del docente como orientador familiar, como primer patrón de logro.

Esta apertura facilitó la preparación para la orientación familiar, desde los saberes profesionales incorporados. Al instrumentar el entrenamiento profesional formativo se generó un clima de cooperación propicio para la adquisición de los saberes necesarios en el logro de los objetivos planteados. Ello, en una dinámica integrada de saberes, tanto técnico profesionales como experienciales; todo ello, como evidencia de la disposición para llevar a cabo el cambio, como segundo patrón de logro.

El reconocimiento del valor formativo de las acciones de formación permanente del docente de bachillerato como orientador familiar permitió estructurar las bases para que los profesores pudieran integrar los saberes. Ello generó un espacio para la crítica y la reflexión, mediante la comparación de las experiencias individuales con las de cada uno de los profesores integrantes del grupo que compartían los mismos espacios de formación, tanto del Departamento de Consejería Estudiantil, como de las diferentes áreas del bachillerato. Se lograron estadios singulares en la gestión personal para lograr la transformación, como tercer patrón de logro.

Se persiguió, en este proceso, una mirada a la función profesional del docente donde la orientación en el marco de la relación escuela-familia, permitió elevar la calidad del proceso educativo que se desarrolla en las unidades educativas de bachillerato. A través de ello, los docente incorporaron los saberes profesionales, no como elementos académicos dictados como parte de la formación

permanente, sino como componentes que singularizan su desempeño para la transformación de la práctica educativa. Lo anterior tuvo una connotación pedagógica al ser identificados, por los profesores participantes, como derivados de las acciones desplegadas como parte del entrenamiento, lo cual se evidencia en criterios favorables en relación con el proceso transformador, como cuarto patrón de logro.

Se evidenció, así, un proceso de sistematización de los saberes profesionales para la orientación familiar, lo cual permitió la proyección de los saberes, con repercusión en el modo de actuación del docente como quinto patrón de logro. Dicha repercusión es reflejo de las acciones del Programa de entrenamiento profesional formativo como un todo, de cuya perspectiva en los diferentes espacios se favoreció el cambio en el proceder de los profesores para la orientación familiar.

La observación a este proceso permitió mostrar los cambios que se operaron en los profesores participantes en la experiencia con resultados alentadores, que evidenció la apropiación de los saberes abordados como parte del entrenamiento. En las observaciones a las sesiones de orientación a la familia, mediante visitas al hogar o a través de entrevistas de orientación se evidenció la creatividad del profesorado en el desempeño de la orientación familiar. De forma general, se incorporaron al desempeño del profesorado, saberes profesionales para la orientación familiar que permitieron la aplicación en la práctica de los conocimientos, adquiridos a través del entrenamiento y su integración como parte de las funciones profesionales del profesorado de bachillerato.

A pesar de las ventajas detectadas se precisaron deficiencias, que si bien no limitan las potencialidades del modelo ya analizadas, son dignas de tenerse en cuenta para el perfeccionamiento de las condiciones que garantizan el desarrollo adecuado del proceso. Estos elementos deben continuar atendándose, en función de elevar los niveles de profesionalización del profesorado para la orientación familiar.

En la etapa de aplicación se logró la integración del trabajo con la familia, con influencia en los estudiantes, desde la unidad de influencias educativas. Recibieron la influencia de la orientación los padres, madres y tutores de los estudiantes del primer año de bachillerato, los que recibieron la influencia de los docentes que participaron como parte de la muestra, a través de las diferentes modalidades, en dependencia de las exigencias del proceso de orientación. Durante el desarrollo de los **encuentros familiares de reflexión desarrolladora**, así como, en las modalidades que de ellas se derivaron, se comprobó el aumento de la motivación de las madres y padres por los temas tratados, lo que repercutió en la asistencia a las consultas de orientación.

En las diferentes sesiones fueron recogidas las valoraciones de los padres y madres, exponiendo los elementos que más le agradaban y las recomendaciones para próximos encuentros, para lo cual se utilizaron procedimientos de evaluación formativa que permitieron el perfeccionamiento de las actividades. Se logró la participación de los padres y madres, teniendo en cuenta la asistencia y las intervenciones durante los debates. Entre los resultados obtenidos se encuentran los siguientes:

- Reconocimiento de los padres, madres y tutores de la importancia de los temas tratados.
- Incorporación, en muchos casos, de ambos padres a las sesiones de orientación.
- Reconocimiento de padres y madres acerca de la poca preparación que poseían para enfrentar la orientación de sus hijos en el afrontamiento de los desafíos de la edad.
- Debate de los temas, a partir de sus propias vivencias.

La aplicación de las diferentes modalidades de orientación familiar favoreció, entre otros elementos:

- Las relaciones interpersonales, al permitir que los padres se relacionaran con otros padres, desarrollando cualidades para relacionarse con los demás.

- La actualización, por parte de los padres, de sus conocimientos acerca los temas abordados.
- La incorporación de los temas tratados en las sesiones a la comunicación intrafamiliar.
- La motivación de los padres por los temas tratados, poniendo un fuerte matiz emocional en las actividades desarrolladas.
- La liberación de los estados emocionales que tensionaban el desempeño de la función educativa, por los padres.

La observación al desempeño de los docentes en los espacios de formación, como parte del entrenamiento profesional formativo permitió, mostrar los cambios que se operaron en los docentes, que evidencian la apropiación de los recursos abordados como parte de los saberes técnicos profesionales y experienciales abordados. En las observaciones a las sesiones de orientación, desarrolladas como parte de los encuentros familiares de reflexión desarrolladora, se evidenció el desarrollo de habilidades en el despliegue de los métodos de orientación en el trabajo con la familia.

Los principales resultados obtenidos con esta manera de concebir la formación permanente del profesorado para la orientación familiar se reconocen en tres vertientes: en lo contextual, en los recursos humanos, y en el propio proceso de formación permanente del profesorado.

En lo contextual, se logra un enriquecimiento de la relación escuela-familia como contexto y dinámica que favorece el proceso educativo que se desarrolla en el bachillerato, al lograrse el tránsito de una posición estereotipada, a una apertura a la familia, a la vez que se atrae la familia a la escuela. De este modo, con la aplicación del Programa de entrenamiento profesional formativo se favorece un clima colaborativo, que tiene como finalidad la unidad de influencia, con la que se estimulan condiciones en las familias para el cumplimiento de sus funciones, en especial, la educativa.

En el caso de los recursos humanos se logra ubicar a los docentes en una postura reflexiva ante su desempeño profesional y los problemas que debe enfrentar, en este caso, los problemas relacionados con la orientación a la familia de sus estudiantes. Se tienen en cuenta las potencialidades, necesidades e intereses de los profesores, a partir de lo cual se van incorporando los saberes profesionales al desempeño de la orientación familiar.

Por último, es necesario señalar que se enriquece el proceso de formación permanente del docente como orientador familiar al convertirse en un proceso esencialmente constructivo, mediante el cual se logra articular la incorporación del docente en los espacios de formación que se complementan en el propio desempeño, a la vez que los prepara para el desempeño de la orientación familiar.

No obstante, es preciso aclarar que aún persisten cuestiones no logradas en la preparación de los docentes, las que responden en lo fundamental a:

- Falta de apoyo de los directivos de las instituciones al no estar sensibilizados con la necesidad de preparación de los docentes en orientación familiar.
- Persistencia de algunos temores en las familias para incorporarse a los escenarios creados, en lo fundamental, por el predominio de patrones de educación familiar sin apertura a las demandas de apoyo profesional, cuestión en la que se debe seguir trabajado con los docentes.

Resultados de la triangulación

Se utilizó la modalidad de triangulación en el análisis, un tipo de triangulación fundamentada por Denzin (1989) y se emplea en el uso de dos o más aproximaciones en el análisis de un grupo de datos con el propósito de validación. Esta se concretó mediante la confrontación de los resultados de los datos,

resultantes del uso de diferentes técnicas de análisis cualitativo para evaluar, de forma similar, los resultados disponibles.

En la aplicación de la triangulación se tuvo en cuenta que la combinación de datos no ocurre en el proceso de análisis, sino en la unión de los resultados de la aplicación de cada uno de estos métodos. Las valoraciones se realizaron, a partir de las interacciones que generó la aplicación del Programa de entrenamiento profesional formativo, como salida práctica del modelo, reconocida y confirmada con los datos arrojados por los diferentes instrumentos y técnicas.

En cuanto al modelo de formación permanente del docente de bachillerato, como orientador familiar, no se revelan opiniones diferentes que sean relevantes. Los investigadores, incluidos los docentes y miembros del Departamento de Consejería Estudiantil que forman parte del sistema observador, de un modo u otro, reconocieron el valor del modelo de forma íntegra, y resaltan la importancia de la reflexividad de manera explícita en sus planteamientos.

Es útil destacar que durante el estudio de caso fue necesario ofrecer, a los docentes que participaron en la experiencia transformadora, diversas vías para incidir en la orientación a las familias con las que se trabajó. En todos los casos siempre fue necesario hacer observaciones individualizadas a los estudiantes. El modelo se fue adecuando en el transcurso de la investigación, básicamente durante los debates en los talleres metodológicos.

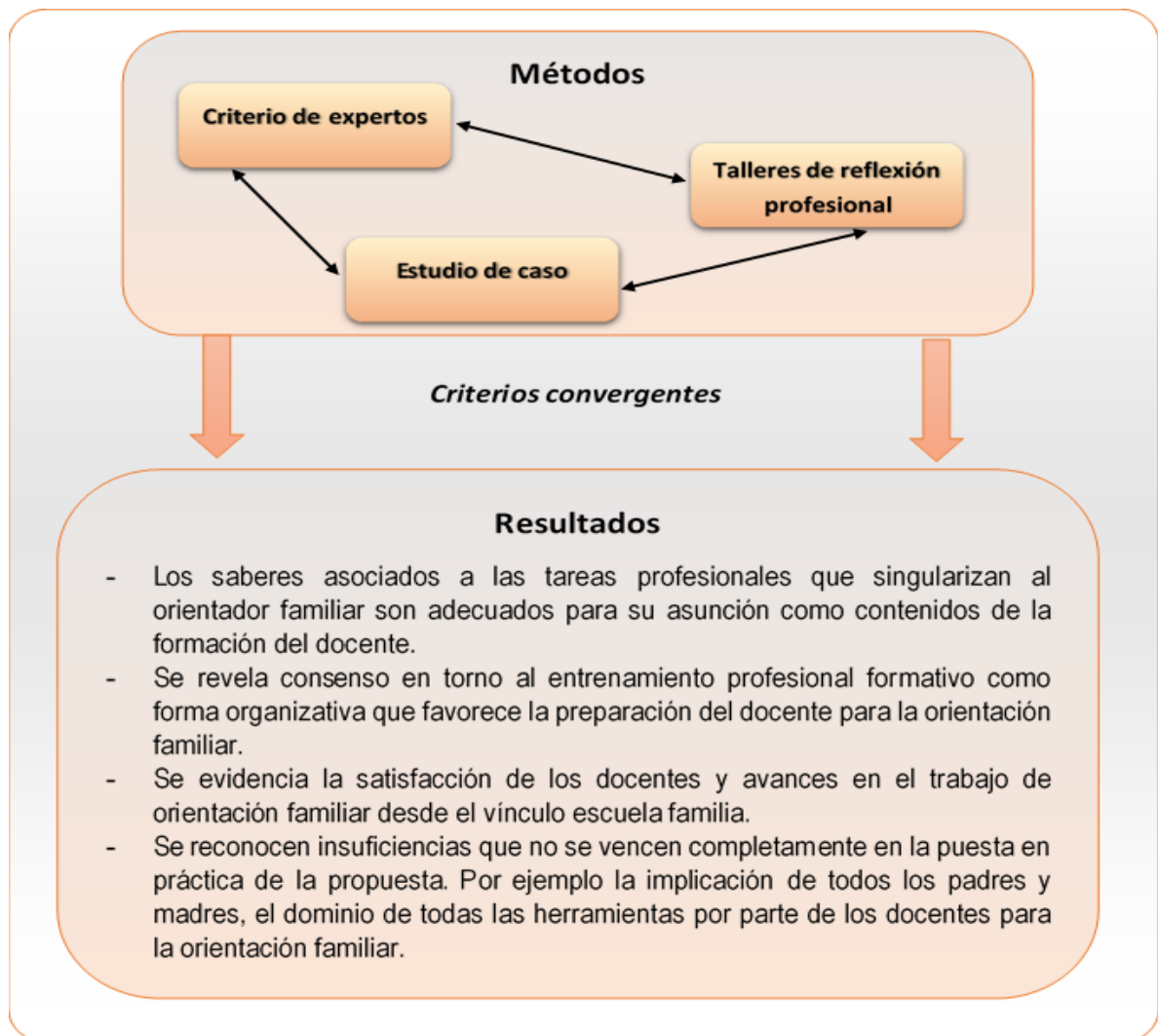


Figura 3.2. Resultados de las triangulaciones

La triangulación de los métodos utilizados (talleres de reflexión profesional y estudio de caso), y sus resultados, permitieron evaluar la viabilidad del modelo propuesto. Una comparación entre el estado inicial, y la situación del caso después de la aplicación de la propuesta, posibilitó constatar las transformaciones en el proceso de formación permanente del docente como orientador familiar, lo que se manifiesta en las siguientes regularidades:

- La preparación científico metodológica de los docentes sobre los contenidos de orientación familiar, es un reto al profesorado del bachillerato ecuatoriano.

- La importancia que se le concede a la preparación de los docentes para el desempeño de la orientación familiar, a partir de la articulación de la teoría de formación permanente, y la teoría de orientación familiar.
- La pertinencia del enfoque teórico-práctico del método en la medida que enriquece y perfecciona el proceso de formación permanente del profesorado de bachillerato para la orientación familiar.
- El valor pedagógico del modelo, dada las posibilidades que ofrece para la integración de saberes, sobre la base de la unidad escenarios de formación en la preparación del docente como orientador familiar.
- El dominio, por parte de los docentes, de los saberes profesionales y su incorporación al modo de actuación, que muestran a partir de sus vivencias en la práctica formativa.

Conclusiones del capítulo

La posibilidad de aplicación del Programa de entrenamiento profesional formativo, como salida práctica del modelo de formación permanente del profesorado de bachillerato para la orientador familiar se corroboraron a través de la valoración científica mediante la aplicación de un estudio de caso, el cual se respalda en la aplicación de talleres de reflexión profesional. La estructuración de su diseño permitió combinar métodos y técnicas que enmarcan triangulaciones metodológicas, y de investigadores donde aparecen regularidades de valor epistemológico para el desarrollo de la tesis.

Al concluir la etapa de interpretación de la información fue posible realizar correcciones de la construcción teórico – práctica. La información obtenida permite reconocer, en los hechos empíricos, vivenciados con la aplicación de los diferentes métodos, cambios en la preparación del docente para el desempeño de la orientación familiar, como usuarios principales del resultado.

Los juicios expresados por los usuarios en los talleres de reflexión profesional revelan potencialidades inherentes al resultado científico aportado, para transformar la situación en torno a la orientación familiar. Se distingue la satisfacción de profesores y familias; así como, el avance obtenido a nivel grupal e individual y la posibilidad real de introducir la propuesta.

CONCLUSIONES GENERALES

El recorrido epistemológico seguido permitió sustentar los argumentos de la formación permanente de los profesionales de la educación, en el perfeccionamiento del desempeño de la orientación familiar, como parte de las funciones profesionales del docente de bachillerato. Los fundamentos, a su vez, representan una profundización teórico-metodológica en la sustentación de la orientación familiar, desde la escuela, como una función a desempeñar por el docente de bachillerato ecuatoriano. El estudio diagnóstico desarrollado acerca de la formación del docente como orientador familiar, aporta regularidades sobre la necesidad de incidir en la formación permanente para atender a las demandas educativas, y superar las limitaciones detectadas.

El modelo de formación permanente del docente de bachillerato como orientador familiar, desde sus subsistemas y componentes, armoniza las relaciones que se generan desde las demandas educativas de los estudiantes. Con lo que se enriquecen las tareas profesionales a incorporar al desempeño del docente, las que singularizan su formación como orientador familiar. Al desplegarse en la práctica, a través del Programa de entrenamiento profesional formativo, se logran revelar las acciones que transforman las limitaciones existentes y que, al ser atendidas, se revierten en niveles superiores de profesionalización en el desempeño de la orientación familiar.

Durante la progresión de la práctica educativa modelada se elaboraron instrumentos para la búsqueda de cualidades del resultado científico obtenido, y se organizaron las exploraciones, en un diseño de valoración de resultados, donde se triangularon resultados de un estudio de caso, al unísono con el desarrollo de los talleres de reflexión profesional, previa aplicación de criterio de expertos. En estos contextos se demuestra la validez de la contribución teórico-práctica propuesta en esta investigación.

Se logra transformar favorablemente la preparación del docente de bachillerato como orientador familiar, lo cual constituye una muestra del cumplimiento del objetivo propuesto desde los inicios de la investigación.

RECOMENDACIONES

- Profundizar en nuevas propuestas que permitan integrar las acciones del entrenamiento profesional formativo con otras figuras de postgrado, que contribuyan a enriquecer el proceso de formación permanente del docente como orientador familiar
- Fundamentar la propuesta de los saberes profesionales que tributan a las tareas profesionales que singularizan al docente de bachillerato como orientador familiar, como contenidos educativos a incorporar al proceso de formación inicial del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

1. Acosta, B. y Cruz, N. (2004). Escuela y familia: complementarios educativos. En *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.
2. Addine, F. y otros. (2002). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. CEE. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana.
3. Addine, Fernández, F. (2002). Papel de la investigación didáctica como vía de profesionalización. En *Nociones de sociología, psicología y pedagogía* (63-71). La Habana: Pueblo y Educación.
4. Addine Fernández, F. (2002). *Principios para la dirección del proceso pedagógico*. En *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
5. Aguilera, R. (2012). *Modelos de orientación familiar*. Recuperado de <http://joseluiseducosocial.wikinstitutoSuperiorPedagogicoaces.Com/file/view/TEMA+3.doc>
6. Ainscown, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. España: Narcea.
7. Almohalla, E. (1991). El proyecto educativo de centro. En: *Curso para los Equipos Directivos*. Ecuador: MEC.
8. Altet, E. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: Pacuay, *La formación profesional del maestro*. Estrategias y competencias (22-54). México: FCE.

9. Álvarez, P. (2005). *La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional*. Revista Educar. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=139949>
10. Álvarez, B. y Aguirre, E. (2010). *Interacción familia-escuela. Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias. (Investigación desarrollada en Centros Educativos de Ecuador)*. REOP. Vol. 21, Nº 2, 2º Cuatrimestre, 2010, pp. 320-334.
11. Andreu Gómez, N. (2005). *Metodología para elevar la profesionalización docente en el diseño de tareas docentes desarrolladoras*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, Santa Clara.
12. Añorga Morales, J. (1995). *El enfoque sistémico en la organización del mejoramiento de los Recursos Humanos*. Documento en soporte digital. La Habana.
13. Añorga, Morales J. (s/f). *La educación avanzada algo más que un proyecto*. CENESEDA. La Habana.
14. Añorga, Morales J. (1993). *La educación avanzada. ¿Mito o realidad?* Sucre, Bolivia.
15. Añorga Morales, J. (1995a). *La Educación Avanzada: una teoría para el mejoramiento profesional y humano*. Boletín del CENESEDA. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana.
16. Añorga Morales, J. (1995b). *Teoría de los Sistemas de Superación*. CENESEDA. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana.
17. Añorga Morales, J. (1995c). *Glosario de términos de la Educación Avanzada*. Documento en soporte digital. CENESEDA, La Habana.

18. Añorga Morales, J. (diciembre, 1995). La educación avanzada. Una teoría para el mejoramiento profesional y humano. En: *Boletín Educación Avanzada*, 1(1). CENESEDA-Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana.
19. Añorga Morales, J. (1995). *Teoría de los sistemas de superación*. CENESEDA. Documento en impresión ligera. La Habana.
20. Añorga Morales, J. (2013). *La educación avanzada teoría pedagógica para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*. Tesis Doctoral. La Habana
21. Arés, P. (2003). La familia. Fundamentos básicos para su estudio e intervención. En Castellanos, R. *Psicología. Selección de textos*. La Habana: Félix Varela.
22. Arés, P. (2010). *La familia: una mirada desde la psicología*. La Habana: Científico Técnica.
23. Artigas, R. (2011) *Evaluación institucional y desempeño laboral de los docentes en los institutos de educación media general*. Trabajo de Grado. Universidad Rafael Urdaneta, Venezuela.
24. Asamblea Nacional del Ecuador (2008). *Constitución de la República del Ecuador*, Quito, Ecuador.
25. Ayala, E (2011). *La Revolución Liberal Ecuatoriana*. Quito, Ecuador.
26. Ballester C. y Torres L. M. (2005). Algunas herramientas para la formación permanente *en el siglo XXI*. CD-ROM *Memorias V Congreso Internacional Virtual de Educación*. CIVE. España.
27. Barg, L. (2009). *Las tramas familiares en el campo de lo social*. Buenos Aires: Espacio.
28. Barbón Pérez, O. G. (2012). *La profesionalización pedagógica y su pertinencia en la Educación Superior*. Conferencia dictada en Encuentro de profesores Cátedra de la Educación Avanzada. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana.
29. Barbón, O. G. y Añorga, J. (2013). *Aproximación a una concepción teórico-metodológica de los procesos de profesionalización pedagógica en la educación superior*. *Revista Ciencias*

30. Barraza, A. (2011). *Competencias Educación. Miradas múltiples de una relación*. México: ReDIEC.
31. Barrios, E. (2011). *Competencias profesionales básicas del docente*. Argentina: Caminos abiertos.
32. Báxter, E. (2001). *El proceso de investigación en la metodología cualitativa. El enfoque participativo y la investigación acción. Desafío Escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía*. 5: 75-87. La Habana.
33. Barroso, Ch. (2010). *La psicología de la motivación*. México: Limusa.
34. Berenguer, A. (2012). *Estrategias metodológicas en las tutorías de secundaria. Hacia una tutoría más personalizada*. Tesis de Maestría. Universidad Internacional de La Rioja. Barcelona, España.
35. Bermúdez, R.y Rodríguez, M. (1996). *Teoría y metodología del aprendizaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
36. Bernaza, G. (2004). *Teoría, reflexiones y algunas propuestas desde el enfoque histórico cultural para la ecuación de posgrado*. La Habana: Ministerio de la Educación Superior.
37. Bernaza G. y De la Peña, C. D. (2004). Directo a la diana; sobre la orientación de estudiante para aprender. *Revista Universidad de Medellín*, jul.-dic., 2004. pp.12-15. Universidad de Medellín. Colombia.
38. Bernaza, G. (2013). *Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico-cultural*. Ministerio de Educación Superior. Universidad Autónoma de Sinaloa. México.

39. Bernaza, G. y Lee, F. (2001). *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de posgrado: reflexiones, interrogantes y propuesta de innovación*. Dirección de Posgrado del Ministerio de Educación Superior, Ciudad de la Habana
40. Bertha, R. (2009). Antecedentes históricos de las dinámicas de grupo. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.
41. Berzosa, M. (2007). *Un modelo de intervención sistémica en la escuela*. El Proyecto JUGAE (Juntos Ganando en Eficacia). Madrid. CCS.
42. Berzosa, M., et al. (2009). El reto de la orientación familiar en los centros educativos. Una realidad que necesita mejorar. España. *Revista Apuntes de Psicología*, 2 (2-3): 441 – 456.
43. Bohigas, X. (2009). La discusión entre compañeros mejora el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* Recuperado de http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_1/arti_2_1_1.pdf
44. Bolívar (2013). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. Em J. Machado y J.M. Alves (orgs). *Melhorar a escola* (pp. 107-122). Porto: CEDH/SAME/ Universidade Católica Portuguesa.
45. Bonals, E. & Ferrer, J. (2005). Política educativa e igualdad de oportunidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 344. España.
46. Bonilla, D. (2012). *Gestión del liderazgo y valores en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central del Ecuador de la ciudad de Quito en el período académico 2010 - 2011*. Tesis de Maestría. Ecuador.
47. Bover, V. (2005). *El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de Universalización*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico Pepito Tey, Las Tunas.

48. Bozú, Z y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. España. *Revista de formación e innovación universitaria*, 2. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/26.pdf>
49. Branden, S. (2010). *Teoría y Práctica de la Orientación*. México: Mc Graw Hill.
50. Briasgo, I. (2007). E- Learning formación como recurso para la formación docente continua. Montreal, Canada. En: *Prepared for the delivery at the 2007 Congress of Latinoamerican Studies Association*.
51. Benítez, J. (2003). *Alternativa de capacitación a los maestros para la orientación familiar a los padres de los escolares del segundo ciclo del consejo popular Hermanos Cruz*. Tesis de Maestría. Instituto Superior Pedagógico Rafael María de Mendive, Pinar del Río.
52. Bermúdez Morris, R. y Pérez, Lorenzo M. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana: Pueblo y Educación.
53. Bermúdez Morris, R. y Pérez, Lorenzo M. (2011). *El diagnóstico del aprendizaje formativo*. Documento en soporte digital. La Habana.
54. Bermúdez Morris, R. y Pérez, Lorenzo M. (2007). Métodos y técnicas de orientación individual. En *Orientación individual en contextos educativos* (59 – 81). La Habana: Pueblo y Educación.
55. Bernaza, G. (2004). *Teoría, reflexiones y algunas propuestas desde el enfoque histórico cultural para la ecuación de posgrado*. Ministerio de la Educación Superior, La Habana.
56. Bernaza G. y De la Peña, C. D. (jul.-dic., 2004). Directo a la diana; sobre la orientación de estudiante para aprender. *Revista Universidad de Medellín*, 15. Universidad de Medellín. Colombia.
57. Bernaza, G. (2013). *Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico-cultural*. Ministerio de Educación Superior. Universidad Autónoma de Sinaloa. México.

58. Berzosa, M. (2009). El reto de la orientación familiar en los centros educativos. Una realidad que necesita mejorar. *Revista Apuntes de Psicología*, 2 (2-3): 441 – 456. España.
59. Bisquerra, R. (jul-oct, 2005). Marco conceptual de orientación psicopedagógica. *Revista mexicana de Orientación Educativa*, 6. México.
60. Bisquerra, R. (2006.). *Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal*. Recuperado de <http://www.un.u.es/agora/version01/digital/numeral/0202/articulos/monográfico/bisquerra.DFF>.
61. Bisquerra, R. (1995). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
62. Bisquerra, R. (jul.-oct, 2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista mexicana de Orientación Educativa*. III. México.
63. Bisquerra, R. (2006). *Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal*. Recuperado de <http://www.uhu.es/>.
64. Bisquerra, R. (2007). *Orientación y tutoría*. Recuperado de <http://www.ice.urv.es/>.
65. Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J y Pérez, P. (2005). Políticas Educativas de Reformas e Identidades Profesionales: el caso de la Educación Secundaria en España. *Revista académica evaluada por pares*
66. Bonilla, M. (2006). *Orientación vocacional y profesional*. Madrid: CCS.
67. Bonilla, D. (2012). *Gestión del liderazgo y valores en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central del Ecuador de la ciudad de Quito en el periodo académico 2010 - 2011*. Tesis de Maestría. Ecuador.
68. Bohígas, X. (2009). La discusión entre compañeros mejora el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* Recuperado de http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_1/arti_2_1_1.pdf

69. Bonals, E. y Ferrer, J. (2005). Política educativa e igualdad de oportunidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 344. España.
70. Bover, V. (2005). *El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional De la educación en condiciones de Universalización*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico Pepito Tey, Las Tunas.
71. Bozú, Z y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación universitaria*, Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/26.pdf>. España.
72. Briasgo, I. (2007). E- Learning formación como recurso para la formación docente continua. Montreal, Canada. En: *Prepared for the delivery at the 2007 Congress of Latinoamerican Studies Association*.
73. Brito, T (2001). *Escuela de educación Familiar*. La Habana: Pueblo y Educación.
74. Cabero, J. (2007). *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior (EEES)*. España: Reader Universidad de Sevilla.
75. Cajiao, F. (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Bogotá: Cooperativa Magisterio. Colección Mesa Redonda.
76. Cagigal, V. y otros (2009). *La orientación familiar en el ámbito escolar. La experiencia del Centro Padre Piquer*. España: Caja Madrid. Obra Social.
77. Calvo, A. (2011). Educación de competencias informáticas en adolescentes de secundaria del siglo XXI. Una responsabilidad compartida entre la escuela y la familia. *UEDGVIRTUAL*, 3 (2). España.

78. Canto, J. (2000). *Dinámica de grupos: aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Málaga: Aljibe.
79. Carballada, J. (2005). *La intervención en lo social. exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
80. Cardozo, G. (2009). Una aporía en el campo de la orientación educativa en el modelo desarrollista. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3 (2): 22-24. México.
81. Cardozo, G. (2012). Habilidades para la Vida en adolescentes: Factores Predictores de la Empatía. España. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1 (1): 83 – 93.
82. Calderón, H. (1995). *Manual para la administración del proceso de capacitación de personal*. México, D. F.: Limisa, S. A. De CV Grupo Nogueira. Editores Balderás.
83. Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de teoría y Didáctica de la Ciencias Sociales*, (13): 125 – 146. México.
84. Carpio. (2007). *Propuesta para la intervención educativa*. España. Recuperado de <http://www.helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/7665/556.pdf?sequence.>
85. Carranza, G. (2007). La construcción de un modelo de docencia a través del trabajo colaborativo. En: *Actas del Congreso internacional nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*. ICE-Universidad de Barcelona y Grupo. FODIP. Barcelona.
86. Carrión, M. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41 (4): 2–5. España. Recuperado de <http://www.rieoei.org/1640.htm>
87. Calviño Valdés – Fauly, M. (2000). *Orientación psicopedagógica: esquema referencial de alternativa múltiple*. La Habana: Ciencia y Técnica.
88. Calzado, L. (2012). *El desarrollo de la autovaloración docente desde el enfoque creativo*

vivencial en los estudiantes de la carrera de pedagogía psicología. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García, Santiago de Cuba.

89. Castillo Estrella, T. (2002). *La superación de los docentes de la escuela: una necesidad para la calidad de la educación.* Evento de base Pedagogía. Instituto Superior Pedagógico Rafael María de Mendive, Pinar del Río.
90. Castillo Estrella, Tomás (2004). *Un Modelo para la Dirección de la Superación de los Docentes desde la Escuela Secundaria Básica.* Tesis Doctoral, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
91. Castillo, J. (2005). *El docente como orientador y el rendimiento académico de los alumnos.* Trabajo Especial de Grado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto.
92. Castiñeiras Fuentes, N. (2007). *La formación permanente de los profesores de la Secundaria Básica en las condiciones de la universalización.* Ponencia presentada en Congreso Internacional Pedagogía. La Habana: Sello Editor Educación Cubana.
93. Castro, Alegret, P. (2003). *Familia, sexualidad y educación.* La Habana: Pueblo y Educación.
94. Castro Escarrá, O. (1997). *Fundamentos teóricos y metodológicos del sistema de superación del personal docente del Ministerio de Educación de Educación.* Tesis de Maestría. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana.
95. Castro, P. L. (1997). *Característica del adolescente de Secundaria Básica.* La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
96. Castro, P. L. (1996). *¿Cómo la familia cumple su función educativa?* La Habana: Pueblo y Educación.
97. Castro, P. L. (1998). *El consejo de escuela en las transformaciones educacionales: para la vida.* La Habana: Pueblo y Educación.

98. Castro, P. L. 1994). *La formación psicológica y pedagógica de la familia para la formación de la personalidad de los hijos*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
99. Castro, P. L. y Castillo, S. (1998). *Para conocer mejor a la familia*. La Habana: Pueblo y Educación.
100. Castro, P. L. (ene-mar, 1990). *¿Quién es la familia y cómo educa a sus hijos?* Pedagogía Cubana, 5:1-12. La Habana.
101. Castro, M. y Regattieri, M. (2012). *Interacción escuela-familia: insumos para las prácticas escolares*. UNESCO. Brasilia.
102. Centeno D. (2010). *Modelo teórico de la dirección de la formación permanente de los coordinadores de aldeas universitarias de la Misión Sucre*. Tesis Doctoral. La Habana.
103. Cohen, E. y Franco, R. (2008). *Gestión Social. Cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas sociales*. México DF.: Siglo XX Editores
104. Christenson, S., & Sheridan, S. (2001). *School and Families: Creating Essential*. USA. Teacher`sReview. 3(12), 83.
105. Coll, C. (1996). *Desarrollo Sicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
106. Collazo Delgado, B. y Puentes Albá, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.
107. Collazo, B. (2006). *Modelo de tutoría integral para la continuidad de estudios universitarios en las sedes municipales*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, Ciudad de La Habana.
108. Copello Levy, M. I. y Sanmartí Puig, N. (2001). *Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas*. Enseñanza de las Ciencias, 19 (2): 269-283.

109. Cortés, M. y Cantón. (2007). *Conflictos entre los padres, divorcio y desarrollo de los hijos*. Editorial Pirámide.
110. Curbela, J. (2005). *Modelo pedagógico de la orientación educativa personalizada del maestro al escolar*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico Frank País, Santiago de Cuba.
111. Cruz, D. (2010). *Estrategia de gestión de la formación continua académica de docentes universitarios en ejercicio*. Tesis Doctoral. Universidad de Camagüey.
112. Dabas, E. (1993). *Redes sociales, familias y escuelas*. Buenos Aires:
113. Day, Ch. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Tradução de Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora
114. D'Angelo, O. (1997). *Desarrollo integral de los proyectos de vida. Sistema de formación (DIPV) en la Institución Educativa*. La Habana: Academia.
115. De Armas, N. (2003). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Curso pre-evento. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana: Sello Editor Educación Cubana.
116. De Armas, N. (2011). *Resultados científicos en la investigación en la investigación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
117. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana S.A.
118. Delors, J. (1997). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. *Correo de la UNESCO*, 12: 91-103.
119. De Nicolás J. y Martínez, M. J. (2010). *Intervención en Orientación Familiar. Programas que implican una relación Familia-Centro*. Máster Universitario en Formación del Profesorado

de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas. Universidad de Murcia.

120. Del Pino, J. (2005). *La orientación profesional: una perspectiva desde el enfoque problematizador*. Curso pre-evento. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana: Sello Editor Educación Cubana.
121. Del Pino, J. y Recarey, S. (2006). *La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro*. Material Básico de la Maestría en Ciencias de la Educación. La Habana.
122. De la Rosa, A (2017). *La profesionalización pedagógica de los docentes universitarios en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad laica Eloy Alfaro de Manabí*. Tesis Doctoral. Holguín, Cuba.
123. Day, Ch. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Tradução de Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora
124. Domínguez, L. (comp.) (2006). *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud*. La Habana: Félix Varela.
125. Duflo, E. & Kremer, M. (2008). Use of Randomization in the Evaluation of Development Effectiveness. En: *Evaluating Development Effectiveness*. Washington, DC. Banco Mundial, 7.
126. Echeverría, B. y Martínez, P. (2015). Orientación en acción. España. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 51 (18,2):1-14.
127. Elin, E. (2010). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
128. Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. España: Graó.
129. Estrada, L. (2010). *El ciclo vital de la familia*. México: Trillas.

130. Escudero, J. M. y Luis, A. (Eds.).(2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. España: Octaedro.
131. Fabara, E. (2003). *Estado del arte de la formación docente en Ecuador, Colombia y Venezuela*. Quito: UNESCO.
132. Feliz, G. (2009). *Estrategia de gestión del proceso de formación continua de los docentes de Matemática Básica*. Tesis Doctoral. Universidad de Camagüey. Camagüey, Cuba.
133. Fernández-Santos, I. (2007). *El trabajo con grupos de padres y madres. Informe realizado para los ETF (Equipos de Tratamiento Familiar)*. Programa Formativo Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía. España.
134. Ferreiro, Y (2010). *Estudio para favorecer la función educativa de las familias multiproblemáticas y su contribución a la formación de valores morales en adolescentes de secundaria básicas*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín.
135. Fera, D. O. (2012). *Concepción de orientación a familias multigeneracionales para aprender a convivir con personas ancianas y favorecer el valor familia en los adolescentes de secundaria Básica*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín.
136. Fonseca, S y otros. (2017). *Formación continua y formación permanente desde el desarrollo de competencias docentes en las Instituciones de Educación Superior*. Revista Científica Multidisciplinaria. Centro de Investigación y Desarrollo. Universidad Regional Autónoma de Los Andes - Extensión Santo Domingo. Ecuador.
137. Fonseca, J., Mestre, U., y Valdés, P. (2007). *Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje*. Las Tunas: Universitaria.

138. Fonseca Pérez, J. J. (2007). *Modelo Pedagógico para la teleformación permanente de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico Pepito Tey, Las Tunas.
139. Funete, J. (2014). *Estrategia de superación profesional para los directivos de la escuela de formación de profesores, orientada a la esfera organizativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana.
140. Freire, P. (2010). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios a práctica educativa*. La Habana.
141. Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63 (1): 93 - 108.
142. García, A. (2001). *Programa de orientación familiar para la educación de la sexualidad de sus hijos adolescentes*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín.
143. García Batista, G. y Addine Fernández, F. (2004). *Formación permanente de profesores: retos del Siglo XXI*. Documento en soporte digital. La Habana.
144. García Batista, G., Adinne Fernández, F. y Castro, O. (2010). *La superación permanente de profesores*. Congreso Internacional Universidad. La Habana: Universitaria.
145. García, M. I. (2013). *La orientación educativa a adolescentes y sus familias para afrontar desafíos de la convivencia escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la luz y Caballero, Holguín.
146. García (2016). *El desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio. Un estudio de caso en un instituto de educación secundaria de la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

147. Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*. Lleida, Universidad de Lleida y Fundación Santa María.
148. Güemez Junco, M. (2011). *Modelo de cooperación interdisciplinaria para perfeccionar el desempeño del docente en la formación inicial del profesor general integral de secundaria básica*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Ciudad de La Habana.
149. Guevara, G. & Herrera, J. (2012). La orientación educativa y familiar. Su implicación en la formación del profesional universitario en Cuca. *Gaceta Médica Espirituana*, 14 (2).
150. González Maura, V. (2006). Profesionales en la universidad. Reflexiones desde una perspectiva educativa. *XXI Revista Educación*, (8): 175 – 187.
151. Gomarís, M. y Martínez, M. (2010). *Principios fundamentales en la orientación familiar, Bloque III Habilidades Sociales y Orientación Familiar*. DIGITUM Biblioteca Universitaria, Universidad de Murcia. España.
152. González, et al. (2007). Un enfoque para la evaluación del funcionamiento familiar. México. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6 (15): 2 – 7.
153. González, C. (2009). *Estrategia didáctica para favorecer la formación y desarrollo de la competencia docente gestionar el conocimiento matemático el estudiante universitario*. Tesis Doctoral. Universidad APEC, República Dominicana.
154. González, K. (2005). *Estrategia de capacitación de los directivos de educación del municipio durante el para la dirección de la orientación profesional pedagógica*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela Morales, Villa Clara, Cuba.
155. González, V. (2006). Profesionales en la universidad. Reflexiones desde una perspectiva educativa. *XXI Revista Educación*, (8): 175 – 187.

156. González, J. (2008). Reconceptualización de la Orientación Educativa en los tiempos actuales. *Revista Brasileira de Orientación Profesional*, 9 (2): 1-8.
157. González, L., et al. (2008). El Cine: Una Estrategia de Intervención en Orientación Educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6 (14).
158. Gordillo, M. (1993). Asesoramiento a los padres en los problemas educativos. En *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea. S. A.
159. Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 – 9.
160. Grañeras (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Centro de Investigación y documentación educativa (CIDE).España.
161. Guaraca, R. (2012). *Gestión, Liderazgo y Valores en la Escuela “Brasil”, de la Provincia del Azuay, Cantón Guacaleo, durante el Año Escolar 2010-2011*. Tesis de Maestría. Centro Universitario Cuenca, Ecuador.
162. Halcartegaray, M. A. y Alcalay, L. (2007). *Talleres de reflexión pedagógicas*. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/>.
163. Hernández, A. (2007). *Perfeccionamiento del vínculo escuela, familia y comunidad para el desarrollo de un proceso educativo de calidad en la escuela primaria*. Tesis Doctoral. Santa Clara.
164. Hernández, O. (1997). *Metodología de la investigación*. Primera edición Interamericana de México. S.A de C.V. Colombia.
165. Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta Edición. Documento en soporte digital. Montreal: MCGRAW-HILL
166. Hernández, R. (2004). *Metodología de la investigación I y II*. La Habana: Félix Varela.

167. Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó de Seveis Pedagogics.
168. Imbernón, F. (maio, 2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. *Revista Brasileira de Formação de Profesores-RBFP*, 1(1):31-42.
169. Isch, E. (2011). *Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano*. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 373-391, abr.-jun. 2011. Quito.
170. Isch, E. (2001). *Educación democrática para enfrentar a la educación neoliberal*. Quito: Pedagógicas; Ibarra.
171. Isch, E. (2008). *Bachillerato internacional: ¿alternativa o modelo extranjerizante*. Consultado en: <http://www.voltairenet.org/article156513.html>>
172. Isch, E. (2010). *Apuntes sobre la lucha del magisterio ecuatoriano contra la evaluación estandarizada*. Intercambio. V. 3, n. 1, jul. 2010. México.
173. Lautín, I. (2014). *Orientación a familias en situación educativa compleja por reclusión de padres, madres o tutores de escolares primarios*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín.
174. Lelis, I.A y Nunes, C. M. F. (2000). *A construção social do trabalho docente: do estudo das Representações às Histórias de Vida*. In: *Anais do III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Coimbra.
175. Lentini, R. & Fox, L. (2009). *Guía de Rutinas Familiares: Soluciones positivas para la familia*. Centro sobre los fundamentos sociales y emocionales para el aprendizaje temprano. Argentina.
176. Lewin, W. (2009). *Uso de las dinámicas grupales en el aprendizaje de los alumnos de un Colegio Militar*. Lima, Perú.

177. Lobato, C. (1998). *Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Servicio Editorial de Universidad del País Vasco
178. Leyva, E. R. (2012). *Concepción de orientación familiar para contribuir a la motivación hacia la lectura, en adolescente de secundaria básica*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín.
179. López, M. & Alonso, Y. (2011). La participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela primaria en Cuba: una perspectiva diferente. *Revista Odiseo Faltan datos*
180. Madureira Sacalei Freitas, H. (2017). *La superación en la profesionalización pedagógica del profesorado de matemática de la enseñanza secundaria angolana*. Tesis Doctoral. Universidad de Holguín, Cuba.
181. Marchesi, A. (2007a). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. España. [s.n]
182. Martínez, C. et al. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, (54): 107-122.
183. Martínez, J. (2012). *Familia y educación. Guía práctica para escuelas de padres y madres eficaces*. Murcia: Consejería de Educación.
184. Martínez, R y Pérez, M. (2004). Evaluación e intervención educativa en el campo familiar. *REOP*, 15 (1): 89-104.
185. Martos (2017). *El reto curricular de a orientación. Acompañando los procesos de mejora escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

186. Más, P. (2008). *La formación de la competencia profesional pedagógica comunicativa en el transcurso de la formación inicial del personal docente en las condiciones de la universalización*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey, Las Tunas.
187. Mauri, T. (2002). Formación inicial y permanente en España en contexto de la educación del siglo XXI. En: *Formación docente: un aporte a la discusión*.
188. Mercerón, Y. (2010). *Estrategia educativa para la orientación psicológica a la familia en la licenciatura en Psicología*. Tesis Doctoral. Santiago de Cuba, Cuba.
189. Ministerio de Educación – CONESUP. (2006). *La Formación Inicial de Educación Básica en los Institutos Superiores Pedagógicos*. Quito, Ecuador.
190. Ministerio de Educación (2013). *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador*. Serie: Cuadernos del Contrato Social por la Educación. Quito, Ecuador.
191. Ministerio de Educación. (2006). *Plan Decenal de Educación*. Quito, Ecuador.
192. Ministerio de Educación. (2011). *SIPROFE* (folleto). Quito, Ecuador.
193. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (1996). *Diagnóstico Básico del Sistema de Formación Docente*. Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica. Quito, Ecuador.
194. Ministerio de Educación, Ecuador. (2010). *Estándares de Calidad Educativa con el auspicio de OEI*, Quito, Ecuador.
195. Miquilena, L. R. (2011). *Estrategia pedagógica para la formación permanente en dirección de proyectos de aprendizaje para los asesores del programa nacional de formación de educadores*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana.

196. Molina, D. (2001). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-22.
197. Molina, D. (2002). Concepto de Orientación Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. España.
198. Moreno, J. (2006). Profesorado de secundaria y calidad de la educación: un marco de opciones políticas para la formación y desarrollo profesional docente. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 10 (1): 1 – 21.
199. Morel, J. et al. (2007). *Gestión Educativa Estratégica: modelos y herramientas*. (2da. Ed.). Tegucigalpa: Magisterio.
200. Montserrat, G. y Parras, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación - Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
201. Morín, E. (1984). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
202. Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Mesa Redonda - Magisterio.
203. Muñoz, M. R. *Pertinencias y nuevos roles de la Educación Superior en la región*. Capítulo V
204. Nieto, L (2005). *Modelo de Superación profesional para el perfeccionamiento de las competencias profesionales en la actividad educativa con profesores de los Instituto Superior Pedagógico*. Tesis Doctoral. Villa Clara, Cuba.
205. Núñez, E. (1997). *La escuela y la familia en la comunidad: una realidad socio-educativa de hoy*. Curso pre -evento. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana.
206. Núñez, E. (2005). *Familia y Escuela. Algunas dificultades con los niños, niñas y sus familias que el maestro debe conocer*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

207. Núñez, T. (2011). Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje (EVEA): Formación Profesional. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 4
208. Ojalvo, V. (1995). *Formación y capacitación del personal docente y la investigación en las universidades*. Proyecto de investigación. CEPES. La Habana.
209. Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37 (3): 209 - 223.
210. Onrubia, J. (2007b). Escenarios cooperativos. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, (255): 65-70. Recuperado de [http://discovery.chillan.plaza.cl/~uape/actividades/etapa2/proyectos/doc/Escenarios_cooperativos .pdf](http://discovery.chillan.plaza.cl/~uape/actividades/etapa2/proyectos/doc/Escenarios_cooperativos.pdf).
211. Onrubia, J. (2009). La intervención psicoeducativa en los centros escolares: algunos retos de futuro. *Apuntes de Psicología*, 27 (1): 113-120.
212. Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37 (3): 209 – 215.
213. Otero, O. F. (1995) *¿Qué es la orientación familiar?* Pamplona: Uensa.
214. Peña, S. (2008). *Metodología para dirigir la superación profesional de los profesores a tiempo parcial de la Educación Preuniversitaria*. Tesis de Maestría. IPLAC, Ciudad de La Habana
215. Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Grao.
216. Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Grao.
217. Pérez, R. (2007). *Concepción de orientación educativa para el aprendizaje de la convivencia comunitaria en Secundaria Básica*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín.

218. Pérez, S. (2008). *El liderazgo facilitador del aprendizaje organizativo en la escuela*. Tesis de Maestría en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Graduados. Lima, Perú.
219. Pinto, G. (s/f). *La formación permanente del profesor y el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje*. Documento en soporte digital.
220. Piovani, M. (2012). Las políticas de formación docente. Avances y desafíos pendientes, En: *Seminario Internacional del II PE - UNESCO*, Buenos Aires.
221. Pino, M (2013). *Sistema de tareas para el desarrollo de la comprensión de la lectura de bibliografías científicas en el primer año en la carrera de Psicología*. Documento en soporte digital.
222. Ponjuán, G. (2006). *Algunas consideraciones sobre la formación postgraduada y otras actividades de desarrollo profesional en Ibero Latinoamérica*. Recuperado de <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/byd/1132873/articulos/RG1D939312009A>
223. Pla López, R. (2005). *Las competencias profesionales para el desempeño del docente en la educación de los alumnos desde un enfoque integrador*. Curso pre-evento. Congreso Internacional Pedagogía. IPLAC, La Habana.
224. Ramírez, A. M. (2016). *La orientación educativa en la prevención de la violencia familiar desde la formación del estudiante de la carrera pedagogía-psicología*. Tesis Doctoral. Universidad de Holguín.
225. Ramos, M. J. y Castillo, M. (mayo, 2013). Buenas prácticas en los institutos de educación secundaria. Una práctica orientada a la utilización de la técnica sociométrica para profundizar en el conocimiento del alumnado. *Avances en Supervisión Educativa*, 18.

226. Repetto, E. (1987). *Teoría y procesos de orientación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid.
227. Repetto, E. (1992). *Perspectivas de la formación de orientadores. El problema de la capacitación en la dimensión europea*. V Seminario Iberoamericano de Orientación. Tenerife: AIOEP.
228. Repetto, E. (2010). *La orientación para el desarrollo profesional a lo largo de toda la vida*. Disponible en <http://www.cepalcala.org/>. Consultado el 13/3/2014.
229. Repetto, E. y otros (2002). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
230. Recarey, S. (2004). *La función orientadora del maestro y la preparación para su cumplimiento en la formación inicial de profesor general integral*. Ponencia presentada en el Fórum internacional sobre orientación educativa. Las Tunas.
231. Recarey, S. y Blanco, P. (2003). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales, algunos apuntes para su comprensión*. La Habana: Ciencia y Técnica.
232. Reynoso, C. (2000). *Negociación colectiva, diálogo social y participación en la formación profesional: el caso de México*.
233. Ríos, A. (2012). *Estrategia pedagógica para el trabajo corresponsable entre la tríada escuela-familia-comunidad en los procesos de aprendizaje en los estudiantes de EB, Venezuela*. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana.
234. Ríos, J. (1993). La orientación familiar: niveles, contenidos y técnicas. En *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea.

235. Rivera, M. y Milik, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. España. *Psykhé*, 15 (1): 119-135.
236. Robledo, P. y García, N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. España. *Aula Abierta*. 37 (1): 117 – 128.
237. Roca Serrano, A. R. (2001). *Modelo de mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los docentes que laboran en la Educación Técnica y Profesional*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín.
238. Rodríguez, A. (2013). La formación continua y el desarrollo de competencias en los docentes en ejercicio del nivel secundario. *Revista SINAPSIS*, 1(2), 30-39.
239. Rodríguez, A. (2013). La relación escuela –familia y las competencias del docente. *Revista SINAPSIS*, 2(3): 52-59.
240. Rodríguez, A (2015). Modelo de formación de la competencia “orientar a la familia” en los docentes de educación básica superior. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, VI (2).
241. Rodríguez, A (2015). Formación y desarrollo de la competencia orientación educativa familiar en los docentes de educación básica superior. *Revista IPLAC*, 5.
242. Rodríguez, A (2015). La competencia Gestión de la orientación educativa familiar en los profesores de educación básica superior, *Revista SIPANSIS*, 1(6).
243. Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa. Autoevaluación y planes de mejora*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

244. Rodríguez, A (2015). Modelo de formación de la competencia “orientar a la familia” en los docentes de educación básica superior. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, VI (2).
245. Rodríguez, A (2015). Formación y desarrollo de la competencia orientación educativa familiar en los docentes de educación básica superior. *Revista IPLAC*, 5.
246. Rodríguez, A (2015). La competencia Gestión de la orientación educativa familiar en los profesores de educación básica superior. *Revista SIPANSIS*, 1(6).
247. Rodríguez Alava, L. (2016). *Estrategia de formación y desarrollo de la competencia docente gestionar la orientación educativa familiar en la educación básica superior*. Tesis Doctoral. Camaguey. Cuba.
248. Rodríguez Bermúdez, R. (1996). *La personalidad del adolescente: teoría y metodología para su estudio*. La Habana: Pueblo y Educación.
249. Rodríguez, Becerra, F (1999). *Un modelo de capacitación del profesor para la labor de orientación a la familia de sus escolares en el contexto comunitario*. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, Villa Clara.
250. Rodríguez, Palacios, A. L. (2005). *El vínculo escuela familia comunidad*. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, Villa Clara.
251. Rodríguez, J. M. (1999). *El colectivo pedagógico una estrategia para la educación de los valores*. Congreso Internacional Pedagogía. MINED, La Habana.
252. Roja, M. y Del Río, J. (2010). Estilos docentes y acción tutorial y orientadora. España. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52): 1 – 16.
253. Rojas, M. (2011). *Dinámicas grupales para jóvenes*. Ecuador. Universidad de Ambato.
254. Ruiz, A. (2003). El proceso de modelación del objeto como una de las vías para encontrar la unidad de la objetividad y la subjetividad. En *La Investigación educativa*. La Habana.

255. Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1): 81- 113.
256. Ruiz, E. y Rivera, L. B. (2010) Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento psicológico*, 8(15): 135- 146.
257. Sánchez, A. (2009). Orientación y tutoría en la educación secundaria obligatoria: ejemplos de actuaciones. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*
258. Sánchez, M. (2010). La orientación en España: despegue de una profesión. España. *REOP*, 21 (2): 231-239.
259. Santana Vega, L. (1995).La Relación familia-escuela ¿Historia de un desencuentro? *Revista Educadores*, 175 – 176: 299 – 313. Madrid.
260. Sarmiento, G. *Consideraciones para la profundización de la práctica de la orientación educativa*. Recuperado de www.bimicesa.Universidad de Ciencias Pedagógicas.ho.rimed.cu.
261. Saúl, L. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: de la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. España. *Revista de Acción Psicológica*, 6 (1): 7 – 15.
262. Say, Y. (2009). *El docente como orientador y su relación con los padres y representantes de los alumnos diagnosticados con déficit cognitivo*. Tesis de Maestría. Universidad del Zulia, Venezuela.
263. Sánchez, J. (2004). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
264. Sánchez, M. (2010). La orientación en España: despegue de una profesión. España. *REOP*. 21 (2): 231-239.

265. Sánchez, S. (2009). *La formación permanente de profesorado centrada en la escuela*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
266. Schalk, A. (2010). El Impacto de las Tics en la educación. En: *Relatoría de la Conferencia Internacional de Brasilia*, 26-29 abril. Santiago de Chile: UNESCO / OREALC.
267. Schmidt, V. (2010). La comunicación del adolescente con sus padres: construcción y validación de una escala desde un enfoque mixto. *Revista Interamericana de Psicología*, 44, (2): 299 – 311.
268. Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
269. Serna, A. E. (2011). *Estrategia pedagógica para la superación profesional de los profesores asesores del programa nacional de formación de educadores*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Ciudad de La Habana.
270. Sierra, R. A. (2008). *La estrategia pedagógica: su diseño e implementación*. La Habana: Pueblo y Educación.
271. Tejada, J. (2011). Competencias docentes. *Digibug*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/7373>
272. Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, 3 (25): 285-294.
273. Torres de Moral, C. (2005). *Análisis y estudio de los departamentos de orientación de los IES de Granada y la periferia*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, España.
274. Torres, G. (2008). La formación de competencias laborales del bachiller técnico en la Especialidad Agronomía. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín.

275. Torres, M. (2003). Familia, Unidad, Diversidad. La Habana: Pueblo y Educación.
276. Torres, R. (2007). *Nuevo papel docente ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo? La formación docente*.
277. Torruella, G (2011). Educación y orientación como preparación para la vida. En *Orientación Educativa II* (8-15). La Habana: Pueblo y Educación.
278. Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, (11): 183 - 209.
279. Tünnerman, C. (2001). *La educación en el horizonte del siglo XXI*. Caracas: ESALC-UNESCO.
280. Tünnerman, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: Circuito Norponiente.
281. Ubal, M (2009) *Aportes para la elaboración de proyectos de políticas educativas*. II educación media básica.
282. UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Instituto Superior Pedagógico Recuperado de <http://www.unesco.org>.
283. Urbay, M. (2004). *Entrenamiento para el desarrollo profesional del docente en el desempeño de tareas de educación en valores de los niños y niñas prescolares* Tesis Doctoral. Santa Clara.
284. Valdés, A. y Ochoa, J. (2010). *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*. México: Pearson Educación.
285. Valdés, A. (2012). Necesidades de orientación de padres de estudiantes de telesecundaria PEPCIC. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9 (23).
286. Valdés, A. y Ochoa, J. (2010). *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*. México: Pearson Educación.

287. Valiente Sandó, P. (2001). *Concepción sistémica de la superación de los directores de secundaria*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín.
288. Valle, A. y Castro, O. (2002). *Retos y perspectivas de la formación y superación docente en Cuba*. Documento en soporte digital. La Habana.
289. Valle, A. D. (2011). *Los modelos en la enseñanza*. Documento en soporte digital. La Habana.
290. Valle, A. D. (2012). *La investigación pedagógica otra mirada*. La Habana: Pueblo y Educación.
291. Varona, L. M. (2009). *Metodología para la formación de la autoestima profesional Pedagógica*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey, Las Tunas.
292. Vargas, L. (2009) Estrategia para la gestión de la formación docente de los
293. Vélaz, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, (11): 155 – 181.
294. Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 11 (1): 1 – 23.
295. Vigotsky L. S. (1987). *Historia de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico-Técnica.
296. Vigotsky L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
297. Villar, L. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.
298. Villar, L. (1996). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo*. Barcelona: Oikos-tau.
299. Vivar- Zurita, H., & García, A. (2012). Competencias profesionales en un sistema integrado intermedio. *Cuaderno de documentación multimedia*. 1: 4-18. Madrid.

300. Vol, A. (2006). Familia y escuela dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, (339): 119-146.
301. Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
302. Zabalza, M. (2007a). *Competencia docente del profesorado universitario calidad y desarrollo profesional*. (Segunda edición), Madrid. Lavel, S.A.
303. Zubiría, J. (2013). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Colombia: Magisterio.

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario de encuesta a los profesores de bachillerato

Estimado profesor(a), estamos realizando un estudio relacionado con el desarrollo de la orientación familiar. Teniendo en cuenta la incidencia que usted tiene como profesor de bachillerato en la dirección de la labor educativa de los estudiantes de este nivel, necesitamos de su valiosa cooperación. Confiamos en su seriedad y alto sentido profesional. Le damos las gracias por la ayuda prestada.

Institución laboral: _____

Departamento docente: _____

Años de experiencia como docente: _____

Años de experiencia como docente de bachillerato: _____

Asignatura que imparte: _____

1. Para responder esta encuesta es preciso que usted aclare su situación en la institución. Utilice las categorías Sí o No.
 - 1.1. ¿Es profesor con nombramiento? _____.
 - 1.2. ¿Es profesor con contrato? _____
2. Como profesor en cualquiera de las categorías anteriores es importante que deje clara su posición:
 - 2.1. ¿Ejerce esta profesión porque le gusta?
 - 2.1.1 Si____2.1. 2. No____
 - 2.2. ¿Ejerce esta función porque no hay otro empleo?

2.2.1 Si___ 2.2.2. No___

2.3. ¿Siempre fue profesor?

2.3.1 Si___ 2.3. 2. No___

2.4. ¿Recibió formación para el desempeño de las funciones de la profesión que ejerce?

2.4.1 Si___ 2.4. 2. No___

2.5. ¿En la actualidad usted recibe preparación profesional para el desempeño de las funciones inherentes la profesión que ejerce?

2.5.1 Si___ 2.5. 2. No___

3. Responda, señalando con un número, las motivaciones que llevaron a escoger la profesión, de acuerdo con la siguiente escala de evaluación: 1-Definitivamente NO, 2-Probablemente NO, 3-No tengo certeza, 4-Probablemente SÍ. 5-Definitivamente SÍ.

3.1. Era el empleo posible _____

3.2. Quería ser profesor _____

3.3. Gustaba de enseñar _____

3.4. Necesitaba trabajar _____

3.5. Era una exigencia de la familia_____

3.6. Por necesidades financieras_____

4. En la actualidad, ya en ejercicio, usted se supera para ejercer la función de orientación familiar

4.1. Si___ 4.2. No___

5. De responder afirmativamente especifique en qué condiciones usted accede a la formación profesional en orientación familiar.Marque con una (X)

5.1. ____ Siempre que la institución me lo exige

5.2. ____ Varias horas en la semana

5.3. ____ Nunca accedo a esas propuestas

5.4. ____ Cuando la unidad educativa me permite acceder a propuestas siempre que existan

6. Marque con una cruz (x) en ¿cuáles de las siguientes formas de desarrollo profesional en orientación familiar, usted ha participado en este curso escolar?

6.1. Conferencias ____

6.2. Diplomados ____

6.3. Talleres ____

6.4. Actividades en la escuela ____

6.5. Perfeccionamiento ____

6.6. Debate entre colegas ____

6.7. Maestrías ____

6.8. Cursos de posgrado ____

6.9. Doctorado ____

6.10. Entrenamientos ____

6.11. Autosuperación ____

Otras ____ ¿Cuáles? _____

7. Mencione cuáles de las formas de superación profesionales en las que usted ha participado, ha sentido más satisfechas sus expectativas ¿Por qué?

8. ¿Se corresponde la preparación que ha recibido con sus principales necesidades e intereses?

7.1. ____ Siempre

7.2. ____ Casi siempre

7.3. ____ Algunas veces

7.4. ____ Nunca

8. ¿Aplicas los conocimientos adquiridos en formación permanente en orientación familiar, a tu actividad docente educativa?

8.1. ____ Siempre

8.2. ____ Casi siempre

8.3. ____ Algunas veces

8.4. ____ Nunca

9. ¿Cuáles son los obstáculos que con más frecuencia ha tenido que enfrentar, al aplicar los conocimientos adquiridos como resultados de la preparación profesional en orientación familiar?

10. ¿Concibe la unidad educativa actividades dirigidas a la preparación de sus profesores para el trabajo con la familia?

10.1. ____ Siempre

10.2. ____ Casi siempre

10.3. ____ A veces

10.4. ____ Nunca

- a) En caso de que su respuesta haya sido positiva, mencione, ¿cuáles?

11. ¿Qué contenidos han sido tratados en la superación profesional en orientación familiar concebida por la institución educativa?

12. Marque con una cruz (x) los resultados que han generado las actividades de formación concebidas y desarrolladas por la unidad educativa.

12.1. ____ Conocimientos actualizados

12.2. ____ Materiales didácticos

12.3. ____ Medios de enseñanza

12.4. ____ Métodos de trabajo

12.5. ____ Proyectos de investigación

12.6. ____ Proyectos educativos

12.7. ----- Proyectos sociales

13. Marque con una cruz (x) el personal docente que ha desarrollado las actividades de formación permanente concebidas por la unidad educativa.

13.1. ____ Docentes de bachillerato

13.2. ____ Metodólogos

13.3. ____ Directores de la unidad educativa

13.4. ____ Orientadores y profesores del DECE

13.5. Otros. ¿cuáles?

- 14.** Si tuviera que proponerle a la institución educativa diferentes actividades de formación para los profesores de bachillerato en orientación familiar, cuáles sugeriría. Mencíónelas en orden jerárquico:

Anexo 2

Cuestionario de encuesta a los directivos de la unidad educativa

Objetivo: obtener información acerca del desarrollo profesional de los docentes en el desempeño de la orientación a las familias de los estudiantes de bachillerato

Señores directivos:

La institución educativa se encuentra enfrascada en un proceso de profundas modificaciones, por lo que consideramos importante prestar un interés especial al proceso de desarrollo institucional y profesoral, en cuanto a la orientación educativa a las familias de los estudiantes de bachillerato, con el propósito de alcanzar niveles superiores de desempeño profesional y aprovechamiento de las potencialidades científico-técnicas puestas a disposición de la institución, con el fin de elevar la calidad del proceso docente educativo. Le pedimos su reflexión objetiva y sincera; estamos convencidos que su cooperación nos será muy útil,

Muchas gracias

1. Información general

1.1. Años de experiencia de trabajo en la educación: _____

1.2. Años de experiencia como rector o vicerrector de la unidad educativa: _____

1.3. Otros cargos: _____

1. A partir del conocimiento que tiene, como resultado de sus funciones en la institución educativa, **evalúe** el nivel de prioridad que se confiere el desarrollo profesional de los docentes de bachillerato de la unidad educativa que usted dirige, en función de elevar su profesionalidad en el desarrollo de la orientación familiar:

MB: Muy Bueno B: Bueno R: Regular M: Malo

	ASPECTOS	MB	B	R	M
a	El desarrollo profesional de los docentes de experiencia				
b	La formación de los docentes noveles en orientación familiar, como la base para lograr resultados en su preparación para el desempeño educativo				
c	La formación de docentes que llegan a la institución sin preparación pedagógica y metodológica para el desempeño de la orientación familiar				
d	La formación de los docentes en cualquiera de esas categorías, a través de las ofertas de las instituciones universitarias para el desempeño de la orientación familiar.				
e	El desarrollo profesional de los docentes en cualquiera de esas categorías, a través de las acciones que usted concibe como				

	directivo desde la propia institución				
F	La formación de los docentes en cualquiera de esas categorías, a través de las ofertas del Ministerio de Educación, o de las direcciones zonales de educación.				

2. ¿Cómo valora el grado de comprensión y motivación en los docentes que usted dirige sobre la importancia de formación permanente para la orientación familiar en el bachillerato?

		ALTO	MEDIO	BAJO	NO SÉ
a	En los profesores noveles que se inician en este nivel educativo				
b	En los docentes de experiencia				
c	En los docentes sin preparación pedagógica				
d	Los demás directivos y funcionarios que usted dirige.				

3. Mencione los tres principales problemas que tiene en su institución, relacionados con el desarrollo profesional del docente en orientación familiar, y que usted considera puedan estar afectando la calidad de la labor educativa de los docentes de bachillerato:

1ra: _____

2da: _____

3ra: _____

4. Responda sí o no, según corresponda con su apreciación o experiencia personal, acerca del desarrollo profesional de los maestros en orientación educativa a las familias de los estudiantes de bachillerato:

	AFIRMACIONES	SÍ	NO
A	La institución adopta estrategias para desarrollar la orientación educativa a las familias de los estudiantes de segundo año de bachillerato		
B	¿Cree usted que los docentes se han formado pedagógicamente, por lo tanto están preparados para gestionar la orientación educativa a las familias de los estudiantes de bachillerato		
C	Todos los docentes están comprometidos con el desarrollo de la gestión de la orientación educativa a las familias de los estudiantes de bachillerato.		
D	La institución siempre organiza actividades de orientación educativa a las familias del estudiantado de bachillerato		
E	Considera necesaria la orientación educativa que brinda el profesor a las familias.		

F	Siempre se atienden las necesidades de preparación a cada una de las familias de los estudiantes de bachillerato		
G	Se da motivación institucional y profesoral para implicar a los padres y madres en el desempeño educativo de sus hijos.		
H	Considera que los docentes de bachillerato están preparados pedagógica, técnica y emocionalmente para brindar orientación educativa a las familias de sus estudiantes		
I	La orientación educativa a los padres de familias debe ser desarrollada en todos los profesores de otros niveles de educación obligatoria		
J	El desarrollo profesional de los docentes en orientación familiar contribuye a solucionar problemas de la práctica pedagógica		
K	La formación del profesor contribuye a la solución de los problemas educativos del estudiantado de bachillerato desde el vínculo con la familia		
L	La orientación educativa que los docentes y la institución brindan a las familias de los estudiantes, a usted le satisface		

5. Marque con una cruz (X) la opción que más se ajusta a las características del proceso de dirección de la labor educativa que usted lleva adelante para fortalecer el desarrollo profesional de los docentes, según las siguientes opciones:

S: Siempre C. S: Casi siempre A. V: A veces N: Nunca

		S.	C.S	A.V	N.
A	Se considera las demandas que impone la sociedad a la enseñanza en bachillerato				
B	Se parte de los resultados del diagnóstico del nivel de preparación y desempeño de los profesores				
C	Se emplean formas variadas para la organización de las actividades de desarrollo profesional				
D	Las actividades se corresponden con las necesidades de desarrollo profesional de los docentes				
E	Existe una concepción sistémica en las actividades de superación				
F	Se emplean métodos participativos de trabajo en grupos				
G	Se promueve el intercambio y el debate profesional que motiva la reflexión sobre logros e insuficiencias				
H	Se analizan posibles soluciones a los problemas de la práctica educativa de bachillerato				
I	Se evalúa el nivel de aprendizaje logrado por los participantes				

J	Se evalúa el impacto logrado en el desempeño profesional de los docentes				
---	--	--	--	--	--

6.¿Qué recomendaciones haría usted para mejorar el desarrollo profesional de los docentes de bachillerato en orientaciónfamiliar?. Mencione, por lo menos, tres de ellas.

Anexo 3

Guía de la entrevista individual a los padres de familias de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa “Amazonas”

Objetivo: obtener información acerca de cómo se produce el proceso de orientación educativa que recibe de parte del profesor y la institución en la que estudian sus hijos.

Señores padres de familias

Con el objetivo de realizar un estudio que nos permita profundizar en el proceso de orientación familiar, sustentado en el vínculo escuela familia, por tal motivo hemos considerado de gran valor poder conversar con ustedes, sobre la temática que estamos estudiando. Le pedimos la mayor participación posible y, de antemano, le agradecemos su valiosa colaboración.

Cuestionario:

1. ¿Las actividades de orientación familiar formativas que promueve la institución educativa benefician la formación integral de sus hijos?
2. ¿Está motivado para socializar sus necesidades de formación?
3. ¿La orientación educativa que recibe del profesor se fundamenta en una auténtica, estrecha, respetuosa y directa relación escuela familia?
4. ¿Usted considera que todos los docentes contribuyen positivamente en la educación integral de su hijo?
5. ¿La temática que se aborda en institución educativa de orientación familiar satisface sus necesidades de ayuda que usted requiere?.

6. ¿Las actividades de orientación familiar que se dan a nivel de grupos promueven la participación familiar?
7. ¿Qué otra actividad le gustaría que realice la institución educativa para que la orientación familiar formativa sea efectiva?
8. ¿Se siente satisfecho con la orientación que recibe del personal docente de la institución educativa donde estudian sus hijos?.
9. ¿Si tiene alguna sugerencia sobre la orientación familiar, es su derecho plantearla?.
10. Si tiene alguna sugerencia sobre la orientación familiar, es su derecho plantearla.

Anexo 4

CARTA A EXPERTOS

A: _____

Estimado compañero (a):

Se tiene conocimiento de sus intentos por materializar las exigencias de perfeccionamiento de las funciones profesionales de los educadores, así como de las ideas que defiende acerca de la orientación familiar como proceso indispensable para la dirección del proceso formativo en la escuela. Convencidos de la necesidad de seguir trabajando en este campo se hace necesario la elaboración de propuestas dirigidas a la materialización de estos supuestos para ser aplicados por los docentes desde la escuela.

Apoyados en estos elementos se requiere conocer el grado de conocimiento que tiene sobre esta problemática, con el objetivo de continuar intercambiando criterios con usted. En anexo se remite cómo debe, si lo entiende conveniente, proporcionar la información que se solicita. Conociendo de su profesionalidad, se espera de su gentil cooperación, sin la cual sería imposible adentrarnos en el tema.

Saludos afectuosos.

1- Marque con una x en la escala creciente de 1 a 10 el valor que se corresponde con el grado de información o conocimiento que tiene sobre este campo de estudio.

Tabla 1

Escala

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2.- Según sus criterios que grados de influencias ejercieron las diferentes fuentes que se relacionan con los criterios que tiene sobre el tema.

Tabla 2

FUENTE DE ARGUMENTACIÓN	ALTO	MEDIO	BAJO
▪ <i>Análisis teóricos realizados por usted.</i>			
▪ <i>Experiencias obtenidas</i>			
▪ <i>Trabajos de autores nacionales</i>			
▪ <i>Trabajos de autores extranjeros</i>			
▪ <i>Conocimiento del estado del problema en el extranjero</i>			
▪ <i>Su intuición</i>			

Anexo 5

Resultados del nivel de competencia de posibles expertos

No	KC	KA	$K = 1/2 (KC+KA)$	NIVEL DE COMPETENCIA
1	0.7	0.8	0.75	MEDIO
2	0.4	0.6	0.50	BAJO
3	0.8	0.7	0.75	MEDIO
4	1	1	1	ALTO
5	0.9	1	0.95	ALTO
6	0.7	0.8	0.75	MEDIO
7	0.7	0.8	0.75	MEDIO
8	0.8	0.9	0.85	ALTO
9	1	0.8	0.90	ALTO
10	0.5	0.6	0.55	BAJO
11	1	1	1	ALTO

12	0.9	1	0.95	ALTO
13	0.8	0.7	0.75	MEDIO
14	1	1	1	ALTO
15	0.9	0.8	0.85	ALTO
16	1	1	1	ALTO
17	1	1	1	ALTO
18	0.2	0.5	0.35	BAJO
19	1	1	1	ALTO
20	0.8	0.9	0.85	ALTO
21	1	1	1	ALTO
22	0.9	1	0.95	ALTO
23	1	0.9	0.95	ALTO
24	0.9	1	0.95	ALTO
25	0.9	0.9	0.90	ALTO
26	0.8	0.9	0.85	ALTO

27	0.6	0.8	0.70	MEDIO
28	1	1	1	ALTO
29	0.5	0.6	0.55	BAJO
30	1	1	1	ALTO
31	0.9	0.8	0.85	ALTO
32	0.8	0.7	0.75	MEDIO
33	1	1	1	ALTO
34	1	1	1	ALTO
35	1	0.9	0.95	ALTO
36	0.5	0.6	0.55	BAJO
37	0.8	0.9	0.85	ALTO
38	1	0.8	0.90	ALTO
39	0.8	0.7	0.75	MEDIO
40	0.8	0.7	0.75	MEDIO

Anexo 6

CARTA A EXPERTOS

A _____

De _____

Estimado compañero(a):

Se tiene conocimiento de su trabajo en beneficio de las nuevas generaciones, en lo referente a la formación integral donde el trabajo de orientación familiar desde la relación escuela familia ocupa un lugar primordial.

Se necesita de su aporte para continuar profundizando en la problemática de la orientación familiar y en el papel de los docentes y la organización del bachillerato para facilitar este trabajo.

En anexo a esta carta encontrará los elementos que conforman el modelo de formación permanente para la orientación familiar elaborada, así como la tabla de registros a sus criterios. Anticipamos las gracias por su colaboración, ya que acude a usted confiados de sus conocimientos y de sus capacidades para ofrecer recomendaciones sobre la propuesta.

Indicadores para evaluar la factibilidad de la propuesta

INDICADORES	Totalmente Adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado
1					
2					
3					
4					
5					
6					

Indicadores

1. Estructuración del modelo.
3. Proyección de los saberes profesionales como vía para desarrollar la preparación para enfrentar las tareas que singularizan al docente como orientador familiar.
4. El entrenamiento profesional formativo como forma organizativa que favorece la formación en orientación familiar
5. Los escenarios formativos que se declaran en función de la vinculación teoría práctica en la preparación del docente como orientador familiar.
6. Los niveles de despliegue del entrenamiento como articuladores de la dinámica de la formación permanente del docente como orientador familiar.

Anexo 7

Tablas de procesamiento de las valoraciones de los expertos

Tabla 1. Matriz de frecuencias observadas

Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
1	16	13	6	0	0	35
2	18	17	0	0	0	35
3	12	16	6	1	0	35
4	14	16	5	0	0	35
5	13	17	4	1	0	35
6	15	13	6	1	0	35

Tabla 2. Matriz de frecuencias acumuladas

Indicadores					
1	16	29	35	35	35
2	18	35	35	35	35
3	12	28	34	35	35
4	14	30	35	35	35
5	13	30	34	35	35
6	15	28	34	35	35

Tabla 3. Matriz de frecuencias acumuladas (probabilidades) relativas

Indicadores					
1	0,46	0,83	1,00	1,00	1,00
2	0,51	1,00	1,00	1,00	1,00
3	0,34	0,80	0,97	1,00	1,00
4	0,40	0,86	1,00	1,00	1,00
5	0,37	0,86	0,97	1,00	1,00
6	0,43	0,80	0,97	1,00	1,00

Tabla 4. Matriz de valores de abscisa

Indicadores					SUMA	PROMEDIO	ESCALA
1	-0,11	0,95	3,00	3,00	6,84	1,710	-0,075
2	0,04	3,00	3,00	3,00	9,04	2,259	-0,624
3	-0,40	0,84	1,90	3,00	5,34	1,335	0,300
4	-0,25	1,07	3,00	3,00	6,81	1,704	-0,069
5	-0,33	1,07	1,90	3,00	5,64	1,410	0,224
6	-0,18	0,84	1,90	3,00	5,56	1,391	0,244
SUMAS	-1,24	7,77	14,71	18,00	39,24		
LIMITES	-0,21	1,29	2,45	3,00	6,54	1,635	

Tabla 5. Representación de los puntos de corte

