



IMPACTO DE LA EDUCACIÓN CONTINUA EN DOCENTES DE LA UNAE AMAZONIA, ECUADOR.

Autores: Madelin Rodríguez Rensoli
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
madelin.rodriguez@unae.edu.ec
Cuenca, Ecuador
Wilfredo García Felipe
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
wilfredo.garcia@unae.edu.ec
Cuenca, Ecuador

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es socializar los resultados investigativos logrados en la evaluación de actitudes, valores y estados emocionales en docentes que transitaron por el Programa de Educación Continua, desarrollado por la UNAE Amazonía. Se utilizaron las Tablas de Diferencial Semántico (TDS) para identificar los cambios positivos que iban ocurriendo en ellos durante la implementación de estrategias metodológicas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje. Lograr un cambio positivo del docente para involucrarse en procesos de cambios en su práctica pedagógica implicó un acompañamiento permanente en la identificación de las problemáticas a las que se enfrentaban, así como, en el diseño e implementación de alternativas de solución acordes a las exigencias del nuevo currículo orientado por el Ministerio de Educación en el país.

Palabras claves: actitudes, valores, emociones, educación continua.

Fecha de Recepción: 20-03-2017 **Fecha de Aceptación:** 02-05-2017

IMPACT OF THE EDUCATION CONTINUES IN TEACHERS OF THE UNAE AMAZONIA, EQUATOR.

ABSTRACT

The objective of the present study is to socialize the research results obtained in the evaluation of attitudes, values and emotional states in teachers who went through the Continued Education Program developed by UNAE Amazonia. Semantic Differential Tables (TDS) were used to identify the positive changes that were taking place in them during the implementation of innovative methodological strategies in teaching and learning. To achieve a positive change of the teacher to be involved in processes of changes in their pedagogical practice implied a permanent accompaniment in the identification of the problems that were faced, as well as in the design and implementation of alternative solutions according to the requirements of the new Curriculum oriented by the Ministry of Education in the country.

Keywords: attitudes, values, emotions, continued education.

Date Received: 20-03-2017

Date Acceptance: 02-05-2017

1. Introducción

La Universidad Nacional de Educación, en su extensión en la Amazonía del Ecuador, tiene como uno de sus retos promover un enfoque educativo intercultural e inclusivo desde la diversidad cultural que lo caracteriza, a partir de la relación recíproca que debe establecer con la sociedad. De ahí que se hace necesario un mejoramiento profesional y humano que permita estructurar un sistema de influencias educativas desde el aprovechamiento de las potencialidades del proceso pedagógico, concretándose en una atención individualizada a la diversidad de estudiantes con los que trabaja en los diversos escenarios de aprendizaje de la institución escolar, transformando el actuar de los docentes como verdaderos protagonistas de las transformaciones que lleva a cabo el país, lo que implica un esfuerzo para alcanzar los niveles superiores deseados.

Generar el acceso a la educación superior en la Amazonía del Ecuador, que de alguna forma históricamente ha tenido una brecha en el acceso a la educación de calidad en el tercer nivel, constituía una prioridad. La evaluación de los resultados que se iban logrando en la esfera afectiva constituía una prioridad a tener en cuenta.

La gran responsabilidad que tiene la UNAE en la transformación de la calidad de la educación a partir de la activación del componente de educación continua, con la idea de actualizar y lograr cerrar las brechas de conocimiento en el campo pedagógico y didáctico en los contextos educativos de la Amazonía. Por lo que, desde esta propuesta se pretendía lograr implementar un sistema de educación continua que parta de los problemas profesionales de la práctica pedagógica de los docentes que laboran en las instituciones educativas, de sus vivencias, experiencias y que promuevan desde el trabajo colaborativo y la reflexión, el análisis de su propia práctica, en la que se tengan en cuenta no solo las debilidades, sino sus fortalezas en la dirección del proceso enseñanza y aprendizaje que realizan (Rodríguez R., 2017, pág. 81).

2. Teoría y Conceptos Asociados a la Problemática Identificada.

Penetrar en el mundo de los sentimientos en los sujetos para lograr cambios importantes en la forma de comportarse ante las transformaciones que exige la sociedad es complejo, más aún si se tienen en cuenta las influencias que han tenido en su formación los factores externos e internos que intervienen en el desarrollo de su personalidad. Su carácter subjetivo y por tanto difícil de medir, constituyen evidencias para los que plantean la complejidad de la medición de esta esfera del desarrollo de la personalidad. El cómo hacerlo, implica una aproximación a las estrategias de intervención que favorezca la aportación de criterios sobre elementos relacionados con los sentimientos de cada sujeto en relación con otros.

El desarrollo de actitudes acorde a las normas del desarrollo social se sustenta en valores ya formados como resultado de conocimientos y sentimientos adquiridos durante el aprendizaje, adquisición de experiencias, vivencias en el que ocurre la transformación de un estado inicial del sujeto a un estado actual, la cual constituye un elemento esencial para lograr cumplir el reto de cambio de concepción durante la enseñanza y aprendizaje. Entre los autores que abordan estos sustentos están: Paul Foulquié (1967), Allport (1967), Fishbein y Ajzen (1967, 1973, 1980), A. Lancelot (1978), Amelia Amador (1995), entre otros. Sería interminable nombrar a los investigadores que hacen alusión a las actitudes, que si bien, sus aportaciones son trascendentales, es importante declarar como idea conclusiva de este análisis que las actitudes aparecen asociadas desde una perspectiva educativa a los valores, y desde el punto de vista de la psicología social a las opiniones.

Existen elementos conceptuales significativos con respecto a las emociones, como modos de actuar y de relacionarse con el sistema de valores que caracterizan los contextos, su relación con los valores sociales, la capacidad para participar activamente en la creación de significados, prácticas, valores, etc. de la cultura con la que cada sujeto se relaciona

(Wertsch, 1999). De ahí que se hace necesario hacer explícito el propósito del docente en el medio social en que se desenvuelve, que tiene que ver con la percepción de la persona sobre las presiones sociales, que le orienten su comportamiento, lo que solo es posible cuando hay conciencia de que es importante lo que se va a hacer y lo que los otros piensan acerca de lo que él debe realizar.

Los valores y las actitudes que una persona ha incorporado a su sí mismo, ya sea por influencia de la educación, de la familia o del ambiente en que se ha visto inmersa y la forma en como los ha jerarquizado, configura en gran parte, su personalidad (Álvarez, 1984). Y James O. Whittaker es del criterio que “las actitudes son rara vez asunto individual; generalmente son tomadas de grupos a los que debemos nuestra mayor simpatía”. (Whittaker, J. O., 1971).

Sobre estos planteamientos tienen un significado trascendental los postulados de Vygotsky acerca de la situación social del desarrollo, la cual posee gran valor metodológico por cuanto parte del análisis de la dialéctica entre lo interno y lo externo en el desarrollo individual, lo que conduce al conocimiento de las circunstancias específicas que permiten la evolución de las cualidades personales en diferentes contextos de actuación. De ahí, la necesidad de apoyarse en el diálogo interior, es decir la reflexión-autorreflexión, en la solución de los problemas que se enfrentan. De ahí la necesidad de indagar sobre la teoría de la vinculación afectiva abordada por Bowlby, el comportamiento de apego, y su influencia en el desarrollo de actitudes y valores que favorecen el cambio. Desde este autor citado en (Cavero, 2008, pág. 42) se dirige al criterio de que:

El comportamiento de apego es concebido como toda forma de conducta consistente en la consecución o mantenimiento de proximidad con otra persona diferenciada y preferentemente individual y que es considerada, en general, como más fuerte y/o más sabia. No es más que la disposición que

tiene un niño o una persona mayor para buscar la proximidad y el contacto con un individuo, sobre todo bajo ciertas circunstancias percibidas como adversas. Esta disposición cambia lentamente con el tiempo y no se ve afectada por situaciones del momento. (Repetur S. K., & Quezada L. A., 2005, pág. 4)

En consecuencia, partiendo de las diversas opiniones científicas mencionadas, podemos determinar que los patrones de conducta que aprendemos desde la primera infancia, gobiernan o dirigen las relaciones que en el futuro somos capaces de establecer. Así, la postura que asumamos será propicia y positiva, siempre y cuando, desde una actitud autónoma y personal, con referentes propios, seamos capaces de validar la construcción del vínculo en pareja. (Fuentes R. C., 2016a)

De manera que a los efectos de esta investigación las actitudes se asumen como tendencias de comportamientos de naturaleza esencialmente afectiva, que se aprenden mediante acumulación, integración y diferenciación de experiencias o, a través de experiencias traumáticas, o por adopción de actitudes convencionales sostenidas de grupos sociales de referencia. Las dificultades que puedan sucederse durante este proceso, alcanzan consecuencias tales como ausencia de confianza ante sí mismo y el resto de personas, e incluso, el escaso desarrollo de relaciones interpersonales. Si bien el apego se define como una especie de “lazo psicológico” (Chavarría, 2013), el mismo se funda como el resultado de las experiencias agradables y no tan placenteras que se viven al lado de la otra persona. Por ende, el acercamiento que se crea no es meramente fisiológico, sino colmado de una serie de elementos como la intimidad, confianza y seguridad.

Es importante revertir las malas experiencias y lograr durante el tránsito por el programa de educación continua docentes seguros, capaces de hacer constructivas las malas experiencias, obtener conocimiento de las mismas y salir gloriosos ante los problemas. La importancia de la expresión emocional para el logro del bienestar durante el proceso de cambio que se espera en el

docente debe partir de considerar una comunicación sincera, abierta, de disfrute, de intercambio acerca de lo que nos gusta o no, de cómo nos sentimos, qué nos gustaría o a qué tenemos miedo, siendo ellos capaz de desarrollar una mayor intimidad y satisfacción en las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo y entre ellos y el facilitador.

Tratar de precisar aspectos acerca de la vida afectiva en la etapa adulta resulta un tanto complejo, dadas las características tan diversas que posee cada ser humano y por ser este, un amplio campo de conocimiento. Las personas vivimos sujetas, no solo a los factores que determinan nuestra personalidad genéticamente, sino también al medio ambiente que nos rodea y forma parte de nosotros. Las normas impuestas por la sociedad, los modelos de relación establecidos, entre otras cuestiones, se convierten en paradigmas que han de ser desglosados y analizados si queremos entender con profundidad el estilo de apego de cada individuo, viéndole también como ser social (Fuentes R. C., 2016b).

El apego, como fue definido con anterioridad, se establece como el lazo emocional que las personas fundan y conservan con sus iguales, enlaces altamente significativos por las emociones positivas y bienestar que éstos producen. La manera en que una persona exterioriza y expresa ese vínculo creado, parte de los esquemas mentales y experiencias adquiridas desde antes de su nacimiento. Por ende, cada individuo mostrará diferencias en cuanto al modo de comunicarse, siempre atado a la apertura emocional que tenga, a la confianza e incluso, a la valoración que haga de sí mismo y los demás. Para entonces, la vida afectiva y las relaciones interpersonales del individuo estarán marcadas por estos factores, internos y externos.

Estos indicios reafirmaban la posibilidad de provocar la transformación en los docentes de la Amazonía desde la educación continua. Tomando como base, que en los resultados del diagnóstico realizado, constituía una preocupación el alto porcentaje de docentes sin tercer nivel, el predominio de

una dirección de la enseñanza y aprendizaje poco crítica y centrada en el texto, la desigualdad en el acceso a la capacitación, los pocos o nulos espacios de reflexión en las instituciones educativas para la búsqueda de soluciones a las problemáticas y socializar las experiencias educativas más relevantes, constituían elementos significativos para la intervención y provocar en ellos el cambio esperado.

En consecuencia, constituía un reto, el cómo enfrentar un programa de educación continua que condujera no solo a la transformación de la práctica pedagógica del docente sobre la base de las problemáticas que históricamente había caracterizado este proceso, sino, un cambio en su forma de trabajo, disposición, y estados emocionales positivos para enfrentar su rol como docente y como parte de la Educación Superior en el contexto amazónico, siempre y cuando se estimulara un proceso de cambio desde lo individual - colectivo, en un escenario de aprendizaje de seguridad y confianza para la implementación de la autocrítica y la crítica sobre la base de su interacción sistemática con el contexto en el que interactúa.

Frente a la complejidad que adquirió la problemática de las actitudes surgieron las siguientes inquietudes: ¿cómo demostrar la efectividad de las influencias del programa de educación continua en el proceso de transformación de los docentes? Se determinó utilizar la TDS, como lo considera Álvarez R.V., (1984).

3. Metodología

Son varias las técnicas que se utilizan para evaluar los indicadores de actitud, valores y emociones, como son: escalas de Thurstone, de Disposición de Lickert y diferencial semántico (TDS). En el caso de las TDS, se encuentran los criterios de polaridad de Raven para actitudes, la de R. Moreno, Álvarez Rojo y Daudinot, para estados emocionales y valores. Por ende, se determinó el uso de estas últimas para medir las transformaciones actitudinales de los

docentes durante los tres meses que duraba el Programa de Educación Continua, ante determinadas circunstancias, utilizando adjetivos bipolares como se expresan más adelante.

Los resultados que se iban observando en los talleres de autodiagnóstico realizados con los grupos focales identificados para realizar el levantamiento de las necesidades, favorecieron la identificación de los términos para cada indicador, polaridad y rango. La TDS se utiliza asociado a otros instrumentos, en este caso la guía de observación, que, aunque resulta complejo su estudio, la concepción participativa y sociocrítica posibilitó su concreción.

Las técnicas que se proponen aplicar son: Tablas de Diferencial Semántico (TDS) de Actitud de Raven (2003), y las TDS de valores de Álvarez Rojo (1984). Se argumentó la necesidad de utilizar la TDS de valores porque podían reportar inferencias acerca de la responsabilidad. Las formas de manifestación de las actitudes planteadas por Raven: disposición y forma de trabajo, mediante el auxilio de sus tablas de Diferencial Semántico de Actitudes y sus indicadores, pero no utilizadas como técnicas de exploración y control, sino como técnicas desarrolladoras, sociocríticas.

Aun cuando fue importante la utilización de la autoevaluación y coevaluación, que contribuía a que los docentes fueran críticos y autocríticos, las aplicaciones de las tablas estuvieron centradas en el facilitador, la cual los resultados se complementaron con los criterios aportados por cada uno de ellos. Se desarrollaron con una frecuencia de aplicación semanal.

Caracterizar las actitudes de docentes y estudiantes mediante la observación de las formas de trabajar y la disposición; las maneras de reflexionar, la responsabilidad; la información política alcanzada, la fluidez, la sensibilidad y los estados emocionales durante su involucramiento en el programa de educación de educación continua fue un reto. De ahí que se determinó aplicar esta técnica a un total de 39 docentes que transitaban por

los paralelos de Lago Agrio (sábado y domingo) durante tres meses. A continuación, se hace explícito el significado de los términos y los criterios de evaluación que se utilizaron en las tablas de diferencial semántico para:

Actitud: reflexivo, irreflexivo, rápido, lento, creativo, inhábil, concentrado, distraído, dispuesto, fatigado, interesado, desinteresado, tranquilo e intranquilo.

- Reflexivo: considera o piensa más de una vez una situación antes de actuar o expresar lo que sienta, piensa, u observa ante los problemas identificados de su práctica. Comprende la situación del contexto donde se ubica su escuela. Reflexivo ante las debilidades y amenazas que se presentan. Toma conciencia de los procedimientos y vías para contribuir a la solución de los problemas.
- Irreflexivo: negación para comprender la situación de su práctica y no concentra la atención. Indiferente con respecto a los posibles procedimientos para realizar la actividad para contribuir a la solución de los problemas. Se desmotiva. Se predispone negativamente hacia la ejecución de la acción para dar cumplimiento a determinados objetivos no reconsiderar los acontecimientos que ocurren a su alrededor, sus consecuencias y secuelas en el orden personal y grupal, a corto, mediano y largo plazos. No considera o piensa más de una vez una situación, antes de actuar o expresar lo que se siente piensa, u observa ante los problemas.
- Rápido: realiza las tareas rápidamente y ejecuta acciones con rapidez en los encuentros presenciales y acompañamientos. Se muestra veloz en el cumplimiento de las actividades.
- Lento: lento para comprender las consecuencias de los problemas identificados de su práctica. Actúa con demora, se retrasa. No obra con ligereza.

- Inteligente: Reflexiona e imagina un método de solución a una situación problemática nueva, imprevista y la aplica. Entiende, comprende. Hábil, diestro y resuelve pensando detenidamente un problema nuevo.
- Inhábil: no consigue imaginar un método de solución a una situación problemática nueva, aunque reflexiona sobre ello. No entiende, no comprende las consecuencias y secuelas de los problemas de su práctica pedagógica. No tiene habilidad. Inexperto, no piensa detenidamente.
- Concentrado: reflexiona profundamente las consecuencias de los problemas de su práctica profesional. Se concentra. Busca de alternativas de solución a los problemas que se presentan.
- Distráido: no concentrado en las actividades que se están desarrollando o que se proponen realizar. Poco atento a lo que hacen o dicen los miembros del grupo y el resto de los compañeros del paralelo.
- Dispuesto: hábil despejado con aptitudes susceptibles a estimulación. Con deseo de hacer.
- Fatigado: agitado, cansado.
- Interesado: inclinado hacia una persona o cosa que le atrae o conviene.
- Desinteresado: desprendido, apartado del interés.
- Tranquilo: sosegado, pacífico, sin inquietud.
- Intranquilo: inquieto, sin tranquilidad.

Valores: responsable, irresponsable, persistente, moroso, laborioso, perezoso, independiente, dependiente, planificado, desorganizado, sensible, insensible.

- Responsable: comprometido hacia la búsqueda de solución a los problemas, firmeza y constancia en lograr solucionar los problemas que se le presentan.

- Irresponsable: No se compromete hacia la búsqueda de soluciones que enfrenta en su práctica pedagógica. No se observa constancia en las acciones que cumple para contribuir a lograr un cambio positivo en su desempeño.
- Persistente, firmeza y constancia en lograr solucionar los problemas que se le presentan.
- Moroso: No es constante en la búsqueda de soluciones a los problemas que se le presentan.
- Laborioso, trabajador, incansable.
- Perezoso: No es trabajador, se muestra siempre cansado y agobiado ante las actividades.
- Independiente, Siempre manifiesta aceptación de la independencia, buscando alternativas de solución para involucrarse en los problemas que se le presentan. Socializa rápidamente sus criterios sin temor a enfrentar el resto de las opiniones.
- Dependiente: Para identificar problemas de su práctica profesional y la búsqueda de indagación de alternativas de solución necesita los aportes de otros compañeros. No porta ideas en la construcción de la solución.
- Planificado: organizado en la ejecución de las actividades, en el que se manifiesta por ellos objetivos definidos de lo que se propone alcanzar relativo a su actitud en la institución educativa.
- Desorganizado: Es ambiguo, no sabe organizar la información que posee para concebir propuestas de soluciones ante los problemas de su práctica.
- Sensible, Capaz de concienciarse de forma rápida ante los problemas que se presentan.

- Insensible: No muestra sensibilidad ante las actividades que se desarrollan.
- Incondicional Siempre dispuesto sin poner condiciones. No tiene limitación ante cualquier situación. No exige condiciones.
- Condicional: la mayoría de las ocasiones pone condiciones para ejecutar las actividades.

Estados emocionales: alegre, triste, exitosos, errado, audaz, temeroso, optimista y pesimista.

- Alegre: Poseído o lleno de alegría. Placer originado generalmente por una grata y viva satisfacción espiritual, por lo común se manifiesta exteriorizando agrado, risa, sonrisas y vivacidad en la expresión de los ojos, exclamaciones espontáneas, aplausos, aceleración o la disminución del ritmo del pulso, o cambio de la temperatura corporal, palpitations del corazón.
- Triste: Siempre muestra pesadumbre, melancolía, falta de disposición.
- Exitoso: Felicidad experimentada por un buen o excelente resultado obtenido en las tareas que desarrolla, exteriorizada mediante risa, sonrisas y vivacidad en la expresión de los ojos, exclamaciones espontáneas, aplausos, aceleración o la disminución del ritmo del pulso, risas.
- Errado: desengaño experimentado al considerar que no tiene buenos o excelentes resultados en las actividades que desarrolla, se manifiesta vagando entre el grupo sin concentrarse en su actividad, exteriorizada desde la expresión del rostro disgusto, frustración ante el grupo.
- Audaz: Siempre enfrenta las tareas con osadía, atrevidamente, a pesar de los obstáculos y limitaciones.

- Temeroso: Siempre manifiesta un estado que incita a rehusar a las cosas que consideran dañosas o arriesgadas
- Optimista: Mantiene propensión a ver y juzgar las cosas en su aspecto más favorable.
- Pesimista: Siempre manifiesta propensión a ver y juzgar las cosas en su aspecto más desfavorable.

4. Resultados y Discusión

La TDS de actitudes se aplicaron durante 11 encuentros (desde el encuentro 2 hasta el encuentro 12) a un total de 39 docentes de los paralelos de Lago Agrio de los días sábado y domingo de un total de 61 matriculados, que representa el 63,93 % del total de los dos paralelos, las cuales egresaron con resultados satisfactorios. El encuentro 1 no se evaluó pues constituyó la preparación para asumir las técnicas antes descritas, así como conocer las particularidades de cada uno durante las 8 horas de encuentro presencial y el acompañamiento. De los 39 seleccionados como muestra, 21 no tienen título de tercer nivel, lo que representa 53,84% del total de docentes participantes en esta evaluación. Para complementar los resultados antes presentados se aplicaron otros instrumentos que favorecieron los controles sistemáticos de los encuentros del programa, relacionados con la evaluación de los encuentros del programa teniendo en cuenta indicadores establecidos para ello, implantando como escalas valorativas: 5 excelente; 4 muy bien; 3 bien; 2 regular y 1 deficiente. La diversidad de fuentes de información posibilitó la triangulación de estos, con ajuste a los criterios de (Denzin, 1978).

En los resultados de este encuentro durante el mes de septiembre de 2016, que también se mantuvo en el 2, se observó en la gran mayoría de los docentes la falta de disposición para expresar sus criterios, por el temor de equivocarse, si lo hacían predominaba la escasa reflexión acerca de las

situaciones que se afrontaban, observándose actitudes irreflexivas, durante las primeras actividades durante los primeros encuentros. Al socializar se expresaban con un tono de voz bajo y cambios psicossomáticos en el rostro que denotaban inseguridad y/o miedo al ser requeridos por respuestas incorrectas. Existía una tendencia hacia resultados negativos, con rangos altos alternando con rangos medios, manifestándose además la falta de concentración con respecto a los posibles procedimientos para realizar las actividades y contribuir a la solución de los problemas de su práctica pedagógica. En la socialización de las actividades ofrecían una respuesta con argumentos pobres en un porcentaje muy bajo.

A pesar de que hubo provocación en los primeros encuentros para que socializaran todas sus experiencias, se mostraban tímidos, intranquilos, poco optimistas, pero muy sensibles teniendo en cuenta la posibilidad de transitar con resultados negativos sobre la base de la implementación de estrategias didácticas innovadoras las cuales no habían puesto en práctica hasta el momento. En los primeros encuentros no se observaron cambios significativos, aunque hay que señalar que, a partir del encuentro 8 se comenzaron a observar algunas variaciones, aunque muy discretas en la manera de actuar, elemento que iba acompañado de estados emocionales con una tendencia más positiva.

Este resultado sustentado desde el impacto de los acompañamientos, el trabajo en grupo, la confianza de poder avanzar y aprender, así como, intercambiar conocimientos con el resto de los docentes y el facilitador. Además, el reconocimiento de que todos sus planteamientos eran válidos para la reflexión tanto individual como colectiva. En la tabla y gráfico 1, se pueden observar la tendencia de estos resultados. En estos encuentros iniciales (en la tabla y gráfico se muestran los resultados del encuentro 2, que se mantiene casi homogéneo hasta el encuentro 6), no se apreciaron grandes cambios en la forma de trabajo, disposición y manifestación de valores.

Los datos que se presentan en la tabla y gráfico muestran como a partir del encuentro 8 inicia un incremento de los resultados por indicadores, sustentada fundamentalmente por la prioridad que se le dio al componente afectivo dentro del proceso. Desde la interacción facilitador-docente, no solo en los escenarios de aprendizaje del aula donde se desarrollaron los encuentros presenciales, sino en los acompañamientos en el propio puesto de trabajo fue lo que favoreció en ellos lograr seguridad y confianza para expresar sus ideas, sus problemas de la práctica pedagógica, darle importancia a las alternativas de solución que habían ido implementando aun sin un conocimiento teórico que lo sustentara, ni un resultado positivo en mucho de los casos. Intervenir con los docentes en su propio salón de clases, demostrar cómo proceder en la implementación de estrategias innovadoras como parte del Modelo Pedagógico de la UNAE, favoreció el salto cualitativo alcanzado como potenciadora del cambio que se necesita lograr en las instituciones escolares.

A continuación, se presentan la tabla y gráfico de los resultados de los encuentros 2, 8 y 12 por cada indicador, en la que se manifiestan resultados significativos en los valores, estados emocionales y actitudes positivos en formas de trabajo y disposición para asumir las actividades desarrolladas.

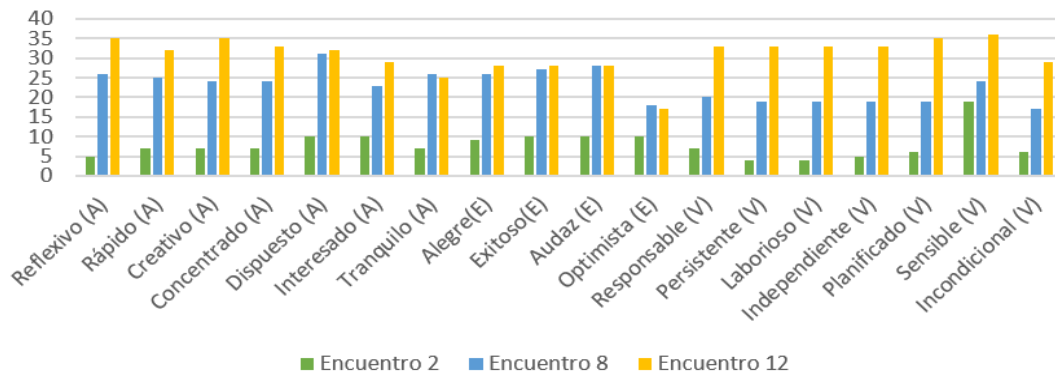
Tabla 1. Resultados por indicador de valores, estados emocionales y actitudes para asumir las actividades desarrolladas.

Indicadores	Encuentro 2	Encuentro 8	Encuentro 12
Reflexivo (A)	5	26	35
Rápido (A)	7	25	32
Creativo (A)	7	24	35
Concentrado (A)	7	24	33
Dispuesto (A)	10	31	32
Interesado (A)	10	23	29
Tranquilo (A)	7	26	25

Alegre(E)	9	26	28
Exitoso(E)	10	27	28
Audaz (E)	10	28	28
Optimista (E)	10	18	17
Responsable (V)	7	20	33
Persistente (V)	4	19	33
Laborioso (V)	4	19	33
Independiente (V)	5	19	33
Planificado (V)	6	19	35
Sensible (V)	19	24	36
Incondicional (V)	6	17	29

Fuente: Los autores (2016).

Gráfico 1. Evaluación de actitudes (forma de trabajo y disposición), emociones y valores en 39 docentes que transitaron por el Programa de Educación Continua de la UNAE-Amazonía.



Fuente: Los Autores (2016).

Además, se desarrolló una evaluación de los encuentros del programa teniendo en cuenta indicadores tales como:

- Importancia del contenido desarrollado para su desempeño docente.
- Satisfacción personal a partir del desempeño del docente tutor.
- Calidad de los talleres planificados.

- Organización de la actividad.
- Uso de las NTIC.
- Comunicación docente-estudiante-grupo.
- Valoración de su aprendizaje.

De los 39 docentes que se les aplicó la TDS, 32 consideran excelente el contenido para su desempeño docente y el resto los califica de muy bien. En cuanto a la satisfacción personal a partir del desempeño del facilitador, 35 lo consideran de excelente y 4 de bien. Para corroborar este dato se trianguló la información con las evaluaciones que habían aportado en los criterios de calidad de los talleres planificados, organización de la actividad y uso de las NTIC, ya que constituía uno de los resultados de aprendizaje declarado y por tanto el facilitador debía constituir ejemplo en este aspecto. El análisis de las boletas corroboró que no existía contradicción en este sentido, es decir se evidenció correspondencia, ya que en estos criterios se alcanzaron resultados similares en las categorías declaradas. En ninguno de estos casos se refirieron a evaluaciones de regular y deficiente, predominaron las categorías de excelente y muy bien. No muy alejado a los resultados anteriores estuvo el criterio relacionado con la comunicación facilitadora-docente-grupo.

En este caso del total de boletas procesadas calificaron 2 de muy bien y 1 de bien, y 36 de excelente. En el caso de los dos últimos criterios si se presentaron categorías de regular y mal. En cuanto a la valoración de su aprendizaje, en este sentido fueron bastante autocríticos al declarar en la escala de muy bien (29), bien (8), regular (2). Sin embargo, se observaba un avance paulatino de los resultados de aprendizaje declarados a lograr.

Otro instrumento implementado lo constituyó la tablilla de declaración de expectativas del programa y su seguimiento. Por cada encuentro se estableció un espacio para la reflexión individual sobre ¿qué aprendí?, ¿en

qué debo seguir profundizando? y ¿cuáles son los aspectos positivos, negativos e interesantes del programa? En este caso se recogieron un total de 39 tablillas, representando el 100% del total.

5. Conclusiones

Los resultados que se presentan a consideración de los autores constituyen punto de partida para el seguimiento a los resultados alcanzados con el Programa de Educación Continua, implementado a los docentes de instituciones escolares de la UNAE-Amazonía, la cual corrobora ideas conclusivas dirigidas a:

Implementar la investigación acción participativa para validar y corroborar los resultados esperados propició el involucramiento de los facilitadores en la solución de las problemáticas que se enfrentaron. Las experiencias y vivencias de los docentes de las instituciones escolares favorecieron demostrar la necesidad de la contextualización desde lo histórico-social en la problematización de la realidad educativa para el diseño, implementación y seguimiento de los programas de educación continua, así como el asumir las vivencias como fuente de conocimiento e información para el diálogo y la reflexión.

Afirmar que ha acontecido una transformación asombrosa desde los resultados que se plantean constituye una afirmación ilusoria. Para que ocurra un proceso como el que se está describiendo, hace falta un trabajo sistemático y solidario entre todos para lograr tal aseveración, modificar formas de pensamientos en la enseñanza y aprendizaje en los docentes de las instituciones educativas ciertamente ha sido complejo.

6. Referencias

Álvarez, R. V. (1984). **Diagnóstico Pedagógico**. Sevilla: Alfar.

- Cavero, R. M. (2008). **La relación de pareja. Apego, dinámicas de interacción y actitudes amorosas: consecuencias sobre la calidad de la relación.** Valencia: Universidad de Valencia.
- Chavarría, J. L. (2013). **La pareja: un análisis cualitativo de su relación basada en apego y/o desapego, por etapas que integran el lado oscuro del ciclo de Acercamiento-Alejamiento de Díaz-Loving.** México: Universidad Iberoamericana de México.
- Denzin, K. (1978). **The research Act. New York.** Mc Graw Hill Book Company.
- Fuentes R. C. (2016). **Vinculación afectiva.** En J. Mazón, C. Fuentes Rodríguez, Lesly, & O. Peralta, Terapia de pareja del enamoramiento a la psicoterapia. Primera edición. Cuenca, Ecuador: Cuenca Edúnica.
- Rodríguez R. M. (2017). **Líneas maestras de las propuestas de Educación Continua e investigación desplegadas en la UNAE Amazonía.** En Universidad Nacional de Educación, Sacha Yachay. La Universidad Nacional de Educación del Ecuador en la Amazonía. Primera Edición. Azogues, Ecuador. Universidad Nacional de Educación.
- Repetur S. K., & Quezada L. A. (2005). **Vínculo y desarrollo psicológico: la importancia de las relaciones tempranas.** Volumen 6 Número 11. Revista Digital Universitaria. Coordinación de Publicaciones Digitales. DGSCA-UNAM. Disponible en línea:
http://www.revista.unam.mx/vol.6/num11/art105/nov_art105.pdf
- Whittaker, J. O. (1971). **Psicología Interamericana. Las actitudes.** México: Trillas.

Madelin Rodríguez Rensoli

e-mail: madelin.rodriguez@unae.edu.ec



Doctora en Ciencias Pedagógicas. Máster en Investigación Educativa. Profesora Titular. Acreditada como investigadora agregada 1 por la Senescyt en Ecuador. Participado en investigaciones sobre Educación ambiental, Didáctica e Investigación Acción Participativa en Cuba y otros países. Directora de 10 tesis de maestría y 3 de doctorado. Autora en publicaciones en libros y artículos indexados. He participado en Congresos Nacionales e Internacionales, he impartido cursos de postgrado y de formación académica, en las líneas antes referidas. Miembro del Consejo Editorial de la Revista Panorama Médico y de la Revista IPLAC. Actualmente docente investigadora Titular de la UNAE.

Wilfredo García Felipe
e-mail: wilfredo.garcia@unae.edu.ec



Doctor en Ciencias Pedagógicas. Máster en Educación Avanzada. Profesor Titular. Acreditado como investigador por la Senescyt en Ecuador. Actualmente Docente Investigador de la UNAE. Actualmente Co-Director de Proyecto de Investigación. He cumplido responsabilidades como docente-investigador y directivas. He publicado artículos derivados de proyectos de investigación en revistas indexadas, así como capítulos de libros relación con la formación. He participado en investigación y colaborado en proyectos sobre gestión educacional. He participado en Congresos Internacionales de Pedagogía, Universidad, Investigación, Ciencias Pedagógicas. Tutoré 1 tesis de doctorado y 2 de maestrías con temas relacionados a la Didáctica y Pedagogía.