



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

TITULACIÓN DE LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN ARTES PLÁSTICAS

Desempeño Docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estudio realizado en el nivel de educación básica de la Unidad Educativa Calasanz de la parroquia El Valle del cantón y provincia de Loja, en el año 2013-2014

TRABAJO DE FIN DE TITULACIÓN.

AUTOR: Peña Salazar, René Roosvelth

DIRECTOR: Benítez Hurtado, Ofelia Lorena, Mg.

CENTRO UNIVERSITARIO LOJA

2014

APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE FIN DE TITULACIÓN

Magíster

Ofelia Lorena Benítez Hurtado

Docente de la Titulación de Ciencias de la Educación

De mi consideración:

El presente trabajo de fin de titulación Desempeño Docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estudio realizado en la Unidad Educativa Calasanz de la parroquia El Valle del cantón Loja, año lectivo 2013-2014, ha sido orientado y revisado durante su ejecución por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja.....

f)

Mg. Ofelia Lorena Benítez Hurtado

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo, René Roosevelt Peña Salazar declaro ser autor del presente trabajo de fin de titulación de Ciencias de la Educación, siendo la Magister Ofelia Lorena Benítez Hurtado, tutora del mismo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos y acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo son de mi exclusiva responsabilidad.

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

.....

René Roosevelt Peña Salazar
C.I. 1102777503

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a la memoria de mis padres; quienes, a pesar de sus limitaciones, supieron dejarme la mejor herencia: La voluntad de luchar hasta el final.

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento va para todas las personas que me he ido encontrando por los caminos de la vida y que de alguna manera han contribuido a que hoy alcance esta meta.

Para la Universidad Técnica Particular de Loja, que una vez más me ha abierto sus puertas como estudiante y como docente.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Portada	i
Aprobación de la directora del trabajo de fin de titulación	ii
Declaración de autoría y cesión de derechos	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimientos	v
Índice de contenidos	vi
Resumen ejecutivo	1
Abstract	2
Capítulo 1. Marco teórico	6
1.1. Desempeño docente	7
1.1.2. Factores que influyen en el desempeño docente	8
1.1.2.1. Formación inicial y capacitación del docente.....	10
1.1.2.2. Motivación.....	11
1.1.2.3. Relación profesor - estudiante.....	12
1.1.2.4. Relación familia escuela.....	13
1.1.2.5. Organización institucional.....	15
1.1.2.6. Políticas educativas.....	16
1.1.3. Características del desempeño docente.....	17
1.1.4. Desafíos del desempeño docente.....	20
1.1.4.1. Desarrollo profesional.....	21
1.1.4.2. Relación- familia- escuela- comunidad.....	23
1.1.4.3. Fundamentación teórica de la práctica docente.....	24
1.2. Gestión educativa.....	25
1.2.1. Definiciones de gestión educativa.....	26
1.2.2. Características de la gestión	27
1.2.3. Tipos de gestión.....	27
1.2.4. Ámbitos de la gestión docente	29
1.2.4.1. Ámbito de la gestión legal.....	29
1.2.4.2. Ámbito de la gestión del aprendizaje.....	30
1.2.4.3. Ámbito de la gestión de planificación.....	32
1.2.4.4. Ámbitos de la gestión del liderazgo y la comunicación.....	33
1.3. Estrategias para mejorar los procesos de la gestión del docente	33
1.3.1. Concepto de estrategias.....	33
1.3.2. Tipos de estrategias	34

1.3.2.1. En la gestión legal.....	36
1.3.2.2. En la gestión de la planificación institucional y curricular	37
1.3.2.3. En la gestión del aprendizaje.....	38
1.3.2.4. En la gestión del liderazgo y la comunicación	40
capítulo 2. Metodología	42
2.1. Diseño de investigación	43
2.2. Contexto	44
2.3. Participantes.....	45
2.4. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.....	45
2.4.1. Métodos.....	45
2.4.2. Técnicas.....	46
2.4.3. Instrumentos.....	46
2.5. Recursos	47
2.5.1. Talento humano.....	47
2.5.2. Materiales.....	48
2.5.3. Institucionales.....	48
2.5.4. Económicos.....	48
2.6. Procedimiento	49
capítulo 3. Resultados análisis y discusión	51
3.1. Desempeño profesional en el ámbito de la gestión legal	52
3.1.1. Niveles de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión legal.....	52
3.1.2. Nivel de importancia del ámbito de la gestión legal en el desempeño docente.....	54
3.1.3. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión legal para su desempeño docente.....	55
3.2. Desempeño profesional en el ámbito de la planificación institucional y curricular	57
3.2.1. Nivel de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la planificación.....	57
3.2.2. Nivel de importancia del ámbito de la planificación en el desempeño docente.....	58
3.2.3. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la planificación para su desempeño docente.....	60
3.3. Desempeño profesional en el ámbito de la gestión	61
3.3.1. Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.....	61
3.3.1.1. Nivel de frecuencia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	61
3.3.1.2. Nivel de importancia profesional, sección planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.	63
3.3.1.3. Nivel de conocimiento del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente.....	64

3.3.2. Ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje.....	66
3.3.2.1. Niveles de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje INICIO.....	66
3.3.2.2. Niveles de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje DESARROLLO.	68
3.3.2.3. Niveles de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje EVALUACIÓN.....	70
3.3.2.4. Niveles de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje VISIÓN GLOBAL.	71
3.3.2.5. Nivel de importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje INICIO.....	73
3.3.2.6. Nivel de importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje DESARROLLO.	74
3.3.2.7. Nivel de importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje EVALUACIÓN.....	75
3.3.2.8. Nivel de importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje VISIÓN GLOBAL.	77
3.3.2.9. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje INICIO.	78
3.3.2.10. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje DESARROLLO	79
3.3.2.11. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje EVALUACIÓN.	80
3.3.2.12. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje VISIÓN GLOBAL.	81
3.3.2.1.3. Resultados desglosados de la gestión del aprendizaje. ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.	83
3.4. Desempeño profesional en el ámbito del liderazgo y comunicación	85
3.4.1. Niveles de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito del liderazgo y comunicación, desde la percepción del docente y la observación del investigador.	85
3.4.2. Nivel de importancia del ámbito del liderazgo y comunicación en el desempeño docente.	87
3.4.3. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito del liderazgo y comunicación para su desempeño docente.....	89
3.5. Comparación del cuestionario de autoevaluación con el registro de observación de las actividades docentes.....	90
3.6. Desempeño profesional del docente (análisis global)	92

conclusiones y recomendaciones	93
4.1. Conclusiones	94
4.2. Recomendaciones.....	95
Bibliografía	96
Propuesta.....	104
4.3. Propuesta	105
Anexos.....	110
Anexo 1	
Anexo 2	
Anexo 3	
Anexo 4	
Anexo 5	

Resumen Ejecutivo

El objetivo de esta investigación fue determinar la realidad del desempeño docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Unidad Educativa Calasanz, de la parroquia El Valle del cantón Loja en la provincia de Loja, desde la cual proponer estrategias de mejoramiento pedagógico.

El equipo coordinador de la UTPPL diseñó una investigación de tipo cuantitativo, exploratorio y descriptivo, en la cual se tomó a cinco participantes como muestra representativa del cuerpo docente. Para recaudar la información se aplicó las técnicas de la entrevista y la observación pasiva y, como instrumentos, se usó un cuestionario de autoevaluación docente y una hoja de registro de las observaciones en clase.

Se encontró que, esta institución lidera en excelencia a otras entidades educativas locales y que, las posibilidades de mejorar los procesos pedagógicos, derivan del ámbito del liderazgo y la comunicación, aspecto que es considerado una fortaleza de su plan de acción.

En la propuesta se plantea incentivar los aprendizajes cooperativos, desde la interacción y socialización de docentes y alumnos, teniendo como punto de partida la redistribución del espacio áulico.

Palabras clave:

Desempeño docente, liderazgo y comunicación, aprendizajes cooperativos, distribución espacio áulico.

Abstract

The objective of this research was to determine the reality of teacher performance in the teaching and learning process at Unidad Educativa Calasanz, an educational institution located at “ El Valle” parish in the canton and province of Loja, from which propose strategies for pedagogical improvement.

The coordination team at UTPL designed a quantitative, exploratory and descriptive, research, in which a group of five participants was taken as a representative sample of faculty. The interview and the passive observation were used as techniques to collect information, while a self assessment questionnaire and a log sheet were used as tools.

It was found that this institution leads in excellence to other local educational counterparts, and that the possibilities to improve pedagogical processes, arise in the context of leadership and communication, aspect that is considered a stronghold of its action plan.

The proposal aims to encourage cooperative learning from interaction and socialization of teachers and students, taking as its starting point the rearrangement of classroom space

Keywords:

Teacher performance, leadership and communication, cooperative learning, classroom space distribution.

INTRODUCCIÓN

El desempeño docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la temática en la que se basa esta investigación. Se pretende recabar información real de los procesos de actuación de los docentes en las aulas de los centros de educación básica y bachillerato del Ecuador, para determinar las características de su labor.

La revisión histórica de la figura del docente, revela que este ha transitado por diversas etapas, como actor en los procesos educativos, alguna de ellas ha visto el desprestigio social propiciado ya sea por malas políticas educativas, deficiente formación inicial, falta de definición de perfiles profesionales, etc.

Tomando en consideración que la labor de los docentes es uno de los aspectos más importantes en la consecución de buenos resultados de aprendizaje, la comprensión de los procesos que determinan su accionar, reviste mucha importancia si se quiere abordar iniciativas de mejora educativa, en las que la figura de los maestros vuelva a ser ese nexo imprescindible entre el conocimiento y el estudiante.

La Universidad Técnica Particular de Loja y su sistema de estudios a distancia, cuenta con un recurso muy valioso en sus educandos, los mismos que por su dispersión geográfica a lo largo y ancho del país, son el medio ideal para implementar acciones investigativas de ámbito nacional.

Los egresados de la titulación en Ciencias de la Educación, intervienen como investigadores en un entorno en el que habitan y del que ya tienen antecedentes en cuanto al tema de investigación, lo que facilita mucho su trabajo.

El desempeño de los docentes es un proceso complejo, por lo cual se ha diseñado la investigación de tal manera que los objetivos propuestos, cubran las distintas variables que determinarían sus características y que, la consecución de los mismos se vea evidenciada en el desarrollo de cada uno de los capítulos que conformarían el informe de resultados.

Como objetivo general se ha planteado:

- Determinar el desempeño de los profesionales en Ciencias de la Educación, considerando los ámbitos de la gestión legal, de planificación institucional y curricular, del aprendizaje, del liderazgo y de la comunicación para su caracterización y análisis.

Y como objetivos particulares, se han propuesto:

- Fundamentar teóricamente el desempeño docente en los diferentes ámbitos en los que realiza su gestión.
- Determinar la frecuencia con la que el docente realiza las diversas actividades en su desempeño docente.
- Describir la importancia que asignan los profesores a cada una de las actividades inherentes a la gestión docente.
- Identificar el nivel de conocimiento que poseen los docentes para desempeñarse en los diferentes ámbitos en los que realiza su actividad.
- Analizar el desempeño docente en los ámbitos de la gestión del aprendizaje, del liderazgo y comunicación, a través del contraste de los resultados de la autoevaluación y la observación al desarrollo de clases.
- Plantear una estrategia pedagógica como propuesta a partir de la identificación de un ámbito problemático de la gestión docente.

Con esta idea en mente, se busca, que el estudiante tenga una clara comprensión de las conceptualizaciones en cuanto al tema investigado, Esto se logra con el desarrollo del marco teórico que sustenta la investigación y que conforma el primer capítulo del informe.

El segundo Capítulo describe la metodología empleada en la investigación, en este apartado se detalla el diseño de la investigación, el contexto y los participantes de la misma, además de los recursos utilizados.

El tercer capítulo presenta los resultados de la investigación, resultados en base a los cuales se desarrolla el análisis y discusión de la realidad en los desempeños docentes del centro investigado.

Los lineamientos para el análisis y discusión se articulan en base a cuatro grandes ámbitos del hecho educativo como son el legal, el de planificación institucional y curricular, la gestión de los aprendizajes y, el del liderazgo y la comunicación.

El cuarto y último capítulo del informe es consecuencia de los tres anteriores, ya que cada uno aporta lo suyo a lo que serán las conclusiones, recomendaciones y propuesta de mejora para el centro educativo investigado.

De esta manera, la proposición hecha estará basada, por un lado, en una sólida revisión de la literatura en cuanto a experiencias regionales y mundiales al respecto del desempeño

docente y su influencia en los procesos de enseñanza aprendizaje. Por otra parte lo que se estaría brindando son sugerencias generadas desde el análisis de hechos reales con información propia del entorno geográfico de cada investigador.

Es de esperar que la aportación que se haga a cada centro educativo, a cada proyecto educativo institucional, a cada equipo de gestión y planificación, caiga en tierra fértil para lograr el mejor de los frutos que no es otro que la mejora de la realidad educativa ecuatoriana.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1.1. Desempeño docente

La calidad de la educación ofrecida a los estudiantes es un asunto en constante debate en todos los países del mundo, los estudios, análisis y reflexiones al respecto apuntan hacia muchas direcciones como áreas a prestar atención a la hora de establecer estándares y hacer mejoras para lograr mayores niveles de efectividad.

“En el campo educativo, la calidad se refiere al grado de acercamiento a los fines previstos” (Montenegro, 2007, pp. 10), fines estos que son respuestas a las demandas y retos de una sociedad que aspira a altos grados de coherencia entre las prácticas educativas y los resultados formativos en los estudiantes.

Se sabe que, “un factor que contribuye significativamente en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación es el docente, por ello la importancia de contribuir a su desarrollo profesional, mejorar las condiciones de trabajo y su calidad de vida”. MEC (2006, pp35).

Tomando esto en consideración, en las últimas décadas se han venido centrando las miras en el desempeño docente como uno de los aspectos más importantes a monitorear, evaluar y reforzar, en la búsqueda de estrategias que nos permitan definir un modelo pedagógico efectivo en la tarea de enseñar y aprender.

Según Montenegro (2007, pp. 11) La figura del docente en el entorno institucionalizado de la educación, ha devenido desde la visión dogmática del apóstol que, con sacrificio busca la formación de los más jóvenes hasta la visión actual, la de un profesionalista cuyo trabajo es la educación,

Los docentes son parte ejecutora de los proyectos que promueve el sistema educativo de cada país, son los que traducen en acciones concretas los lineamientos propuestos en las políticas educativas, son el nexo entre los estudiantes y el saber. Por lo tanto, el estudio de su desempeño en el aula y los procesos conducentes a ello, resultan más que necesarios si se quiere contar con un insumo valioso para brindar la tan buscada educación de calidad.

1.1.1. Definiciones de desempeño docente

“El desempeño docente es entendido como el conjunto de actividades que un profesor realiza en su trabajo diario: Preparación de clases, asesoramiento a los estudiantes, dictado de clases, calificación de los trabajos, coordinaciones con otros docentes y autoridades, así como la participación en programas de formación” (Fernández M, 2002 citado por Fernández-Arata 2008, pp.390-391)

Fernández, en su definición de desempeño docente, no solo nos da una idea de los momentos de este proceso didáctico sino que, contextualiza los mismos en dos entornos: el del aula y el de la institución, entornos que a su vez se circunscriben en una realidad más amplia como es la sociedad y sus componentes.

De acuerdo a Montenegro (2007, pp.10) “el docente es el principal gestor del proyecto educativo, es quien vislumbra el horizonte, quien diseña el currículo y en una interacción permanente con el estudiante, le ayuda a orientar y dirigir su proceso de formación. Es por esto que el desempeño docente se considera el factor preponderante de la calidad educativa.”

Es interesante notar que Montenegro nos ofrece una visión del docente con mayor amplitud que la del mero transmisor de conocimientos. En su definición lo caracteriza como gestor, diseñador y, lo que es más importante, nos lo presenta como orientador del proceso de aprendizaje. Una acepción tal nos da una nueva idea de los roles del maestro, acorde con la idea del maestro facilitador que busca en el alumno aprendizajes eficaces y de calidad.

No cabe duda que, “uno de los factores clave para conseguir una educación de calidad es contar con docentes de calidad. Desde esa perspectiva, una de las prioridades de los sistemas educativos ha de enfocarse en mantener e incrementar la calidad de sus docentes”. (Murillo, González de Alba, Rizo, 2006, pp.3)

Teniendo claro que es la calidad del docente lo que determina, en gran parte, la calidad de la educación es justo analizar la figura del educador y los factores que determinan su accionar.

1.1.2. Factores que influyen en el desempeño docente

El docente en su desempeño se ve condicionado por diversos factores que determinan la calidad de su labor. Según Montenegro (2007, pp.19-20-21) estos factores son los referidos al propio docente, los que derivan de su relación con los alumnos y aquellos que surgen de su interrelación con el entorno.

Este autor establece una coincidencia entre los factores referidos al educador con los del educando; así nos habla de las condiciones de salud física y mental como un requisito básico para emprender el proceso educativo desde ambas partes.

Considera como de gran importancia, el nivel de preparación y competencia profesional del docente, y cuando habla del estudiante correlaciona su nivel cognitivo con la labor de los docentes que previamente lo educaron.

Otro factor relacionado al maestro y alumno es la motivación que cada uno pueda tener para asumir el proceso de enseñanza aprendizaje, Montenegro enlaza a la motivación el factor de compromiso que educador y educando adquieren en este proceso, y sugiere que estos dos: motivación y compromiso serían posibles cuando hay un plan de estudios llamativo que despierte el interés del estudiante.

Entre los factores del entorno de los que nos habla Montenegro (2007, pp.22) encontramos los referentes al entorno institucional en los que resalta el ambiente estudiantil, con tres componentes que serían lo físico, lo humano y, la estructura del proyecto educativo.

Y por último destaca la influencia que los aspectos sociales. Económicos, políticos y culturales en los que se desarrolla la labor formadora.

En una línea bastante similar Hunt (2009, pp.8) cita a Vegas y Petrow (2008) y nos habla de variables que influyen en la efectividad docente y las agrupa en tres Apartados:

Características y conductas estudiantiles. Incluyen salud y nutrición, la experiencia preescolar, edad de ingreso a la escuela, apoyo de los padres y hermanos, situación socioeconómica, la lengua del hogar, etc.

Características y conductas de las escuelas y de los docentes. Incluyen la infraestructura, los materiales y textos, el tamaño de la clase, el grupo de pares y el ambiente de la escuela, la cantidad de tiempo en el día y el año escolar. Las características de los docentes incluyen motivación conocimiento-educación, pedagogía, tiempo en la profesión/experiencia, rotatividad y tiempo de duración, y vocación profesional.

Factores organizativos. Contempla los salarios de los docentes e incentivos especiales, nivel de autoridad en la toma de decisiones, asistencia técnica y financiación, currículo y niveles, evaluación nacional, participación en los sindicatos de docentes y contactos con los padres y la comunidad.

Estos factores determinan el campo de acción de los docentes, el mismo que se nos presenta como un ámbito muy complejo y con muchos frentes a los que prestar atención. El correcto abordaje de las problemáticas de este entorno es el desafío al que se enfrenta el profesional de la educación día a día.

Se espera, entonces, que la acción docente de respuestas eficaces a estos retos y a las necesidades formativas de la sociedad, que haga su aporte en la consolidación de un perfil profesional y que genere transformaciones positivas, en el entorno social y laboral.

1.1.2.1. Formación inicial y capacitación del docente.

La formación inicial y capacitación representan el punto de partida de la carrera profesional docente y son, sin duda, aspectos esenciales a analizar como factores que inciden en las labores de los docentes.

La investigadora Barbara Hunt (2009, pp.27-28) en su trabajo "Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina", nos ofrece todo un apartado recopilatorio acerca de las investigaciones referidas a la formación inicial de los docentes y su incidencia en los logros estudiantiles.

Cuando compara la repercusión de este factor a nivel internacional encuentra resultados que, aunque no son concluyentes nos invitan a reflexionar al respecto, por ejemplo nos dice que en Estados Unidos "algunos estudios (Goldhaber y Brewer, 1997, Fundación Abell, 2001, pp.13) no detectaron diferencias entre docentes titulados, con titulación alternativa, y sin titulación, mientras que otros (Wenslinsky,2002, Gordon et al, 2006, pp.15) hallaron que a los alumnos de los docentes titulados les iba significativamente mejor en pruebas estandarizadas."

También nos presenta resultados de estudios como los de Darling-Hammond (2005, pp.13-14) en los que se "revela que, el nivel y calidad de la formación de los profesores (como su certificación o la tenencia de un título en el campo que enseña) correlacionan en forma significativa con los resultados de los estudiantes, más allá de las condiciones económicas o de historial educativo de los mismos."

Cuando analiza la realidad latinoamericana nos dice que, "en el entorno latinoamericano existe una muy fuerte necesidad de alentar la profesionalización docente, y parecería ser particularmente poco inteligente abandonar los esfuerzos de titular a los docentes." (pp.27)

Resulta interesante abordar este apartado en base al trabajo de Hunt porque, ofrece la oportunidad de mostrar dos caras de una moneda que se considera de gran valor en el campo educativo.

Obviamente, un trabajo de reseña como el de Hunt debe tener estas características de imparcialidad y en ello radica su importancia, pues genera debates y reflexiones más fructíferas en torno al tema tratado. Desde esta perspectiva, resulta interesante cuestionar el por qué se han generalizado, en casi todo el mundo, los esfuerzos por profesionalizar a los docentes, si no hay consenso en su efectividad como factor, claramente, positivo en la mejora de la educación. La respuesta a esta interrogante no requiere revisar mucha información, lo que se busca es la mejora de la calidad educativa:

Abogando por mejorar la formación inicial docente, Denise Vaillant (2007, pp.208) nos dice, “asumiendo que la enseñanza es una de las claves para el logro de buenos aprendizajes, el problema en América Latina es que muchos maestros y profesores están mal preparados para la tarea”, y destaca la importancia de una buena formación inicial en los docentes, como uno de los factores más significativos en los resultados estudiantiles, más allá de determinismos socioeconómicos.

Es evidente que los esfuerzos de los países que buscan profesionalizar a sus docentes tienen como objeto la mejora del nivel de su sistema educativo y, aunque no existe una evidencia concluyente que avale la tesis de “a mayor formación del docente, mejor desempeño”, es una alternativa a considerar para mejorar la educación.

1.1.2.2. Motivación.

La motivación juega un papel muy importante en el accionar del docente, más allá de la idea abstracta de “vocación”, los educadores y los educandos responden a diversidad de estímulos tanto internos como externos, los mismos que van configurando sus expectativas dentro del ámbito en el que se desenvuelven. Las respuestas positivas o negativas con las que se persigue lograr estas expectativas están íntimamente ligadas a la motivación.

“La motivación explica fenómenos y conductas humanas [...] al ser un conjunto de elementos y razones por los que hacemos o dejamos de hacer cosas. Pueden ser concretos (dinero, contrato, horario) o abstractos (confianza, reconocimiento, apoyo...). (Rubio, CH, et, al, 1999, pp.11-12)).

En el ámbito docente, la motivación responde a idénticos criterios que en cualquier otro ámbito laboral lo que difiere es el entorno. Mónica Freixas (2004, pp.37-38) en un estudio de los factores influyentes en el desarrollo de docentes universitarios, afirma que en el proceso de enseñanza-aprendizaje confluyen las motivaciones intrínsecas y extrínsecas de cada individuo. A continuación cita a Biggs (2000) y su aproximación a una categoría motivacional que se corresponde con los siguientes numerales:

El trabajo que produce resultados (motivación extrínseca). La cual no centra su atención ni en el proceso ni en el producto sino en las consecuencias del producto: obtener una recompensa o evitar un fracaso. Este tipo de motivación no es la ideal para la calidad de la docencia ya que puede ser vista como una invitación a enfoques centrados en la enseñanza y no en el aprendizaje estudiantil.

El que la otra gente valora (motivación social). Centra su esfuerzo en mejorar para contentar a las personas, en ella son importantes los procesos, Cuando la motivación social se convierte en intrínseca, el profesor se desarrolla y mejora profesionalmente su docencia.

Una oportunidad de crecimiento personal (motivación hacia el logro). Tiende a desarrollar la competitividad en los docentes y, aunque puede ir asociada a una docencia de calidad centrada en el estudiante y su aprendizaje puede crear ansiedad en los docentes poco competitivos y actuar en detrimento de las actividades docentes.

El proceso que conlleva hacerlo (motivación intrínseca). En ella los elementos motivacionales son internos. El profesor motivado intrínsecamente se preocupa por qué y qué aprenden sus alumnos.

En el proceso educativo, el profesor sienta las bases creando un buen clima motivacional para el aprendizaje de los estudiantes más; es importante considerar, también, la motivación que el propio educando pueda tener hacia el aprendizaje.

El estudiante responde a las mismas variables motivacionales que sus docentes: extrínsecas e intrínsecas, por lo cual, atendiendo a la necesidad de lograr en los alumnos aprendizajes significativos lo que se debería potenciar en ellos es la autonomía a la hora de estudiar y esta responde mayormente a las motivaciones intrínsecas del individuo.

Bueno Álvarez (1995, pp. 228) nos dice, “parecería lógico pensar que, si el estudiante mantiene un propio deseo o ganas de aprender, este aprendizaje se vería más fortalecido y facilitado que si tuviéramos que hacerlo desde fuera [...] mediante el uso de amenazas o premios.”

Este autor hace hincapié en la necesidad de articular acciones que se apoyen en la motivación externa o extrínseca para mediante la consecución de metas u objetivos inmediatos, lograr en el estudiante la auto-motivación como una actitud permanente hacia el aprendizaje.

La auto-motivación, tanto en docentes como en estudiantes, es generadora de acciones positivas, de auto-afirmación, de pertenencia y de compromiso con la institución y consigo mismos.

A tenor de lo expuesto anteriormente es evidente la importancia de generar y mantener la motivación, tanto de parte de los docentes como la generada en los estudiantes como una piedra fundamental en el éxito de toda intervención educativa.

1.1.2.3. Relación profesor - estudiante.

La relación profesor-estudiante es otro de los factores determinantes en el proceso educativo. El maestro es el vehículo mediante el cual la institución transmite el aval cultural a los educandos, pero para que esta tarea se convierta en algo más que en una mera

transmisión de conocimientos, es preciso lograr la adecuada interrelación con el estudiante, solo así puede ser llamada educación.

“En el aula si descuidamos lo informal, es decir, nuestra relación con los alumnos, podemos estar descuidando lo que en definitiva puede ser más importante, [...] porque incide en actitudes y valores que van a condicionar conductas futuras y porque además se trata de efectos más duraderos.” (Vallejo, 2010, pp.7).

Esta perdurabilidad de la acción educativa, se logra cuando el profesor al diseñar su estrategia pedagógica contempla los aspectos académicos, didácticos y sociales necesarios para su desenvolvimiento en el aula y fuera de ella.

La socialización de los docentes con sus estudiantes es la generadora del clima educacional en el aula. Una buena relación tanto formal como informal entre ambas partes deviene en una dinámica positiva, generadora de confianza, motivación y buenos aprendizajes, no olvidemos que “el aprendizaje es un proceso cognitivo y emocional” nos dice Vallejo, (2010, pp.5) en su defensa de las buenas relaciones de estos dos actores del proceso educativo.

Asumiendo que, La formación del docente y su competencia académica son las adecuadas para su tarea, cabe esperar que su buen talante a la hora de formar en valores y actitudes, vayan a la par.

“El profesor a través de la interacción cotidiana, entrega al niño una imagen de sí mismo, de sus competencias, de sus dificultades, y le va proporcionando estrategias para enfrentar las distintas situaciones” nos dicen Arón y Milicic (2009, pp.18) cuando hablan de las relaciones profesor- estudiante.

El maestro es la persona con la que el estudiante departe la mayoría de su tiempo en el centro educativo, por ello es imprescindible que los docentes sepan formarlos tanto en el aspecto académico como emocional y de valores, solo de esta manera su tarea será percibida como eficiente.

1.1.2.4. Relación familia escuela.

El primer entorno formativo del estudiante es el familiar, es en el seno de la familia que este recibe las primeras lecciones en su formación como ser humano y futuro profesional, formación cuya finalidad es preparar al educando para afrontar los retos que la vida le presente.

Montenegro (2007) equipara los factores determinantes en la educación del estudiante a los mismos que condicionan la labor del Educador: “la preparación, la motivación y el grado de

compromiso (los cuales) dependen en buena parte de las condiciones familiares y ambientales en la cuales se desarrolla”.

El ambiente familiar debe ser, por lo tanto, un ambiente en el que, el educando encuentre las condiciones para desarrollarse como un ser en el cual el afecto, la cooperación y la autonomía sirvan de base para que la tarea de aprender encuentre las mejores vías de operatividad.

Es verdad que, no todos los estudiantes cuentan con las condiciones ideales para su desarrollo cognitivo. La situación económica, y socio-cultural del entorno familiar son elementos a considerar seriamente.

El no contar con un grupo de alumnos cuyos antecedentes familiares sean uniformes hace que la tarea del educador adquiera su verdadera significación social. “No podemos esperar la sociedad ideal para poder trabajar” señala Montenegro (2007) por lo cual, el proyecto educativo que la institución, por medio de sus maestros, ofrece al estudiante debería verse complementado por el proyecto que la familia diseñe para la educación de sus integrantes más jóvenes.

Si en el pasado la relación padres-escuela era casi inexistente, en los actuales momentos se requiere la participación activa de los padres en el proyecto educativo de la institución. La familia tendría un doble papel como iniciadora de las conductas de aprendizaje del estudiante y como fiscalizadora-continuadora de la labor formadora de la institución educativa.

García Correa (1995, pp. 621). Es muy elocuente al respecto: “Hoy se propicia una integración escuela-familia, que no deben considerarse como instituciones divorciadas para la educación de las nuevas generaciones. Tanto padres como profesores tienen un objetivo común: la formación integral de las generaciones jóvenes aunque de forma distinta, ya que a los padres los obliga el derecho natural y a los profesores el deber profesional. No podrá lograrse una formación integral si no se armonizan perfectamente los objetivos de la familia y la institución docente”.

Las interrelaciones familia escuela en la actualidad son, más que nunca, una exigencia de todos los proyectos educativos, relaciones que requieren para su éxito de acciones facilitadoras para que la institución pueda interactuar con los padres. Por otra parte, es un deber de los padres garantizar el mejor ambiente familiar, así como el involucrarse activamente, con entusiasmo e interés en el proceso formativo de sus hijos.

1.1.2.5. Organización institucional.

Hablar de organización institucional, referida a la escuela, es hablar de normas y pautas establecidas para abordar de una manera sistematizada la complejidad de la tarea educadora. La escuela “surge cuando la educación difusa y asistemática se revela insuficiente para cumplir las nuevas exigencias sociales”. (Gairín Sallán, 2004, pp.39).

Sills (1975, citado por Gairín Sallán, pp.85) define a las instituciones como “aquellos principios reguladores que organizan la mayoría de las actividades de los individuos de una sociedad en pautas organizacionales definidas, desde el punto de vista de algunos de los problemas básicos perennes de cualquier sociedad o vida social ordenada”.

Desde esta visión, la organización institucional de la escuela, debe ser entendida como el establecimiento de los principios reguladores de la misma, esto comprende las normas y sistemas de roles. Principios reguladores en los que, necesariamente, van a influir los factores de contexto como son la estructura social, política y cultural, por lo tanto es necesario considerar estos factores y establecer el grado de importancia que estos tiene en su organización.

La escuela responde a las necesidades del momento social en el que se da y responde a ello de acuerdo al sistema educativo en el que se inscribe. De acuerdo con Gairín Sallán (2004, pp. 33) es el estado mediante procesos legislativos quien define el sistema escolar y, considera que “desde esta perspectiva se establece una relación de dependencia inversa entre los procesos de normativa (leyes, Decretos, reglamentos, etc.) y de autonomía existentes”

Se ha querido ver a la escuela como sustituta de la familia y su labor formadora inicial; más este enfoque sería demasiado reduccionista. Sin obviar el papel de la familia, en la actualidad la escuela recoge las nuevas ideas que emergen en el mundo de la enseñanza, y tomando en consideración el contexto social, político y cultural, las aplica de manera sistematizada en la organización del proyecto educativo.

“Formaciones sociales, como la familia, e instituciones como la escuela representan los mecanismos de mediación, los trámites a través de los cuales los condicionamientos de la sociedad, de un modo articulado e incisivo, con la esfera individual” (Alberti et, al, 1970, pp. 30 citado por Gairín, 2004, pp. 18)

El centro escolar, por lo tanto, debe interactuar con el entorno y ofrecer programas formativos que respondan a la normativa de políticas culturales coherentes con los retos y necesidades de la sociedad. Debe ser una escuela dinámica inscrita en un sistema educativo interesante y con visión de desarrollo.

1.1.2.6. Políticas educativas.

“La educación está profundamente comprometida con la política cultural. El currículum nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparecen de algún modo en los textos y aulas de una nación, forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo.” (Apple, 1996, pp. 47).

Se ha empezado el presente apartado citando este párrafo del libro “Cultural policy and education” de Michael W. Apple por considerar que, de manera sucinta, explica la relación existente entre política y educación.

Las políticas educativas son un condicionante más del contexto en el que se desarrolla la labor de enseñanza-aprendizaje, ellas configuran el sistema educativo del estado y este a su vez, marca las pautas para el desempeño de la institución y todos los actores involucrados en el proceso educativo.

De acuerdo a los autores australianos Taylor, S, et, al, (1997, pp. 2), las primeras políticas en educación tenían dos funciones principales: Dar cuenta de aquellas normas culturales que fuesen consideradas, por el estado, deseables en la educación; e instituir un mecanismo de responsabilidad por medio del cual el desempeño del estudiante y del profesor pueda ser evaluado.”

Siguiendo la idea de estos mismos autores, y aceptando que, si bien estas dos funciones siguen sentando la base, surgen nuevos elementos a considerar a la hora de crear políticas educativas. Elementos derivados de la complejidad que va adquiriendo la sociedad y de las respuestas que los gobiernos dan a sus requerimientos. Estos serían a grandes rasgos:

Minorías raciales

Defensores de derechos humanos

Grupos feministas y de identidad sexual

Gente con bajo nivel de ingresos

Reestructuración de la economía global

Avances tecnológicos

Participación ciudadana en el proyecto educativo

“Las políticas educativas no emergen del vacío, sino que reflejan compromisos entre la lucha de intereses expresada por el dominante interés del capitalismo por un lado y los intereses opuestos de varios movimientos sociales por el otro. Si bien es cierto que las políticas son respuestas a cambios sociales particulares, es también verdad que estos cambios podrían, ellos mismos, estar representados en una variedad de maneras diferentes”. Taylor, S, et, al, (1997, pp. 5),

De acuerdo a estos lineamientos se fraguan las nuevas políticas educativas. La diversidad étnica y cultural es característica de una realidad cada día más universal. La nueva sociedad global requiere de nuevos enfoques en cuanto a legislación educativa y tales son los esfuerzos de la mayoría de países.

Ecuador que venía relegado en cuanto a políticas tendientes a una mejora del sistema educativo, ha emprendido toda una campaña reformadora (en todos los sectores y niveles), aspecto que se refleja en su Plan Decenal de Educación 2006-2015. En su introducción nos dice que “El estado ecuatoriano requiere de políticas educativas para el mediano y largo plazo” y nos presenta la visión del nuevo sistema educativo en los siguientes términos:

“Sistema educativo nacional, integral e integrado, coordinado, descentralizado y flexible, que satisface las necesidades de aprendizaje individual y social, que contribuye a fortalecer la identidad cultural a fomentar la unidad en la diversidad, a consolidar una sociedad con conciencia intercultural, que fortalezca el país pluricultural y multiétnico, con una visión universal, reflexiva, crítica, participativa, solidaria y democrática; con conocimientos, habilidades y valores que aseguren condiciones de competitividad, productividad y desarrollo técnico y científico para mejorar las calidad de vida de los ecuatorianos y alcanzar un desarrollo sustentable en el país.”

Bajo este prisma, la escuela como idea general y la escuela ecuatoriana en su concepción local, tiende a planteamientos de reestructura en los que todos sus factores, sean estos físicos como humanos, respondan a criterios de mejora en la calidad educativa.

Una escuela en la que la inclusión e integración social y cultural, generen un proyecto pedagógico con enfoque visionario. Una escuela que responda a los requerimientos y condicionantes del entorno socio-político. Una escuela en consonancia con el avance científico y tecnológico del momento histórico en el que se inscribe.

1.1.3. Características del desempeño docente

Las características del desempeño docente se nos presentan como algo muy difuso y/o amplio de establecer. Esto supone encontrar aquello que hace de este algo único, diferente.

Si consideramos que el desempeño docente es un componente del proceso educativo, la tarea se vuelve más ardua, debido, sobre todo, a las múltiples interrelaciones que se dan en todos los estamentos del acto educativo en sí mismo.

La literatura en teoría educacional hace un acercamiento al respecto, desde la perspectiva de establecer una identidad y profesionalidad docente.

Ramírez Rosales (2006, pp. 2-3) nos dice que “la identidad docente se va configurando como una resultante de una mayor o menor articulación de fragmentos y dinámicas procedentes de distintos campos y prácticas, cuya característica fundamental es la complejidad. Por lo tanto no hay un único elemento que marque la identidad, ni su construcción es exterior a la experiencia práctica y subjetiva; existe un cúmulo de experiencias, sentidos y dinámicas que se articulan y producen identidades”.

En este sentido y, en un empeño por simplificar lo complejo de la identidad profesional docente, tornamos la mirada hacia el mundo empresarial, que es de dónde surgen las más recientes ideas de gestión y que han sido adaptadas al ámbito educativo.

Así, Fernández (2006, pp. 1). Afirma que, “En las dos últimas décadas ha irrumpido con fuerza en las áreas de Gestión de los Recursos Humanos y de la Educación una nueva palabra clave: Competencia. Los propósitos de muchos programas educativos ya no están definidos en función de objetivos sino de competencias”

A continuación el mismo Fernández (2006, pp. 2) identifica a las competencias como la “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo.” Y añade que, estas “recogen en una totalidad, conocimientos, atributos personales, convivencia y ejecuciones que logran resultados, así estos sean de tolerancia, democracia, paz, satisfacción y plenitud humanas.”

A la luz de estos enunciados se deduce que, el desempeño docente se caracteriza por el dominio de competencias que conforman su identidad profesional. Y es en base a este perfil de identidad profesional que los gobiernos están estructurando sus nuevas políticas educativas.

Un ejemplo que ilustra lo dicho es el magnífico informe del Ministerio de Educación del Perú: “Marco del Buen Desempeño Docente” (MINEDU 2012) que no es otra cosa que un marco de reflexión en torno a la idea del desempeño del docente y su identidad profesional.

En este documento se nos dice que, “El desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente Comprende el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes. Refiere la reflexión sistemática sobre su práctica

pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional. Incluye la responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje y el manejo de información sobre el diseño e implementación de las políticas educativas a nivel nacional y regional.” (MINEDU 2012, pp. 19).

Matriz de dominios y competencias, basado en El Marco del Buen Desempeño Docente del MINEDU, Perú.

Dominio I Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.	Dominio II Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	Dominio III: Participación de la escuela articulada a la comunidad.	Dominio IV: Desarrollo de la profesionalidad e identidad del docente.
Competencia 1. Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	Competencia 3. Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	Competencia 6. Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así éste pueda generar aprendizajes de calidad.	Competencia 8. Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y armar su identidad y responsabilidad profesional.
Competencia 2. Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.	Competencia 4. Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.	Competencia 7. Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil; aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados	Competencia 9. Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.
	Competencia 5. Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales		

	previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales.		
--	---	--	--

(MINEDU, 2012)

El perfil de identidad del docente quedaría articulado en base a su profesionalidad y al dominio de competencias, las mismas que caracterizarían el desempeño del educador y pondrían de manifiesto su unicidad e importancia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Este perfil profesional desarrolla la totalidad de las características del desempeño de los docentes, integra valores y competencias para enfrentar los retos que plantea la sociedad actual con toda su complejidad y constante evolución.

1.1.4. Desafíos del desempeño docente

La sociedad actual con todos sus avances científicos, tecnológicos y el constante cambio de la estructura social y económica se ve abocada a redefinir roles y objetivos en todos los ámbitos y en el caso que nos ocupa el de la educación.

Si “por naturaleza, la actividad del docente se ejerce sobre diversos campos y con distintos niveles de complejidad” (Montenegro, 2007, pp.8), la constante y vertiginosa evolución de la sociedad no hace más que agregar elementos a los desafíos planteados a la realidad educativa.

En este sentido, la búsqueda de la calidad en educación de parte de los docentes, debe empezar por el auto análisis para determinar sus capacidades y competencias, la consideración de elementos claves en su configuración profesional como la formación inicial y continua, perfiles de carrera docente y sus habilidades de gestión, que dibujarían una imagen renovada de su figura, alejándola de la deteriorada imagen tradicional que se pretende superar.

A la idea de «un docente como mero transmisor de cultura y conocimiento». Le sustituye la idea actual de “un docente que, es sobre todo un facilitador del aprendizaje de los alumnos”. (Tedesco, J.C. Tenti Fanfani, E, 2006, pp. 78).

Esta tarea facilitadora que, se constituye en uno de los nuevos paradigmas de la labor docente, requiere de sus actores principales la adecuación a nuevas realidades para su

eficacia educativa. Lo que se aspira a lograr es formar “personas íntegras y competentes que se puedan desempeñar con éxito en cualquier escenario de la vida” (Montenegro, 2007, pp.9)

Realidades cambiantes, tales como un avance vertiginoso en el ámbito científico – tecnológico que demandan personas (en este caso docentes y alumnos) capaces de ir adaptando los conocimientos base de su formación a nuevas teorías, formas de obtención y difusión de conocimientos. Requiere, también, una sólida formación inicial, una formación en valores y actitudes y, sobre todo, a la idea de una formación continua como forma de vida.

1.1.4.1. Desarrollo profesional.

El desarrollo profesional en los docentes “tiene que ver con los conocimientos existentes y la concepción y función docente, con las orientaciones conceptuales o visiones sobre su función, con los procesos de formación inicial (selección de los candidatos, contenidos, orientaciones educativas, etc.), con los requisitos de acceso a la profesión, con el estatus y las condiciones de trabajo, con otras secuencias de itinerario profesional o carrera docente, y con otros procesos paralelos (políticas educativas, organización escolar, etc.) que afectan igualmente al desarrollo de la cultura docente del profesorado.” (Imbernón, 1994, pp.19).

Esta aproximación a lo que se entiende por desarrollo profesional de los docentes, da una idea de la complejidad que reviste la cultura profesional en el mundo educativo. Una complejidad que se manifiesta desde el mismo momento del acceso a la formación hacia la práctica educativa.

Mucho se ha hablado de la poca valoración de la profesión docente en todos los ámbitos geográficos, especialmente en Latinoamérica, debida sobre todo a la escasa formación inicial que en muchos países se venía dando a los aspirantes a profesores.

Cabe al respecto comparar el nivel de preparación de los docentes en países de Europa occidental con los docentes latinoamericanos, Mientras que en los primeros la formación docente a nivel universitario de postgrado está completamente institucionalizada, en los segundos se viene dando los primeros pasos hacia ello solo desde hace unas dos décadas o menos.

La investigadora en educación Denise Vaillant en su artículo “Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en América Latina” (2007, pp. 218), sostiene que “la formación inicial y el desarrollo profesional del docente son puntos centrales en la tarea de enseñar.”

Si bien es cierto que identifica otros factores como el entorno laboral y contexto socio-cultural, la identidad y valoración social y, la gestión institucional, es en estos dos aspectos en los que hace hincapié, como punto de partida en su propuesta de estrategias para la mejora educativa.

Los docentes requieren de condiciones favorables para su desarrollo como profesionales, condiciones que vienen configuradas, inicialmente, por la gestión de políticas educativas que son las que estructuran el sistema educativo de cada país, se puede decir que estas dibujan un perfil ideal del docente deseado.

“Las políticas educativas son dependientes de realidades muy diferentes en función de su historia previa, tradiciones, posibilidades económicas, prioridades en educación. Cada país debe encontrar las direcciones adecuadas a sus propias circunstancias. Las recetas no existen, aunque sí es posible inventariar cuáles son los ingredientes de una buena receta”. (Vaillant, 2007, pp15)

No existe una receta nos dice Vaillant, y en este mismo documento de la UNESCO propone los siguientes lineamientos para un adecuado desarrollo profesional docente:

- Establecer criterios profesionales que constituyan marcos para una buena enseñanza y que sean el requisito básico para una formación y un desempeño laboral de calidad.
- Fijar requisitos para la certificación profesional en los programas de formación inicial del profesorado que incluyan la necesidad de realización de un período de prácticas en la escuela.
- Monitorear las instituciones de formación docente mediante bases de datos que incluyan, por ejemplo, el rendimiento por cohortes de los estudiantes.
- Mejorar los mecanismos de reclutamiento para diversificar el ingreso de aspirantes a la profesión docente.
- Seleccionar con rigurosidad a los formadores para que ellos respondan eficazmente a los nuevos requerimientos de la formación docente.
- Promover programas de inserción a la docencia como una de las opciones de política más interesantes para asegurar un buen desempeño.
- Formular adecuados análisis de costos de la formación inicial y desarrollo profesional continuo.

Los proyectos educativos con un atractivo plan de carrera docente, indudablemente, atraerán a la profesión a los mejores candidatos, buscará formarlos de la mejor manera, ofrecerá una remuneración salarial acorde con su preparación, buscará desarrollar en

ellos hábitos de aprendizaje continuo y mantendrá la motivación durante todo su accionar en el terreno educacional.

1.1.4.2. Relación- familia- escuela- comunidad.

“Los padres solos no pueden educar a sus hijos, porque no pueden protegerlos de otras influencias muy poderosas, los docentes solos no pueden educar a sus alumnos, por la misma razón. La sociedad tampoco puede educar a sus ciudadanos, sin la ayuda de los padres y del sistema educativo. [...]. Si queremos educar bien a nuestra infancia, es decir educarla para la felicidad y la dignidad, es imprescindible una movilización educativa de la sociedad civil, que retome el espíritu del viejo proverbio africano: “Para educar a un niño hace falta la tribu entera” (Marina, 2004.pp.8-9 citado por Torio López, 2004.pp.36).

Susana Torio López de la Universidad de Oviedo, abre su artículo “Familia, escuela, sociedad” citando al filósofo y pedagogo José Antonio Marina en su reflexión acerca de las dos grandes instituciones educadoras (familia-escuela) y el entorno en el que se desenvuelven (comunidad). Reflexión que ilustra certeramente uno de los grandes retos de todos los tiempos en materia educativa: la integración de toda la sociedad en la tarea educativa.

Con frecuencia se habla del “divorcio entre familia-escuela más; una educación de calidad no admite el distanciamiento de estas dos instituciones, especialmente cuando la familia y la escuela se desenvuelven en un entorno de cambios constantes, cambios sociales, cambios en los modos productivos y económicos, etc.

Algo tan cambiante y complejo como es la sociedad actual, requiere de una constante readaptación de la escuela y la familia en la formación de sus ciudadanos. Fernández Enguita (2007, pp.14, 15, 16) nos habla de un adiós a la idea tradicional de la familia y advierte un traspaso de la custodia de los jóvenes hacia la escuela y la caracteriza como un proceso de socialización “análoga a la de cualquier otra actividad para la cobertura de nuestras necesidades [...]. La escuela complementa hoy a la familia como ayer lo hacía la pequeña comunidad entorno.”

Esta readaptación de la escuela supone nuevas dinámicas en la tarea de educar; por un lado requiere del abandono de prácticas basadas en la mera transmisión en beneficio de una enseñanza facilitadora de adquisición de conocimientos. La escuela ya no es el reducto del maestro omnisapiente sino un entorno de aprendizaje mutuo y propiciador de prácticas socializadores tendientes al aprendizaje continuo como una herramienta para encarar las nuevas demandas del mundo y la sociedad.

“la propia educación está en plena mutación; en todos los ámbitos se observa una multiplicación de las posibilidades de aprendizaje que ofrece la sociedad fuera del ámbito escolar, y la noción de especialización en el sentido tradicional está siendo reemplazada en muchos sectores modernos de actividad por las de competencia evolutiva y adaptabilidad” (Delors, 1996, pp.55)

Evolución y adaptabilidad son las palabras claves para describir las relaciones de la familia, la escuela y la comunidad. En los actuales tiempos en los que la sociedad requiere de una educación formadora en competencias y valores para la vida, la escuela debe buscar, entre otras cosas, la integración familiar en el proceso educativo.

Olvidando la idea de transferir responsabilidades, el enfoque correcto sería lograr un entorno educador: familia, escuela, comunidad, en donde todos sus miembros asuman con responsabilidad lo que debe ser tarea constante del ser humano: la educación.

1.1.4.3. Fundamentación teórica de la práctica docente.

“La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.” (García–Cabrerero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes. 2008).

Estos autores mexicanos nos ofrecen esta concepción de la práctica docente luego de hacer una diferenciación entre esta, que sería la acción en el aula y la práctica educativa, referida a un ámbito más amplio como es el de la institución

Definen a esta última “como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo.”

El conjunto de actuaciones a las que hacen referencia los mexicanos incluyen las actividades pre y post-instruccionales. Es decir las actividades de planeamiento de clase como las de evaluación de los resultados.

En la misma línea, Montenegro (2007, pp.21-23) ubica la acción del docente en” cuatro niveles: la acción del docente sobre sí mismo, la que realiza en el aula y otros ambientes de aprendizaje, la que desarrolla en el entorno institucional y las que ejerce en el contexto

sociocultural”, Montenegro trae a escena la acción del docente sobre sí mismo y nos hace ver la incidencia que esta tiene en el ejercicio de la práctica docente.

En la formación inicial que comprende los estudios de pre y post grado de los aspirantes a maestro, también se debe considerar lo que la Denise Vaillant (2007, pp.208) llama el primer punto de acceso profesional docente, refiriéndose a las experiencias en los años estudiantiles que, marcan su estilo a la hora de enseñar y los primeros años de experiencia laboral que, constituyen su primer acercamiento a la realidad de la tarea formadora.

La práctica docente es uno de los puntos clave en el proceso educativo y es el campo de acción del desempeño de los maestros. Este es, en sí, el elemento objeto de esta investigación. Es por lo tanto el ámbito a monitorear y evaluar como una de las determinantes del éxito en la labor formativa.

1.2. Gestión educativa

Los cambiantes entornos en los que desarrolla la tarea educadora requieren de los actores de este proyecto adaptarse a nuevos estándares para encajar en las nuevas dinámicas tanto sociales. Políticas como económicas. La gestión educativa emerge como disciplina, precisamente, por este sentido de adaptabilidad de la educación a estas nuevas realidades.

Botero, (2007, pp.21) afirma que, “la gestión educativa como disciplina es relativamente joven, su evolución data de los setenta en el Reino Unido y de los ochenta en América Latina”. Unos siete años antes, el investigador chileno Juan Casassus, (2000, pp.2) hablaba de los orígenes de la misma en los Estados Unidos de los años sesenta.

Casassus, en su texto, detectaba en la gestión educativa “un bajo nivel de especificidad y de estructuración”, (pp.2) afirmando que, “en su estado actual, la gestión educativa es una disciplina en gestación en la cual interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la pragmática” (pp. 2).

Esta interacción entre teoría, política y pragmática hace de esta disciplina un caso de estudio muy interesante. En ella confluyen los contenidos teóricos de la gestión y la puesta en práctica de sus principios. Su dimensión política le viene justamente de la praxis de estos principios, esto se debe a que la práctica educativa está inscrita en los discursos de la política educativa.

Tanto Casassus como Botero consideran pertinente hacer una aclaración acerca de los términos gestión y administración, esto con la finalidad de dejar claro el ámbito de alcance de la gestión educativa.

A menudo estos dos términos son tomados como sinónimos cuando se habla de educación, más; al respecto, Casassus (2007, pp.5) aclara que, “gestión es un concepto más genérico que administración. La práctica de la gestión hoy va mucho más allá de la mera ejecución de instrucciones que vienen del centro. Las personas que tienen responsabilidades de conducción, tienen que planificar y ejecutar el plan. El concepto gestión, connota tanto las acciones de planificar como las de administrar.”

En la misma línea Botero (2007, pp.22) añade que “la administración se convierte así, no en un fin en sí mismo, sino en un soporte de apoyo constante que responde a las necesidades de la gestión educativa”.

Mediante la gestión educativa, se aúnan todos los esfuerzos para que las propuestas de conducción y desempeño de las escuelas, encuentren los mejores cauces de viabilidad y de éxito.

1.2.1. Definiciones de gestión educativa

Para contar con una definición de la gestión educativa, recurrimos, nuevamente, a Casassus, (2000, pp.2), quien nos dice que, “La gestión educativa busca aplicar los principios generales de la gestión al campo específico de la educación. El objeto de la disciplina, es el estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación. Por lo tanto, está determinada por el desarrollo de las teorías generales de la gestión y los de la educación.”

Botero (2007, pp.22) reconoce que, en verdad, existe una marcada influencia de los conceptos de la gestión administrativa en el ámbito educacional pero que, en su configuración conceptual intervienen, también, otras disciplinas como son la administración, la filosofía, las ciencias sociales, la psicología, la sociología y la antropología”.

Disciplinas que enriquecen el análisis y llevan a Botero (2007, pp.22) a considerar a la gestión educativa como “el conjunto de procesos de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación.”

La participación de estas otras disciplinas que, en su mayoría se inscriben dentro del campo de las ciencias sociales reviste a la gestión educativa de un carácter social y humano. Es el factor humano el que da especificidad a esta disciplina diferenciándola de lo que sería la gestión empresarial o económica.

Todas estas consideraciones nos ayudan a establecer un marco conceptual en torno a la idea de gestión educativa. Una disciplina que en su accionar conjuga lo teórico, lo político y

lo práctico con un fin particular como es la gestión de los recursos para la formación de la sociedad.

1.2.2. Características de la gestión

Es notorio que la administración ejerce una marcada influencia sobre la gestión educativa nos dice Botero (2007, pp.23) en su análisis de esta disciplina. De influencia nos habla este investigador colombiano y no de dominio, esta premisa nos ayudará a determinar qué es lo que caracteriza a la gestión educativa.

Esta influencia de las teorías de administración económica nos llevaría a pensar en una educación con fines otros que los formativos. Ante tal perspectiva el mismo Botero (2007, pp.23) hace la observación de que, “uno de los fines de la gestión educativa deberá encaminarse a transformar a los individuos y la sociedad”.

Esta observación de Botero, cobra importancia cuando buscamos los orígenes de los principios rectores de la gestión educativa, sobre todo si, como considera Casassus (2000, pp.18), “los conceptos que dominan la reflexión de la política educativa tienen su raíz en la economía”.

El mismo término gestión hace referencia a procesos de administración económica más; en el caso que nos ocupa, no solo se trata de acciones de articulación de recursos sino que, en la práctica de la gestión educativa, “nos confrontamos con [...] el hecho de que el objeto de la gestión es la formación de seres humanos”. (Casassus, 2000, pp.6)

En la sociedad actual, la escuela ha visto alterado su estatus como el medio más importante en la formación de los individuos y asiste al surgimiento de nuevas formas de distribución y adquisición de conocimientos, con lo que la correcta intervención de los formuladores de los sistemas educativos cobra especial importancia.

Lo característico de la gestión educativa sería, entonces, la articulación de procesos de los factores sociales en la consecución de un fin que es la formación integral de los seres humanos.

1.2.3. Tipos de gestión.

Beno sander (1996) en su argumentación de lo que llama “paradigma multidimensional de administración de la educación” considera que esta disciplina engloba cuatro dimensiones: económica, pedagógica, política y cultural. Dimensiones que devienen en competencias al momento preparar y/o elegir a los administradores de la educación y, que por otra parte configuran las tendencias o modelos de administración educativa.

Las tendencias en los modelos de gestión son el resultado del predominio de una de estas dimensiones. Es verdad que los modelos en los que priman las teorías económicas tienen más peso en la actualidad aunque, siempre toman en consideración los otros tres ámbitos en su configuración final.

Casassus (1999, pp.7) por su parte argumenta que, “en la gestión se puede identificar una secuencia de marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que han ido orientando el cambio institucional. Estos modelos son: el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional.

Tanto Casassus (1999) como Sander (1996) convergen en la idea que, los distintos modelos de gestión no se eliminan unos a otros, sino que se superan y, en la mayoría de los casos se superponen en un reajuste o readaptación metodológica y de estrategias ante la emergencia de nuevas y complejas realidades.

Es oportuno considerar en este punto que el destinatario de las acciones que promueve la gestión educativa es el sujeto humano. Es, precisamente, de la complejidad que genera la interacción humana de dónde surgen los desafíos a superar en materia de gestión.

Cuadro1. Análisis sintético de los modelos de gestión según casassus

<p>Visión Normativa Años 50, 60 e inicios de los 70</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Racionalidad en el ejercicio de gobierno - Usa técnicas de proyección - Visión lineal y única del futuro - No considera las dinámicas sociales - Alto nivel de generalización y abstracción
<p>Visión prospectiva Inicios de los años 70</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visión múltiple e incierta del futuro - Futuro previsible a través de la construcción de escenarios múltiples - Aplica matrices de impacto a la construcción de distintos escenarios - Resultados de investigaciones ligados a la planificación. - Predomina el análisis tecnocrático de análisis costo-beneficio.
<p>Visión estratégica Años 70</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se basa en normas que permitan relacionar la organización con el entorno - Articula los recursos que posee una organización - Emergencia de la identidad institucional (análisis tipo FODA) - Tiene base en un pensamiento de tipo militar - Sitúa la acción humana en la perspectiva de las organizaciones
<p>Visión estratégico-situacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce el antagonismo de los intereses de los actores de la sociedad - Viabilidad de políticas - Analiza y aborda los problemas en el trayecto hacia el objetivo o el futuro deseado - Busca acuerdos y logra consensos sociales como criterio principal de gestión

Años 80	<ul style="list-style-type: none"> - La gestión se presenta como proceso de resolución de nudos críticos de problemas
Visión de la calidad total Inicios de los años 90	<ul style="list-style-type: none"> - Involucra el tema de la calidad - Necesidad de hacer visible los resultados del proceso educativo - Aparecen los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación - Revisión sistemática y continua de los procesos de trabajo
Visión de la reingeniería Inicio de los años 90	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global - Se busca el cambio radical, no solo la mejora - Se introduce la descentralización del sistema - Cuestiona radical y constantemente los procesos - La acción humana se percibe como un proceso de cuestionamiento racional que conduce a la acción
Visión comunicacional Segunda mitad de los años 90	<ul style="list-style-type: none"> - Mira a las organizaciones como "redes comunicacionales" - Supone que el manejo de destrezas comunicacionales facilitan o impiden que ocurran las acciones deseadas - El gestor es considerado como un coordinador de acciones que resultan de conversaciones para la acción

(Casassus, 1999)

Desde esta perspectiva, no se puede hablar de un modelo de gestión como panacea ante los retos planteados por la sociedad a la tarea formadora, sino que, en un ejercicio de habilidad, se debe aprovechar lo positivo de cada uno para responder con una educación integral y de calidad, una educación democrática que desarrolle competencias para la vida.

1.2.4. Ámbitos de la gestión docente

1.2.4.1. Ámbito de la gestión legal.

El ámbito legal de la gestión, viene condicionado por las políticas educativas, por lo tanto la gestión que se haga del proyecto educativo, ha de ajustarse a los lineamientos legales que ha trazado el estado y, tanto los directivos como los docentes deben tener las competencias necesarias para abordar esta tarea.

María Eugenia Vicente (2013, pp. 1-11, citando a Gvirtz, 2011) argumenta que, "en la práctica de la dirección educativa operan tres dimensiones: la dimensión pedagógico-didáctica, cuyo objetivo es la mejora de las prácticas educativas dentro de la escuela, por medio de acciones tales como la revisión curricular, la dimensión socio-comunitaria, que busca conocer la realidad del entorno laboral para poder interactuar en el mismo y, la dimensión técnico-administrativa, aquella que garantiza el orden legal dentro de la escuela."

En las dos primeras dimensiones, la intervención de todos los actores del acto educativo parece más que evidente, mostrándose la dimensión técnico-administrativa como aquella parcela de la gerencia educativa, en la que prima la figura del director como principal gestor.

Desde esta perspectiva, parecería ser que, la intervención de los docentes en los aspectos de orden legal es mínima, nada más lejos de la realidad. Los cuerpos docentes son, también, “partes implicadas que apoyan a las instituciones escolares hacia una transformación social y educativa, tomando en cuenta que el éxito de una organización depende del crecimiento y desarrollo de quienes la integran.” (Martín Pestana, et. Al, 2009, pp.2).

En este ámbito de la gestión, el énfasis está puesto en la forma de encajar la acción de los docentes en las estructuras de gobernabilidad del sistema educativo, estructuras de gobernabilidad que en las últimas décadas ha visto el surgimiento y aplicación de los tipos de administración que abogan por la descentralización de las funciones administrativas, curriculares y de aplicación, desde el estado central hacia los gobiernos regionales o hacia la misma escuela.

En palabras de Malen Ogawa y Kranz citados por Felipe Barrera-Osornio (2010) “La administración escolar descentralizada puede considerarse conceptualmente como una alteración formal de las estructuras de gobernabilidad, como una forma de descentralización que identifica el establecimiento escolar individual como la unidad primaria de mejoramiento y utiliza la distribución de la autoridad en la toma de decisiones como medio primario a través del cual puede estimularse y mantenerse el mejoramiento” ... En términos generales, los programas de administración escolar descentralizada delegan la autoridad sobre algunas de las siguientes actividades: asignación de presupuesto, administración de personal, pedagogía, mantenimiento e infraestructura y control y evaluación. (Pp.1-2).

La viabilidad en la ejecución de los sistemas educativos se vuelve más flexible en los actuales tiempos, esto no quiere decir que el estado se desliga por completo de sus responsabilidades como oferente de educación para la sociedad, sino que, en estos casos, su función primaria es la de generar lineamientos que definan a grandes rasgos el modelo de educativo propuesto para que este sea adaptado a la realidad en la que se va a desarrollar.

1.2.4.2. Ámbito de la gestión del aprendizaje.

“Llamamos gestión del aprendizaje a las acciones encaminadas específicamente a la conformación y re configuración constante del cerebro de los estudiantes por intermedio de

la interacción social con vistas a lograr cambios en el significado de la experiencia en los sujetos.” (Soubal, 2004, pp.321)

Soubal concibe la gestión de los aprendizajes, como uno de los grandes retos de la educación en esta sociedad posmoderna o sociedad del conocimiento, como otros prefieren llamarla. Su argumento se basa en la creencia de que la estimulación del pensamiento es el factor a desarrollar para una eficaz formación del alumnado.

Estimular el pensamiento con miras a lograr aprendizajes significativos por medio de la interacción con el contexto, estrategias que promuevan el autoconocimiento de los procesos cognitivos propios y el trasvase de estos conocimientos a entornos cotidianos para su aplicación.

Una idea similar a la que nos presenta Monereo (2006, pp.4) en la llamada enseñanza estratégica cuando nos habla de “facilitar la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del sujeto, lo cual supone gestionar y monitorizar la entrada, etiquetación-categorización, almacenamiento, recuperación y salida de los datos.”

Hablar de gestión del aprendizaje, es hablar de gestión del conocimiento, entendido este como “todo lo que nosotros tenemos y que nos ayuda a interpretar el entorno y, como consecuencia actuar” (Canals, 2000).

Canals hace énfasis en las consecuencias de la gestión del conocimiento: la posibilidad de actuar acorde al entendimiento e interpretación del entorno, lo que hace de este ámbito de la educación, el eslabón relacionante entre enseñanza y aplicación social de los conocimientos.

La gestión del conocimiento abarca algo más que el diseño e implementación del currículo, este es una parte de la planificación docente pero no su totalidad. Bolívar (2009, pp.2) lo llama liderazgo centrado en los aprendizajes y nos dice que este comprende “todo aquel conjunto de actividades (como supervisión) que tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos”

Bolívar sugiere mirar más lejos de realidades presentes en la gestión de aprendizajes, no seguir las recetas dadas

En la sociedad posmoderna, la gestión eficaz del conocimiento, se ve favorecida por el uso de uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje tendientes a lograr, en los educandos, el desarrollo de competencias que habiliten su inserción responsable y solvente en las realidades sociales, culturales y económicas de su entorno de vida.

1.2.4.3. Ámbito de la gestión de planificación.

Los docentes son una parte activa en la planificación, funciones tales como la administración de recursos pedagógicos, tanto físicos como intelectuales, vinculaciones con la familia y la sociedad, etc. hacen que su labor vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos.

“La planificación es una práctica que posibilita la gestión [...] una forma de acción social, intencional y reflexiva que relaciona presente y futuro, conocimiento y acción para alcanzar ciertas situaciones-objetivos en el plano institucional mediante estrategias de conflicto, cooperación y comunicación con otros, según sean las relaciones de poder que se entablen en las interacciones sociales” (Cantero y Cellman, 2001 citado por Machiarola y Martín, 2007, pp.354).

Cantero nos ofrece una idea genérica de planificación pero que puede ser, perfectamente, aplicada al ámbito de la educación. Rescatamos de ella su sentido previsor basado en el conocimiento, su orientación a un fin mediante el uso de estrategias y su carácter comunicativo e integrador.

En el ámbito de la gestión docente, la planificación “está relacionada con las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza, cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, cómo lo evalúa y, además, la manera de interactuar con sus alumnos y con los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros.”(Vázquez Herrera, 2010, pp.62)

A menudo las gestiones de planificación docente devienen en simples acciones administrativas de cara a exigencias de inspección gubernamental que, por su carácter general no responden a las realidades del contexto escolar en el que serán aplicadas.

Bueno, (1999, pp.411), sugiere considerar, además de los lineamientos generales, aspectos como las acciones reflexivas de los propios maestros, teniendo como base su experiencia práctica en la toma de decisiones a la hora de formular las programaciones de curso.

Bueno (1999, pp.412) identifica cuatro grandes ejes a tomar en consideración en el planeamiento de las unidades didácticas del curso:

Los conocimientos científicos que engloban el dominio de la asignatura, los métodos empleados y el esquema conceptual de la asignatura.

Las creencias y teorías, que estarían configurados por la visión de la docencia, objetivos de enseñanza aprendizaje y aspectos otros tales como la formación secundaria del docente y sus ideologías.

Experiencia práctica, muy útil y definitivamente a tomar en consideración son las experiencias en el aula y el contexto profesional de cada docente.

Conocimientos didácticos, aquí se echa mano de lo que nos dicen las teorías psicológicas del aprendizaje, conocimientos de programación curricular, y conocimientos metodológicos en educación.

En base a estos ejes, se buscaría los mejores desempeños docentes en el aula, de modo que, la conducción del grupo hacia la adquisición del conocimiento esté avalada por un currículo integrador en su planificación.

Al ser los docentes, a la vez, parte de las actividades prospectivas y de la ejecución de los proyectos que surgen de los procesos planificadores, su rol deviene en una constante imprescindible para las funciones sociales que desempeña la educación.

1.2.4.4. Ámbitos de la gestión del liderazgo y la comunicación.

Gestionar implica ejercitar, entre otras, las dotes de liderazgo y comunicación. Es más, una de las características del buen líder son sus habilidades para comunicar. García (1991: pp.283) manifiesta que “ser líder no es más que la habilidad de ejercer influencia interpersonal por medio de la comunicación para alcanzar un objetivo común”.

En la misma línea (Casassus, 1997, pp.17) identifica a la gestión, en su vertiente lingüística, como “la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción”.

Es innegable la relación de interdependencia entre estos dos ámbitos de la gestión, relación que, en el terreno educacional no hace más que afianzarse. “Los procesos formativos son actos comunicativos” nos dice Cano García (2007, pp.48). Esta afirmación sugiere una forma de relación profesor-alumno, pero no exclusivamente ya que los procesos formativos comprenden relaciones entre todos actores de la actividad educativa: alumno-alumno, alumno-padres, padres-maestro; relaciones que, a fin de cuentas, tienden a la buena gestión del proyecto educativo.

1.3. Estrategias para mejorar los procesos de la gestión del docente

1.3.1. Concepto de estrategias.

Estrategia es una palabra que para muchos, sobre todo los no tan jóvenes, trae a la mente evocaciones de tácticas militares y para otros, aquí se suman los más jóvenes, tiene implicaciones en el mundo empresarial.

Si atendemos a su etimología, la palabra estrategia deriva del vocablo griego “strategos” (un general), que a su vez procede de otros dos términos “Stratos=ejército” y “Agein=guía”. La

vinculación al mundo militar es evidente por lo que, es muy común pensar que la proximidad, que este término establece, con el mundo de los negocios es algo reciente.

Casazza (2009, pp.47) nos dice que este acercamiento viene de varios siglos atrás. El mismo Sócrates emparentaba las funciones de los generales con los hombres de negocios, ya que a su decir “ambos debían planificar el uso de recursos escasos para la consecución de objetivos preestablecidos.”

De las funciones de planificación del estratega, surge el concepto llamado “clásico” en el mundo empresarial. Según este, la estrategia trata de “la definición de las metas y objetivos básicos y a largo plazo de una empresa, la adopción de las vías para la acción y la asignación de los recursos necesarios para alcanzar dichos objetivos” (Chandler, 1962, citado por Casazza, 2009, pp.41).

En el ámbito que nos compete, la educación, este término se define” como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar, considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué se enseña.” (Anijovich, R, Mora, S, 2009, pp.4).

Desde esta óptica, las estrategias en educación representan las guías orientadoras para el uso de todos los recursos (técnicas, métodos, etc.), que se adoptan conscientemente para facilitar la comprensión y el aprendizaje significativo en los estudiantes.

1.3.2. Tipos de estrategias

Se entiende por estrategias educativas las formas de trabajo que tienen una clara intencionalidad de movilizar recursos de los niños (emocionales, sociales, afectivos, cognitivos) para promover el desarrollo de sus competencias. (COREDI, 2011)

Las estrategias educativas, de esta manera, coadyuvan a la tarea de gestión del docente en lo que se refiere al abordaje metodológico de la planificación didáctica y su desempeño en el aula.

Son diversas Las estrategias en educación y su uso discriminado, responde a las necesidades de quienes las adopten. Lo cierto es que, el uso de estrategias promueve el aprendizaje “autónomo” de los estudiantes, entendiéndose esta autonomía “como la facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje.” (Monereo, 2001, pp.12)

Teniendo esto en mente, la taxonomía de estrategias que presentamos, responde a la necesidad de simplificar toda esta diversidad de clasificaciones, centrándonos en aquellas que promueven el aprendizaje de los alumnos. Para ello se recoge la clasificación que ofrece Monereo (2001, pp.8) por encontrarla completa y precisa,

Cuadro 2. Tipos de estrategias de enseñanza-aprendizaje adaptada de Monereo (2001)

Kirby (1984)	Weinstein y Mayer (1986)		
Micro estrategias - Actúan entre un problema o tarea específicos - Nivel muy limitado de generalización a otros problemas y tareas nuevos - Altas posibilidades de ser enseñadas	Estrategias de repetición Grado mínimo de control cognitivo <ul style="list-style-type: none"> - Registro - Copia - Repetición - rutina de técnicas básicas de estudio 	Estrategias de elaboración Grado bajo de control cognitivo Conexión de conocimientos previos y nuevos mediante técnicas, métodos y formas de representación <ul style="list-style-type: none"> - Notas y apuntes - Esquemas, resúmenes - Diagramas - Mapas conceptuales 	
Macro estrategias - Su objetivo es el conocimiento y comprensión de los mecanismos de aprendizaje propios de cada sujeto - Alto grado de transferencia - De difícil aunque posible enseñanza	Estrategias de organización Grado superior de control cognitivo Representación fidedigna de la estructura de la información Sistemas de agrupamiento, ordenación <ul style="list-style-type: none"> - Competencias de orden temporal, espacial, procedimental, - estructura textos: expositivo, narrativo - Representación de conceptos por medio de redes semánticas, - Modelos, - Diagramas de decisión Actitudes/valores, jerarquías 	Estrategias de regulación Grado muy elevado de control cognitivo Utilización de habilidades meta cognitivas <ul style="list-style-type: none"> - Meta-atención - Meta-comprensión - Meta-memoria 	Estrategias afectivo-emocionales Grado máximo de control cognitivo <ul style="list-style-type: none"> - Preferencias cognitivas, instruccionales y ambientales del alumno a la hora de aprender - Capacidad de control sobre estas variables - Utilización consciente y propositiva del estilo de aprendizaje, estilo motivacional y orientación o enfoque de estudio

La clasificación de Monereo se inscribe dentro de la tendencia de formación estratégica que, propugna la necesidad de conocer nuestros mecanismos de conocimiento y aprendizaje internos, para comprender y dominar los principios del entorno externo.

Esta visión de las estrategias de enseñanza-aprendizaje va un paso más allá de las formas tradicionales de formación, lo que se busca es enseñar a aprender y enseñar a pensar a fin de lograr estudiantes reflexivos y autónomos en la adquisición de conocimientos. Visión que responde a la compleja realidad social tan cambiante en nuestros días.

1.3.2.1. En la gestión legal.

Para hablar de estrategias en la gestión legal de los docentes, habría que remitirnos a las directrices que las políticas de estado han trazado para el sistema educativo. En el ámbito legal las estrategias se determinan desde otras esferas que no son las de la gestión del docente, pero cuya aplicación repercute, sí, en su desempeño. La siguiente afirmación de Gimeno es muy elocuente al respecto:

“Las leyes de educación contienen directrices sobre cómo desarrollarlas en la práctica [...] a través de textos legales y declaraciones orientadoras de principios generales de carácter filosófico, proporcionando directrices de carácter específico: organización del currículum, evaluación de los estudiantes, funciones del profesorado, sistema de evaluación de los centros, etc. Y, proponiendo la regulación de los aspectos operativos en la práctica.” (Gimeno, 2006, pp.26).

Las estrategias de gestión legal son usualmente presentadas como reformas, planes de mejora, marcos conceptuales que, como bien dice Gimeno, direccionan lo general y lo específico dentro del plan subyacente en todo sistema educativo.

Mirado de esta forma, parecería ser que la figura del docente, incluso la del directivo escolar, poco o nada pinta en el direccionamiento y planificación de la educación en general y los proyectos educativos de la institución en particular. Nada más lejos la realidad, la relación de interdependencia entre estado y profesionales de la educación es directa.

Cecilia Braslavsky y Gustavo Cosse (2006) en un lúcido análisis de las transformaciones educativas recientes en el ámbito latinoamericano, afirman que “el propio diseño de las políticas educativas está fuertemente determinado por los intereses, las representaciones y las prácticas de numerosos actores en diversos escenarios y no solo por la actividad del congreso y su resultado normativo” (Braslavsky, Cosse, 2006)

Con ello nos quieren decir que en la generación de cualquier proyecto de transformación educativa ningún estado podría crear marcos reguladores sin la intervención de sectores sociales como la familia, el colegiado docente y, sin considerar la escena educativa nacional e internacional.

Continúan Braslavsky y Cosse, (2006) “Esos escenarios, representaciones y prácticas están inscriptas en un campo que determina sus posibilidades, y al cual —por supuesto— ellas mismas co-determinan”, es decir, el gobierno debe hacer acopio de la experiencia docente para generar proyectos educativos eficaces, incluyentes y que respondan a las necesidades educativas del entorno social y económico.

El docente al formar parte del sistema educativo participa de las estrategias de gestión que promueven las políticas educativas. Esta participación se manifiesta en la planificación de currículos, planes gubernamentales de formación, evaluación y acreditación, etc. Es decir, todo lo referido a las funciones del profesorado.

1.3.2.2. En la gestión de la planificación institucional y curricular

Los docentes, los directivos y los alumnos son los que construyen la realidad de la institución educativa. Esta realidad precisa de la acertada planificación para lograr un desarrollo coherente, armónico y trascendente.

La planificación institucional educativa busca un “ordenamiento racional y sistemático de actividades y proyectos a desarrollar asignando adecuadamente los recursos existentes para lograr los objetivos educacionales.” (MINEDU, Bolivia, pp.34). Es en sí la producción de herramientas que posibiliten las acciones necesarias tendientes a formar a la sociedad.

El currículo es producto de la planificación en el ámbito educativo, y no es otra cosa que “el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se darán para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos y habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año, y la razón de cada una de esas opciones.” (Zabalza, 1997, pp.14).

Así visto, el currículo se nos presenta como la quintaesencia de la planificación educativa ya que, es en sí un plan prospectivo de los logros que se pretende alcanzar con la labor educativa. Pero, el currículo no solo prevé los fines, sino que, también, toma en consideración las experiencias del alumno, la acción del profesor y las relaciones con todos los estamentos de la sociedad, al considerar que todo esto junto constituye parte del proceso formativo de las personas.

Como proceso metodológico, la planificación institucional educativa comprende una serie de fases o etapas: política, diagnóstico, diseño del plan, ejecución, seguimiento y evaluación. (MINEDU, Bolivia, pp.34). Y los directivos de la institución así como los docentes deben poseer las competencias necesarias para gestionar cada uno de estos aspectos.

Hay mucha información al respecto de las competencias de gestión y planificación deseables en un docente, a modo de síntesis se presenta las siguientes, de acuerdo al criterio de Perrenoud (2004, pp.15-16, citado por Tejada, 2009, pp.4)

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela
- Informar e implicar a los padres
- Utilizar las nuevas tecnologías
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua

Es en este ámbito en el que los docentes establecen vínculos de pertenencia a su entorno de desempeño. Mediante su participación en los procesos de planificación, ven reforzado su compromiso con la misión y visión institucional de su centro de trabajo.

1.3.2.3. En la gestión del aprendizaje.

Las eternas cuestiones acerca de qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, para qué enseñar, son las que se pretende responder mediante la gestión del aprendizaje. Estas consideraciones son esenciales a la hora de diseñar currículos, hablar de modelo didáctico institucional y a la hora de orientar las prácticas didácticas en los docentes.

Una gestión eficaz del aprendizaje requiere de los docentes la “re-conceptualización y clarificación de sus prácticas educativas en una dimensión que apunte a la integración de lo científico con lo empírico”. (Soubal Caballero, 2008, pp.330) Todo esto con el fin de

superar prácticas desfasadas como el academicismo memorístico y adoptar aquellas que busquen en los estudiantes aprendizajes significativos.

Entendiendo que los aprendizajes significativos son “el resultado de la confluencia de acciones tendientes a desarrollar en los estudiantes competencias, destrezas, actitudes, emociones y sentimientos” (Soubal Caballero, 2008, pp.330), herramientas muy útiles para la adquisición de conocimientos prácticos y necesarios para su futuro desempeño profesional.

Esta es una forma de enseñar y aprender, que surge por la necesidad de encarar la compleja realidad en la que ha devenido la producción humana de conocimientos, la que a su vez condiciona las nuevas formas de economía e interacción social y contextual.

Una buena gestión del conocimiento de acuerdo a Soubal Caballero (2008, pp.313) debe considerar lo siguiente:

- Propiciar el desarrollo mental de los alumnos a partir de la estructura y dinámica de la vida con vista a comprenderla después.
- Propiciar que el sujeto construya conocimientos y aprendizajes a partir de su propio autodesarrollo mental en correspondencia con la auto-organización y desarrollo de los seres vivos.
- Propiciar la comprensión por los humanos de los procesos que operan en sí mismos, con el fin de adquirir significado en la experiencia cotidiana y saberla valorar para que ulteriormente las acciones sean conscientemente realizadas.

Lo que busca la educación con sus estrategias de gestión del conocimiento es saber aprovechar lo esencial para cada persona de entre todo el caudal de información disponible. Busca que los educandos “seleccionen, asimilen, procesen, interpreten y confieran significaciones” (Coll, 1985, pp.61) a la información que reciben para de este modo discernir y apropiarse de los saberes que aporten a su consolidación como personas y como profesionales.

La consolidación como profesionales de la educación, requiere una constante actividad investigadora por parte de los docentes. Imbernón (2007) considera que, “investigar en educación, como en cualquier otra disciplina, es necesario para generar cambios para revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, la experimentación y la intuición y para generar nuevo conocimiento que permita una mejor educación de los ciudadanos.”

La adopción de prácticas investigadoras de parte de los docentes, que cuentan con el valioso recurso de uno de sus sujetos de estudio en el aula, propicia cambios en los saberes y las prácticas que, a la larga, repercuten en su autonomía como profesionales de la educación.

La gestión del aprendizaje, mediante la aplicación de estrategias y la investigación, que hagan de la clase un entorno interesante, dinámico y retador para los estudiantes, determinará en gran medida la consecución de aprendizajes significativos.

1.3.2.4. En la gestión del liderazgo y la comunicación

La gestión del liderazgo y la comunicación de parte de los docentes, se inscribe dentro de las estrategias de gestión institucional. De acuerdo a Pilar Pozner (2007, pp.11) las gestiones de liderazgo docente, son parte del acompañamiento que todo directivo escolar debe movilizar para perfilar un horizonte de mejora en la institución educativa y su propuesta pedagógica.

De esta forma, los docentes pueden tener una participación más activa en la gestión del centro y de su proyecto pedagógico. John Dewey (citado por Rodríguez, 2000, pp.40) hablaba “del proceso de compartir la experiencia hasta que esta se convierta en una posesión común”. Dewey daba mucha importancia a la organización de las escuelas en las que se generara un ambiente social estimulante, cuyo elemento esencial sería la comunicación.

“El liderazgo requiere comunicar todo el tiempo”, nos dice Pozner (2007, pp.26). Comunicar para establecer objetivos, comunicar para formar, Comunicar a los directivos, a los colegas, a los estudiantes y a la sociedad en general. Esta es una visión transparente de liderazgo, es además incluyente y demanda la acción colectiva.

Gros, B, (2013) et, al, identifican tres tipos de liderazgo educativo:

1. El liderazgo pedagógico, que influye en la motivación del personal, en el compromiso y en las condiciones de trabajo, como una manera de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
2. El liderazgo distribuido, implica que la participación comprometida de los docentes en el proyecto educativo trazado, esto se logra mediante la identificación de potencialidades y la formación del personal de la organización educativa. En este tipo de liderazgo se busca, también, involucrar a la familia, el alumnado y al entorno socio-cultural.

3.- El liderazgo moral: el centro como comunidad, basado en la búsqueda de condiciones favorables para el desarrollo democrático y armónico del desempeño profesional docente y en crear el entorno propicio para los mejores aprendizajes de los estudiantes.

Estos tres tipos de liderazgo se conjugan en unidad a la hora de regir y ser partícipes del proyecto pedagógico en el centro educativo. La idea básica descansa en la tendencia de gestión transversal de la escuela en la que la participación y el empoderamiento marcan las pautas de acción.

Las actividades de liderazgo y comunicación deben desarrollarse, no solo en los docentes y directivos, para su fortalecimiento debe extenderse, también, a los estudiantes.. Los investigadores Richards y Rodgers,(1992) y, Cooper, (1999); citados por Villalobos (2003), nos dicen que, “las actividades de aprendizaje se eligen con el propósito de motivar la participación de los estudiantes en el proceso educativo.”

Estas actividades, a la vez que potencian su capacidad cognitiva, coadyuvan a lograr que los estudiantes se sientan incluidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ejercicios de trabajo en grupo, escuchar sus opiniones y sugerencias, son algunas de las recomendaciones para desarrollar su aspecto comunicativo y de liderazgo.

Las acciones de empoderamiento, preconizadas por las estrategias descentralizadoras en gestión institucional, potencian el liderazgo docente, definen su perfil profesional y promueven ambientes de colaboración en las que, el aporte de cada una de las partes de la escuela, favorecen y mejoran el proyecto educativo.

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño de investigación

El desempeño de los docentes en el aula es un elemento clave del proceso de enseñanza aprendizaje; por lo que, el sondeo de las prácticas reales que ejecutan los maestros en los centros educativos del país, reviste especial importancia si se quiere contar con información valiosa en la elaboración de los planes de mejora de los sistemas educativos,

Las inquietudes que motivan esta investigación responden a los siguientes cuestionamientos:

- ❖ ¿Qué conocimientos teóricos requieren los docentes en ciencias de la educación, en los ámbitos de gestión: legal, de planificación, del aprendizaje, de liderazgo y comunicación, para su práctica educativa?
- ❖ ¿Con qué frecuencia los docentes en CC.EE aplican los conocimientos en los
- ❖ ámbitos de gestión: legal, de planificación, del aprendizaje, del liderazgo y comunicación en su práctica docente?
- ❖ ¿Qué importancia otorgan los docentes a cada uno de los ámbitos de gestión?
- ❖ ¿Cuál es el nivel de conocimiento que tienen los docentes para desempeñarse en los ámbitos de gestión: legal, de planificación, del aprendizaje, del liderazgo y comunicación?

Por lo tanto, la investigación que se propone es de tipo cuantitativo, por cuanto es necesario conocer el grado de incidencia con el que los maestros cumplen los lineamientos estipulados en el plan docente institucional.

Es exploratorio, en el sentido de recaudar información esencial al momento de configurar una visión general de la práctica docente en base a muestras significativas de individuos en diferentes ámbitos geográficos, sociales y culturales del país. Y,

Es descriptivo, porque la información recabada permitirá explicar y caracterizar la realidad del desempeño de los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, de tal manera, que haga posible conocer el problema de estudio tal cual se presenta en la realidad bajo las siguientes características:

- ✓ Transversal: Investigaciones que recopilan datos en un momento único.
- ✓ Exploratorio: Se trata de una exploración inicial en un momento específico.
- ✓ Descriptivo: Se podrán indagar los niveles de una o más variables en una población dada.

2.2. Contexto

La institución que ha abierto sus puertas para la evaluación de cinco de sus docentes es la Unidad Educativa Calasanz. La misma que se encuentra ubicada en la parroquia El Valle, perteneciente al cantón Loja, provincia de Loja.

La Unidad Educativa, como tal, la constituyen la escuela o sección de Educación Básica con los niveles:

- Preparatoria: 1° grado
- Básica Elemental: 2°, 3° y 4° grado
- Básica Media: 5°, 6° y 7° grado

El colegio Matutino y el colegio nocturno con los niveles:

- Educación Básica Superior: 8°, 9° y 10° grado
- Bachillerato General Unificado: 1°, 2° y 3° año

La Unidad Educativa Calasanz es una institución Fiscomisional regida por la comunidad de Padres Escolapios desde el año 1996. La institución cuenta con la certificación de calidad la Certificación ISO 9001-2000, conseguida el año 2000 y la medalla al Mérito en Gestión Educativa otorgada en 2008.

En la sección primaria ofrece en su oferta académica Danza, inglés, Computación, Formación Humano-Cristiana, Oración Continua y convivencias, las mismas que contribuyen a la formación integral de sus educandos.

Su planta docente, en palabras de la Directora del nivel básico, está conformada en su totalidad por titulados en Ciencias de la Educación, de los cuales un porcentaje del 80% posee una maestría en pedagogía.

La infraestructura del plantel educativo cumple con las normas exigidas y, además de sus salones de clase debidamente equipados, cuenta con

- Cafetería, biblioteca, sala de profesores, sala de recepción y espera, laboratorio de ciencias naturales, laboratorio de Inglés, salas de computación con internet, sala de audiovisuales, sala de danza, concha acústica, departamento de consejería estudiantil, departamento de pastoral, departamento médico y enfermería, acompañamiento espiritual, capilla María de Nazareth, oratorio.

Su Misión y Visión rezan:

“Misión:

La Unidad Educativa Calasanz – Loja – es una institución católica, que siguiendo los lineamientos Calasancios, educa a niños, jóvenes y adultos, en piedad y letras, para procurar un feliz transcurso de su vida.

Visión:

La Unidad Educativa Calasanz- Loja, será una institución educativa que promueva la excelencia académica, brindando una educación acorde con el avance científico, tecnológico y las exigencias de la sociedad.

Entregará a la sociedad personas felices, autónomas, críticas, reflexivas, propositivas y creativas, cuya vivencia demuestre coherencia con los valores humanos y cristianos, desde el carisma Calasancio.

Su personal estará comprometido con la educación en la Piedad y las Letras con predisposición al cambio y a la actualización permanente, siendo modelos de vida y líderes en la gestión educativa.” (Unidad Educativa Calasanz, 2013).

2.3. Participantes

Los participantes o sujetos de esta investigación fueron cinco docentes del nivel básico elemental y básico medio. Estos docentes fueron asignados para su evaluación por la directora de la sección. Los docentes impartían clases desde el segundo hasta el séptimo año de la formación básica.

2.4. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación

2.4.1. Métodos.

En esta investigación se aplicó los siguientes métodos:

Método hermenéutico, el mismo que permitió interpretar, comprender y explicar la realidad del desempeño de los docentes de la Unidad Educativa Calasanz con el apoyo de la información teórica aportada por la literatura especializada en educación.

Método descriptivo, útil al momento de describir las características y datos de la investigación, siendo uno de sus objetivos la presentación objetiva, precisa y sistemática de la información recabada para su posterior uso en la interpretación estadística.

Método estadístico, el que contribuyó a la planificación de la investigación, el diseño de los instrumentos, y la ordenación y contrastación de los datos obtenidos para que estos sirvan como un insumo fiable en la formulación de las conclusiones.

Método analítico-sintético, ayudó a analizar el desempeño de los docentes en todos sus aspectos integrales, para en base al conocimiento de sus prácticas en el aula generar los juicios de valor que llevarán a la proposición de mejoras o cambio de hábitos.

Método inductivo-deductivo, es el método sobre el que descansa el diseño de esta investigación. Mediante el estudio y análisis de los docentes como una muestra particular, llegaremos a la determinación de las características en el desempeño del cuerpo docente de la Unidad Educativa Calasanz

2.4.2. Técnicas.

Se aplicaron las siguientes técnicas en esta investigación:

De investigación bibliográfica, para el análisis de los conceptos e ideas que se recogen en el marco teórico, referidas a metodologías, teorías sobre gestión pedagógica, y ambiente en el aula, se recurrió a la lectura de textos impresos y los disponibles en el entorno de la internet. Este ejercicio, necesario para situar la investigación en marcos conceptuales reconocidos y fiables, permitió la elaboración de resúmenes y la elaboración de organizadores gráficos.

De investigación de campo, para la recopilación de datos, se aplicó cuestionarios de autoevaluación de los docentes, se utilizó la técnica de observación no participante para valorar su desempeño en el aula, se realizó encuestas personales a los directivos y los propios docentes. La información obtenida sirvió para el análisis y discusión de los resultados.

2.4.3. Instrumentos.

Se utilizaron los siguientes instrumentos, que han sido diseñados por el equipo de planificación de la UTPL.

- Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente en cuatro ámbitos de gestión:

La gestión legal: evalúa el nivel de frecuencia, importancia, y conocimiento que tiene el docente en relación a los principios fundamentales contemplados en el marco legal educativo y la aplicación en su práctica profesional.

La gestión de planificación institucional y curricular: evalúa el nivel de frecuencia, importancia y conocimiento que tienen los docentes en el diseño y operatividad de la planificación institucional y curricular.

La gestión de aprendizaje: evalúa el nivel de frecuencia, importancia y conocimiento de los docentes en relación a las actividades desarrolladas en el proceso didáctico.

La gestión de liderazgo y comunicación: evalúa el nivel de frecuencia, importancia y conocimiento que el docente promueve para la interacción e interrelación en el aula y con el entorno educativo.

- Registro de observación de las actividades docentes en los ámbitos de aprendizaje y de liderazgo y comunicación

En el registro de observación se tomó como fundamento los estándares de gestión del aprendizaje de los docentes propuestos por el Ministerio de Educación (2011); además de las competencias profesionales que adquieren los titulados de la carrera de Ciencias de la Educación de la UTPL.

En este registro se buscó identificar la gestión: del aprendizaje, liderazgo y comunicación que realiza el docente en el aula con el fin de reflexionar sobre el proceso didáctico pedagógico y mejorar la práctica educativa. Este instrumento se compone de dos ámbitos de gestión: el de aprendizaje y el de liderazgo y comunicación que se evalúan a través de la frecuencia, es decir el cumplimiento de la actividad y el nivel de desarrollo

2.5. Recursos

El conocimiento del objeto de investigación y del problema de investigación por parte del sujeto de Investigación, requiere que éste recurra, emplee, ocupe y disponga de un conjunto de elementos que harán posible el logro de los objetivos de la actividad investigativa propuesta en un determinado momento. Esos elementos se denominan recursos de Investigación. (Carvajal, 2013)

2.5.1. Talento humano.

El grupo humano con el que se contó para esta investigación estuvo constituido de la siguiente manera:

- ❖ Universidad Técnica Particular de Loja
 - Docentes coordinadores del Programa Nacional de Investigación
 - Docente Tutora de tesis
 - Candidato a licenciado e investigador

- ❖ Unidad Educativa Calasanz
 - Directora de la sección inicial y básica
 - Docentes investigados

2.5.2. Materiales.

El equipamiento para esta investigación se corresponde con los materiales descritos a continuación:

- Textos, documentos
- Útiles de escritorio
- Computadora
- Tinta para impresora
- Cámara fotográfica
- Teléfono
- Internet
- Papel para impresora

2.5.3. Institucionales.

Este trabajo se inscribe en el marco institucional de la Universidad Técnica Particular de Loja como entidad organizadora, con su equipo de diseñadores de la investigación y el soporte técnico con sus recursos de biblioteca física y biblioteca online.

Ha colaborado también la Unidad Educativa Calasanz con su personal directivo y el equipo docente que fue investigado.

2.5.4. Económicos.

La siguiente es una aproximación de la inversión económica que el investigador realizó en la investigación:

• Útiles de escritorio	50.00
• Cámara Fotográfica	200.00
• Digitación	100.00
• Teléfono	20.00
• Internet	160.00
• Libros	120.00

- Papel para impresora 10.00
- Anillado de tesis 40.00

TOTAL \$. 700.00

2.6. Procedimiento

Este trabajo se inscribe en el programa que a nivel nacional ha organizado la Universidad Técnica Particular de Loja. La institución por medio de su equipo de docentes fue quien diseñó los parámetros, procedimientos y metodología de la investigación. Los egresados ejecutaron la misma bajo la coordinación del equipo planificador.

Cómo primer paso, los egresados asistieron a la tutoría informativa acerca del proyecto de investigación. En la misma se explicó en detalle cómo abordar la investigación, se entregaron las guías impresas y se instruyó en la comprensión y uso de las técnicas, métodos e instrumentos a usar.

El siguiente paso se desarrolló de manera virtual a través del sistema de la universidad, se asignaron los tutores y se facilitó toda la información necesaria para iniciar el trabajo. En esta parte del proceso se inició la investigación bibliográfica que daría sustento al enfoque que se daría a la parcela de investigación escogida.

Provistos con los recursos básicos, la tarea siguiente consistió en acercarse a una institución educativa, en este caso de nivel inicial y básico, para solicitar la colaboración en este proyecto y conseguir los permisos correspondientes.

Conseguido el compromiso de colaboración de los directivos del centro educativo, se contactó a los docentes asignados para la evaluación, se les explicó todos los detalles y la manera en la que debían colaborar.

Los docentes y su desempeño son el motivo de esta investigación, por lo que su rol era crucial, ellos debieron completar un formulario de auto-evaluación y permitieron al investigador observar su desempeño en el aula. La observación se llevó a cabo en cuatro jornadas de una hora o en dos jornadas de dos horas.

Los investigadores hicieron llegar a los docentes el formulario de autoevaluación, para que lo completaran y observaron su desempeño en clases.

La información recabada, se procesó utilizando las herramientas estadísticas disponibles en el entorno virtual de la UTPPL para su tabulación.

Los resultados de la tabulación de datos fue facilitada a los investigadores por el docente encargado, para que junto a los juicios formados en las observaciones del investigador llegar a las conclusiones y en base a ellas formular las recomendaciones en forma de un plan de mejora o propuesta, el mismo que pretende incentivar los aprendizajes cooperativos en el centro educativo investigado.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Se abordó el análisis de datos de la investigación, en base al instrumento de autoevaluación del desempeño docente, y al registro de observación de los docentes, mismos que arrojan los siguientes resultados:

3.1. Desempeño profesional en el ámbito de la gestión legal

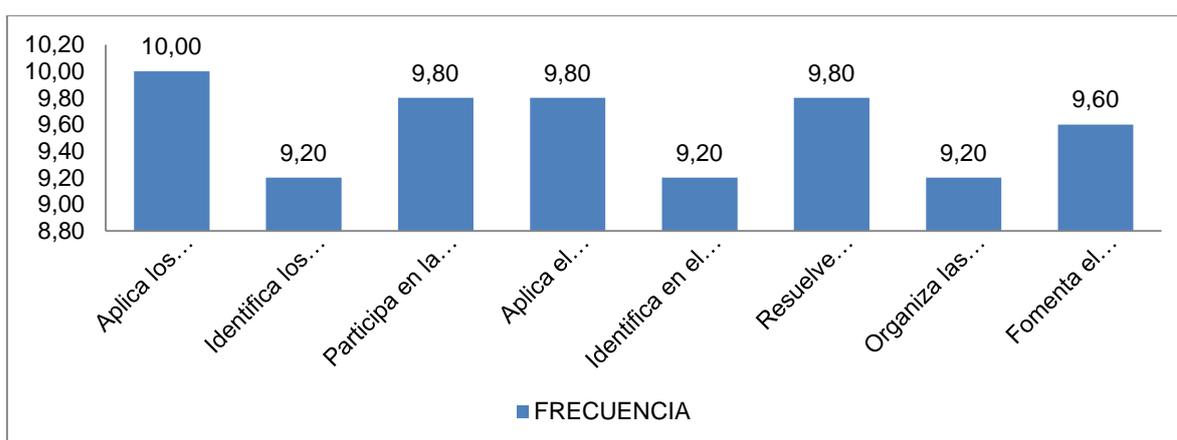
3.1.1. Niveles de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión legal.

Tabla 1. Frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión legal

N° DEL ÍTEM	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1.1	Aplica los deberes del estado y los derechos de las niñas, niños y adolescentes	10,00	100%
1.2	Identifica los niveles del sistema educativo ecuatoriano	9,20	92%
1.3	Participa en la construcción del Código de Convivencia Institucional	9,80	98%
1.4	Aplica el Código de Convivencia Institucional	9,80	98%
1.5	Identifica en el Plan Decenal de Educación los objetivos	9,20	92%
1.6	Resuelve conflictos en su aula e institución	9,80	98%
1.7	Organiza las actividades docentes	9,20	92%
1.8	Fomenta el cumplimiento del reglamento	9,60	96%
TOTAL		76,60	
PROMEDIO		9,58	96%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 1. Frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión legal



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Los datos obtenidos del instrumento de autoevaluación, arrojan niveles de excelencia en la frecuencia de la gestión de los aspectos legales; por parte de los docentes; sin embargo, se detecta tres numerales con tendencia a la baja, estos son: 1.2. Identifica los niveles del sistema educativo ecuatoriano dentro de la organización institucional señalada en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y desarrollados en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. 1.5. Identifica en el plan decenal de educación los objetivos, políticas y metas, concretadas en proyectos y actividades. 1.7. Organiza las actividades docentes y de gestión institucional utilizando el Reglamento de la ley Orgánica de Educación.

Los tres numerales indagan acerca de la aplicación de la normativa del estado en la organización y gestión del centro. El hecho de que algunos docentes no identifiquen la incidencia de la misma como eje vertebrador de su accionar, llevaría a pensar en la falta de cumplimiento de las disposiciones gubernamentales.

Matizando estos resultados, cabe señalar que algunos docentes manifestaron confusión ante preguntas con una respuesta tan básica como la del numeral 1.2. En lo que respecta a las otras preguntas, señalaron que en todas las acciones del centro persiguen los mismos objetivos que los planteados desde los organismos oficiales, la diferencia, dicen, radica en el abordaje.

El cumplimiento de los aspectos legales debe ser constante y consistente, esto supone una mayor participación de los docentes en los asuntos de gestión como parte de su desarrollo profesional. O en palabras de Martín Pestana, et.al. (2009, pp.2): “el implicarse activamente en acciones organizativas de la institución determinará el éxito de la misma, por medio del crecimiento y desarrollo de quienes la integran”.

Si los docentes “son los principales gestores del proyecto educativo”, según Montenegro (2007, pp.10) es de esperar que el conocimiento del ámbito legal de sus obligaciones sea una de las bases sobre las que cimentar esta gestión.

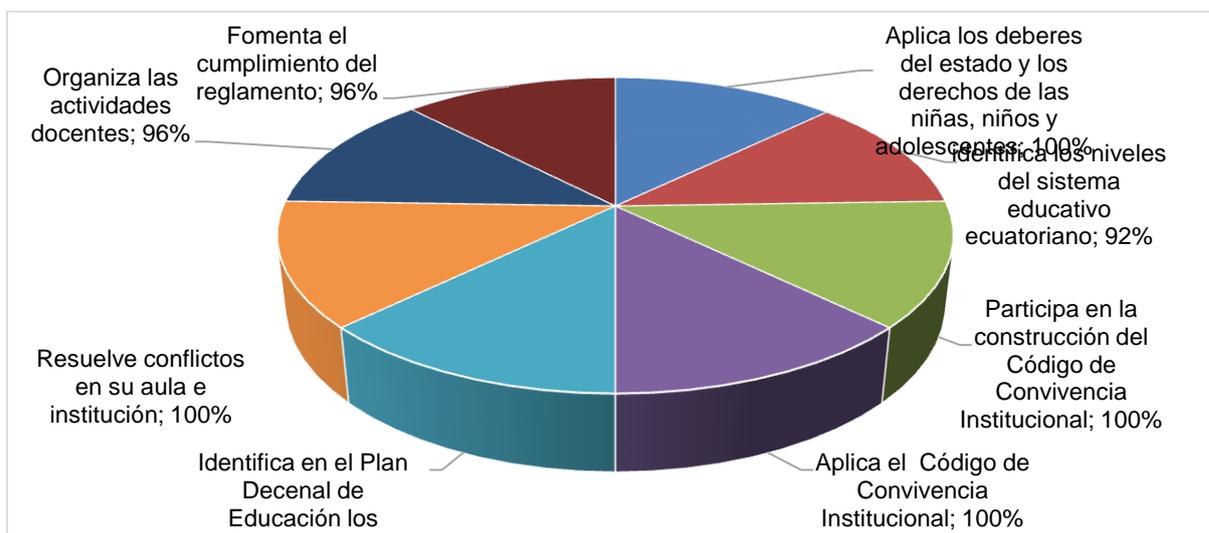
3.1.2. Nivel de importancia del ámbito de la gestión legal en el desempeño docente.

Tabla 2. Niveles de *Importancia del ámbito de la gestión legal en el desempeño docente*.

N° DEL ÍTEM	INDICADORES	IMPORTANCIA	PORCENTAJE
1.1	Aplica los deberes del estado y los derechos de las niñas, niños y adolescentes	10,00	100%
1.2	identifica los niveles del sistema educativo ecuatoriano	9,20	92%
1.3	Participa en la construcción del Código de Convivencia Institucional	10,00	100%
1.4	Aplica el Código de Convivencia Institucional	10,00	100%
1.5	Identifica en el Plan Decenal de Educación los objetivos	10,00	100%
1.6	Resuelve conflictos en su aula e institución	10,00	100%
1.7	Organiza las actividades docentes	9,60	96%
1.8	Fomenta el cumplimiento del reglamento	9,60	96%
	TOTAL	78,40	
	PROMEDIO	9,80	98%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 2,. Niveles de *Importancia del ámbito de la gestión legal en el desempeño docente*.



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Otro conjunto de datos que, aunque, sugieren excelencia, muestran aspectos a prestar atención, así los numerales 1.2. y 1.7, muestran su reincidencia entre aquellos con menor puntuación, mientras que el numeral 1.8 se incorpora a esta categoría.

Si se presta atención al numeral 1.7. Organiza las actividades docentes y de gestión institucional utilizando el reglamento de la LOEI y al numeral 1.8. Fomenta el cumplimiento del reglamento interno institucional, se reparará en que ambos hacen referencia a normativas para la gestión y la conducción del centro educativo.

Los docentes deben, en todo momento, basarse en la normativa estipulada por la autoridad del estado para la organización de su desempeño diario. Si se atiende a Sills (1975) cuando dice que, “una institución se rige por principios reguladores que organizan las actividades de los individuos y de la sociedad en general”, es evidente que la importancia que el docente de al cumplimiento de las normativas es indispensable para el buen funcionamiento del centro de estudios.

La identificación de los niveles de estudio del estado ecuatoriano, es un aspecto básico para abordar tareas como la organización de las actividades educativas acordes a cada uno de los mismos. Por otra parte, el cumplimiento de la normativa por parte del profesor sienta las bases para poder exigir el cumplimiento de la reglamentación del centro a los estudiantes.

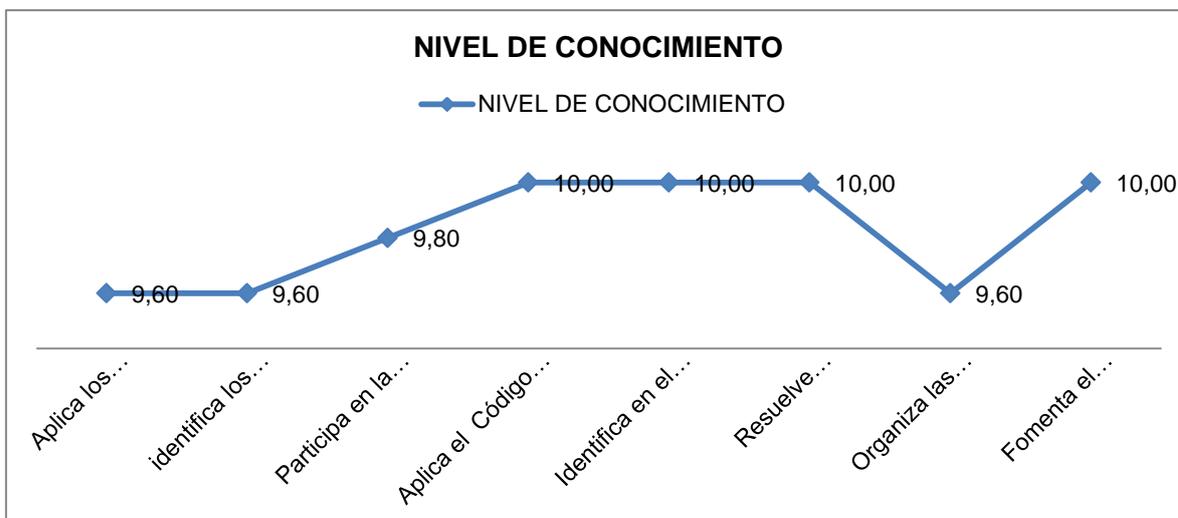
3.1.3. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión legal para su desempeño docente.

Tabla 3,. Niveles de Conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión legal para su desempeño docente..

N° DEL ÍTEM	INDICADORES	NIVEL DE CONOCIMIENTO	PORCENT AJE
1.1	Aplica los deberes del estado y los derechos de las niñas, niños y adolescentes	9,60	96%
1.2	Identifica los niveles del sistema educativo ecuatoriano	9,60	96%
1.3	Participa en la construcción del Código de Convivencia Institucional	9,80	98%
1.4	Aplica el Código de Convivencia Institucional	10,00	100%
1.5	Identifica en el Plan Decenal de Educación los objetivos	10,00	100%
1.6	Resuelve conflictos en su aula e institución	10,00	100%
1.7	Organiza las actividades docentes	9,60	96%
1.8	Fomenta el cumplimiento del reglamento	10,00	100%
	TOTAL	78,60	
	PROMEDIO	9,83	98%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Calasan

Figura 3,. Niveles de Conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión legal para su desempeño docente..



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

El conocimiento que los docentes tienen de la normativa estipulada por el estado en la conducción de la escuela se ve suficientemente cumplimentada por el centro investigado.

Una vez más los numerales 1.2.y 1.7. Hacen su aparición como los ítems con menor puntuación y en este caso se incorpora el ítem 1.1. Aplica los deberes del estado y los derechos de los niños y adolescentes proclamados en la constitución de la república del Ecuador en las actividades institucionales y académicas. Este aspecto que se muestra con un menor porcentaje de conocimiento por parte de los docentes, debería ser considerado como el eje vertebrador en la conducción del centro y de los procesos de desempeño docente.

Si se atiende a Gairín Sallán 82004, pp. 33) cuando dice que “la escuela responde, de acuerdo al sistema educativo, a las necesidades del momento social en que se da”; el fiel cumplimiento de los procesos legislativos que tienden a garantizar una educación sistemática, es inexcusable. De ahí la importancia de tener un pleno conocimiento de estos procesos normativos.

3.2. Desempeño profesional en el ámbito de la planificación institucional y curricular

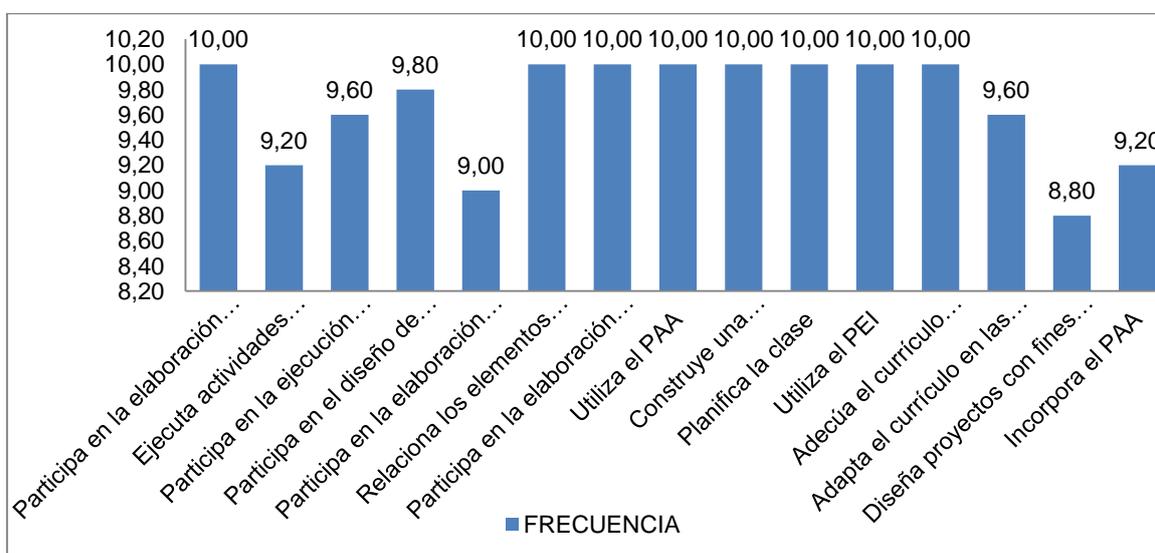
3.2.1. Nivel de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la planificación.

Tabla 4,. Niveles de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la planificación.

N° DEL ÍTEM	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
2.1	Participa en la elaboración del PEI	10,00	100%
2.2.	Ejecuta actividades orientadas al plan de mejoras	9,20	92%
2.3	Participa en la ejecución del POA	9,60	96%
2.4	Participa en el diseño de instrumentos	9,80	98%
2.5	Participa en la elaboración de plan de gestión de riesgos	9,00	90%
2.6	Relaciona los elementos del Currículo Nacional	10,00	100%
2.7	Participa en la elaboración del PAA	10,00	100%
2.8	Utiliza el PAA	10,00	100%
2.9	Construye una planificación de clase	10,00	100%
2.10	Planifica la clase	10,00	100%
2.11	Utiliza el PEI	10,00	100%
2.12	Adecúa el currículo vigente en su aula	10,00	100%
2.13	Adapta el currículo en las diferentes áreas	9,60	96%
2.14	Diseña proyectos con fines educativos	8,80	88%
2.15	Incorpora el PAA	9,20	92%
TOTAL		145,20	
PROMEDIO		9,68	97%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 4. Niveles de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la planificación.



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

El ámbito de la planificación, que también muestra resultados más que satisfactorios entre el profesorado de la institución. Encuentra sus niveles menos puntuados por su nivel de frecuencia en el numeral 2.5. Participa en el plan de gestión de riesgos en función de los requerimientos institucionales, y el numeral 2.14, Diseña proyectos con fines educativos para fortalecer las áreas del conocimiento.

Si se asume que los docentes cuentan con las competencias necesarias para una participación en la planificación del centro, se espera que estas se reflejen en acciones tales como, el diseño de proyectos educativos o la participación activa en cualquier emprendimiento de mejora institucional.

Trabajar en equipo y participar en la gestión de la escuela son dos de las competencias que Perrenoud (2004, pp. 15-16) encuentra deseables entre los docentes, esto repercute en el ordenamiento racional y sistemático de las actividades del centro educativo.

Los docentes no solo deben atender a su desenvolvimiento en el aula, trabajar en las prospecciones y diseño de estrategias dentro del centro educativo, son otras de sus obligaciones, las cuales van en concordancia con las competencias que se espera de ellos.

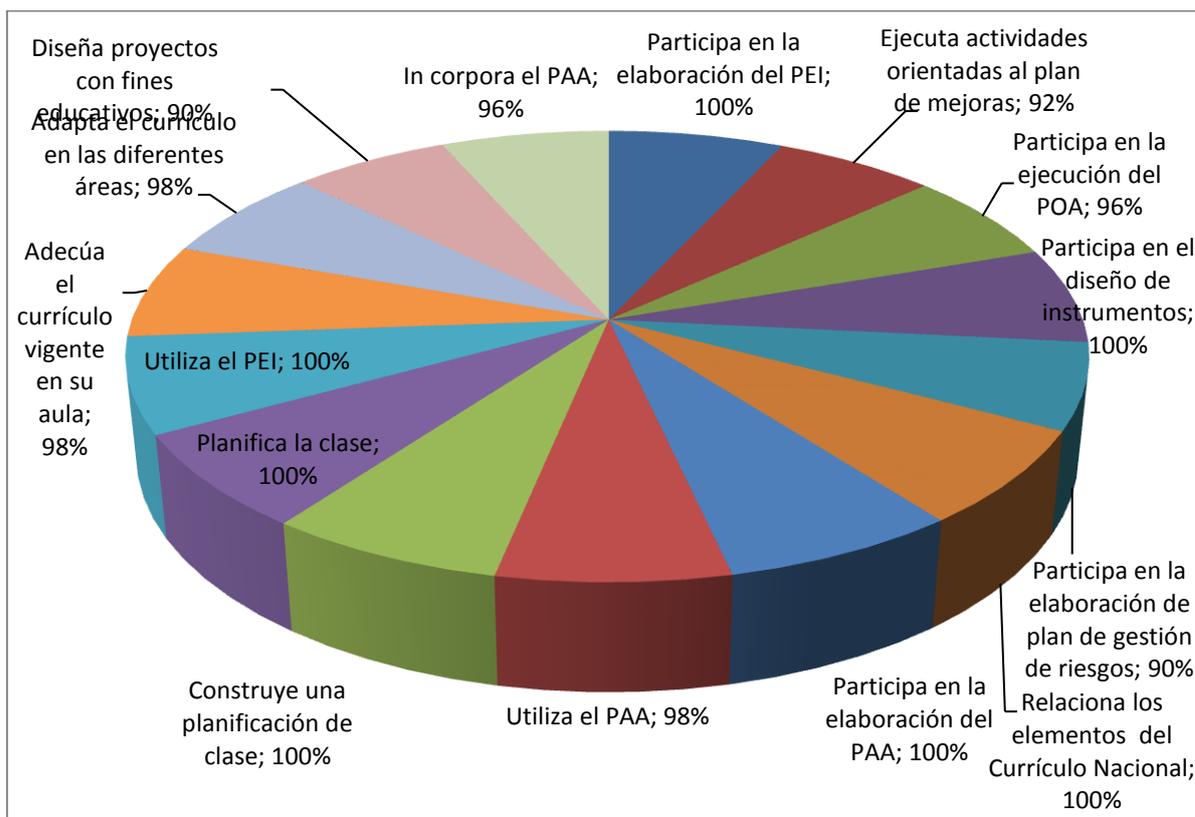
3.2.2. Nivel de importancia del ámbito de la planificación en el desempeño docente.

Tabla 5. Niveles de *Importancia del ámbito de la planificación en el desempeño docente.*

N° DEL ÍTEM	INDICADORES	IMPORTANCIA	PORCENTAJE
2.1	Participa en la elaboración del PEI	10,00	100%
2.2.	Ejecuta actividades orientadas al plan de mejoras	9,20	92%
2.3	Participa en la ejecución del POA	9,60	96%
2.4	Participa en el diseño de instrumentos	10,00	100%
2.5	Participa en la elaboración de plan de gestión de riesgos	9,00	90%
2.6	Relaciona los elementos del Currículo Nacional	10,00	100%
2.7	Participa en la elaboración del PAA	10,00	100%
2.8	Utiliza el PAA	9,80	98%
2.9	Construye una planificación de clase	10,00	100%
2.10	Planifica la clase	10,00	100%
2.11	Utiliza el PEI	10,00	100%
2.12	Adecúa el currículo vigente en su aula	9,80	98%
2.13	Adapta el currículo en las diferentes áreas	9,80	98%
2.14	Diseña proyectos con fines educativos	9,00	90%
2.15	Incorpora el PAA	9,60	96%
TOTAL		145,80	
PROMEDIO		9,72	97%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Calasan

Figura 5. Niveles de *Importancia del ámbito de la planificación en el desempeño docente.*



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

La importancia que los docentes dan a la planificación de las actividades del centro de estudios se muestra con niveles de excelencia. De entre los indicadores más bajos de este apartado encontramos los numerales: 2.5. Participa en la elaboración del plan de gestión de riesgos en función de los requerimientos institucionales, y el numeral 2.14. Diseña proyectos con fines educativos. Para fortalecer las áreas del conocimiento.

La baja puntuación en estos numerales permite plantear el análisis de la figura del docente, no solo como el gestor de recursos pedagógicos sino, además, como parte integral de la realidad educativa y sus funciones a en el entramado de la conducción del centro.

Revisando las competencias mínimas de los docentes de acuerdo a Perrenoud (2004, pp. 15-16), se encuentra que dos de ellas están referidas a trabajar en equipo y participar en la gestión de la escuela. Cooperar en la elaboración del plan de riesgos, o en el diseño de proyectos educativos, es una de las *mejores maneras de integrarse en el manejo de la institución.*

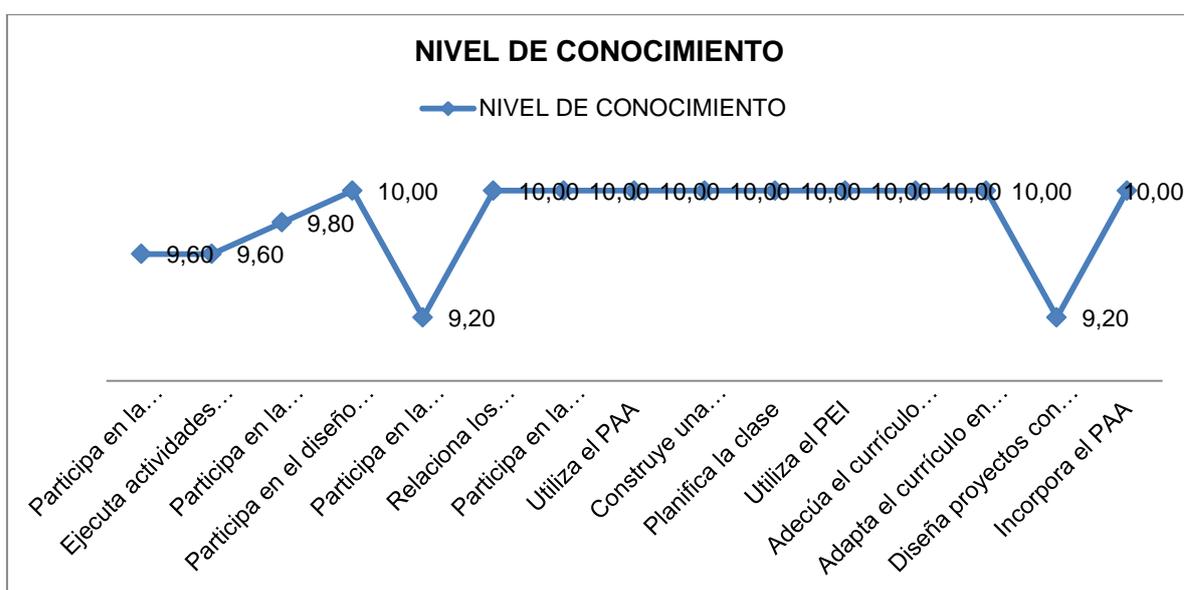
3.2.3. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la planificación para su desempeño docente.

Tabla 6. Niveles de Importancia Conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la planificación para su desempeño docente.

Nº DEL ÍTEM	INDICADORES	NIVEL DE CONOCIMIENTO	PORCENTAJE
2.1	Participa en la elaboración del PEI	9,60	96%
2.2.	Ejecuta actividades orientadas al plan de mejoras	9,60	96%
2.3	Participa en la ejecución del POA	9,80	98%
2.4	Participa en el diseño de instrumentos	10,00	100%
2.5	Participa en la elaboración de plan de gestión de riesgos	9,20	92%
2.6	Relaciona los elementos del Currículo Nacional	10,00	100%
2.7	Participa en la elaboración del PAA	10,00	100%
2.8	Utiliza el PAA	10,00	100%
2.9	Construye una planificación de clase	10,00	100%
2.10	Planifica la clase	10,00	100%
2.11	Utiliza el PEI	10,00	100%
2.12	Adecúa el currículo vigente en su aula	10,00	100%
2.13	Adapta el currículo en las diferentes áreas	10,00	100%
2.14	Diseña proyectos con fines educativos	9,20	92%
2.15	Incorpora el PAA	10,00	100%
TOTAL		147,40	
PROMEDIO		9,83	98%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 6. Niveles de Importancia Conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la planificación para su desempeño docente.



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

El conocimiento que los docentes del centro investigado, tienen de sus funciones en la planificación de su desempeño, se muestra como excelente luego de la revisión de los datos obtenidos. Una vez más los numerales con menor índice de valor son: 2.5. Participa en la elaboración del plan de gestión de riesgos en función de los requerimientos institucionales, y 2.14. Diseña proyectos con fines educativos para fortalecer las áreas del conocimiento.

Ante ello se evidencia el desconocimiento, por una parte del cuerpo docente, de estos aspectos esenciales en su gestión de sus funciones en la institución.

“El proceso metodológico, en la planificación de los aspectos educativos en la institución comprende una serie de fases como son políticas del centro; diagnóstico, diseño del plan de estudios, ejecución, seguimiento y evaluación”. (MINEDU, Bolivia, pp.34). Ante la falta de uno de estas etapas de la planificación todo el andamiaje prospectivo adolecerá de fallas importantes en la consecución de buenos resultados de aprendizaje.

3.3. Desempeño profesional en el ámbito de la gestión

3.3.1. Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.

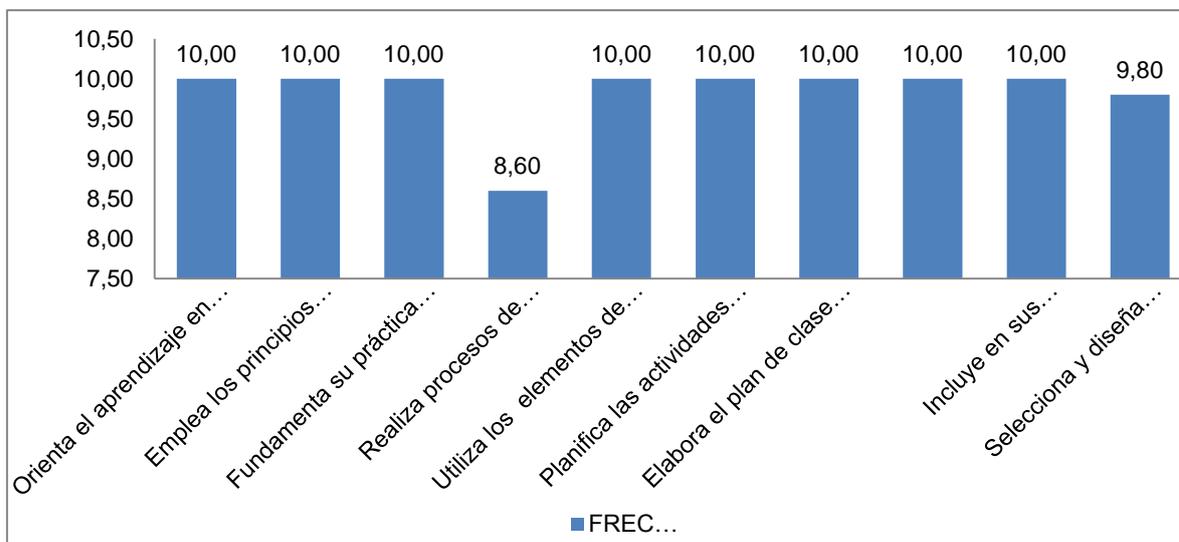
3.3.1.1. Nivel de frecuencia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 7. Niveles de frecuencia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
3.1	Orienta el aprendizaje en función de los conocimientos	10,00	100%
3.2	Emplea los principios didácticos de la disciplina	10,00	100%
3.3	Fundamenta su práctica docente	10,00	100%
3.4	Realiza procesos de investigación educativa	8,60	86%
3.5	Utiliza los elementos de la estructura curricular	10,00	100%
3.6	Planifica las actividades de acuerdo al Currículo Nacional	10,00	100%
3.7	Elabora el plan de clase según PAA	10,00	100%
3.8	Relaciona en la planificación de clase los elementos	10,00	100%
3.9	Incluye en sus planificaciones actividades para el aprendizaje	10,00	100%
3.10	Selecciona y diseña recursos didácticos	9,80	98%
	TOTAL	98,40	
	PROMEDIO	9,84	98%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 7. Niveles de frecuencia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

En la frecuencia de planificación de los procesos de aprendizaje, la institución y sus docentes alcanzan niveles de excelencia. El indicador con más baja puntuación corresponde al numeral 3.4. Realiza procesos de investigación educativa para fortalecer su práctica docente,

A pesar de alcanzar un puntaje superior al mínimo aceptable, este sugiere que no hay una constancia, de parte de un sector de los docentes, en las buenas prácticas de investigación.

Soubal Caballero (2008, pp.330) nos dice que “las prácticas educativas, requieren la re-conceptualización y clarificación, por parte de los docentes, en una dimensión que apunte a una integración de lo científico y lo empírico”, para ser consideradas como prácticas eficaces de gestión del aprendizaje.

Entre la re-conceptualización y la clarificación de la que habla Soubal, mediarían los procesos de investigación tendientes a ello, que mejor campo para la investigación pedagógico-didáctica que el aula de clase. En esta medida, las acciones de investigación deben ser constantes y de una verdadera significación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

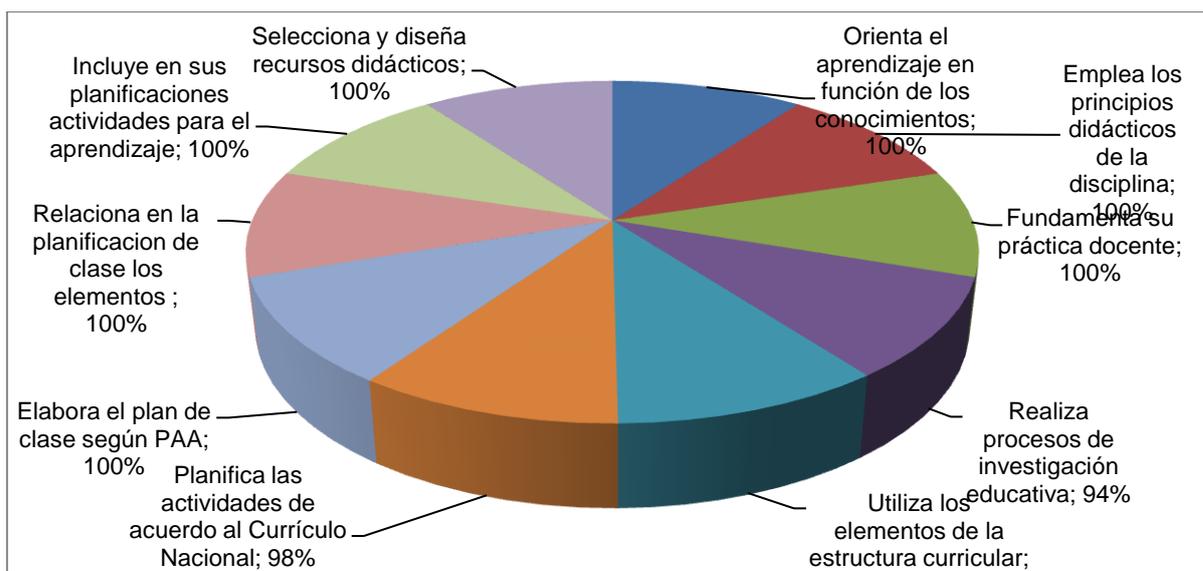
3.3.1.2. Nivel de importancia profesional, sección planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Tabla 8. Niveles de importancia profesional, sección planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	IMPORTANCIA	PORCENTAJE
3.1	Orienta el aprendizaje en función de los conocimientos	10,00	100%
3.2	Emplea los principios didácticos de la disciplina	10,00	100%
3.3	Fundamenta su práctica docente	10,00	100%
3.4	Realiza procesos de investigación educativa	9,40	94%
3.5	Utiliza los elementos de la estructura curricular	10,00	100%
3.6	Planifica las actividades de acuerdo al Currículo Nacional	9,80	98%
3.7	Elabora el plan de clase según PAA	10,00	100%
3.8	Relaciona en la planificación de clase los elementos	10,00	100%
3.9	Incluye en sus planificaciones actividades para el aprendizaje	10,00	100%
3.10	Selecciona y diseña recursos didácticos	10,00	100%
	TOTAL	99,20	
	PROMEDIO	9,92	99%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 8. Niveles de importancia profesional, sección planificación del proceso de enseñanza aprendizaje



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

En este apartado y, de acuerdo a los resultados, la importancia que los docentes otorgan a las tareas planificadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje se muestra más allá de lo deseable ante lo mínimo requerido.

Una vez más el indicador 3.4, realiza procesos de investigación educativa para fortalecer su práctica docente; obtiene el índice de menor puntuación. Esto podría ser considerado como evidencia de la falta de acciones investigadoras en un sector de los docentes del centro.

“Investigar en educación es necesario para generar cambios, para revisar y generar el conocimiento, lo que permitirá una mejor educación de los ciudadanos”, nos dice Inbermón (2007). En este sentido, cabe esperar que, la valoración que los docentes den a estas tareas, permita afianzar una cultura de investigación cuyos resultados revertirán en las mejoras de la calidad educativa institucional.

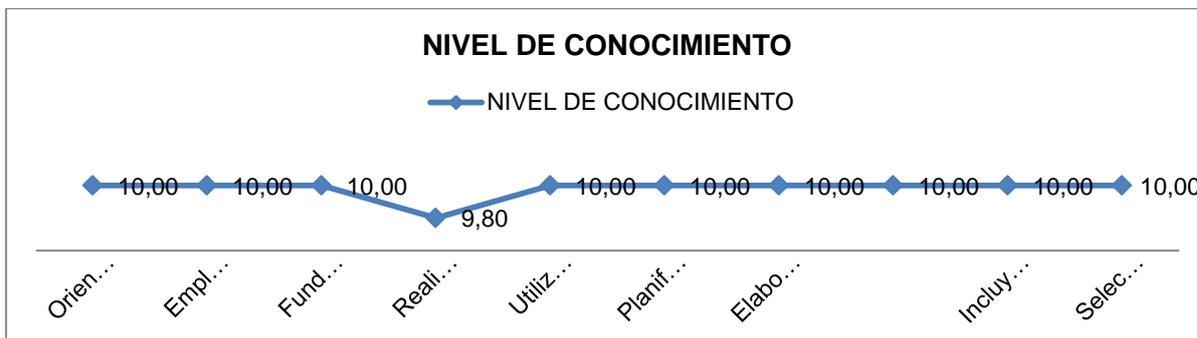
3.3.1.3. Nivel de conocimiento del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente.

Tabla 9. Niveles de conocimiento del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	NIVEL DE CONOCIMIENTO	PORCENTAJE
3.1	Orienta el aprendizaje en función de los conocimientos	10,00	100%
3.2	Emplea los principios didácticos de la disciplina	10,00	100%
3.3	Fundamenta su práctica docente	10,00	100%
3.4	Realiza procesos de investigación educativa	9,80	98%
3.5	Utiliza los elementos de la estructura curricular	10,00	100%
3.6	Planifica las actividades de acuerdo al Currículo Nacional	10,00	100%
3.7	Elabora el plan de clase según PAA	10,00	100%
3.8	Relaciona en la planificación de clase los elementos	10,00	100%
3.9	Incluye en sus planificaciones actividades para el aprendizaje	10,00	100%
3.10	Selecciona y diseña recursos didácticos	10,00	100%
	TOTAL	99,80	
	PROMEDIO	9,98	100%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Calasanz.

Figura 9. Niveles de conocimiento del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente.



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Los indicadores en este apartado muestran una constante de excelencia de acuerdo a los docentes investigados. La variable con tendencia a la baja muestra la reincidencia en el numeral 3.4, realiza procesos de investigación educativa para fortalecer su práctica docente; lo que termina de evidenciar la falta de una constante actividad investigadora de parte de los docentes.

“La investigación educativa, genera cambios propiciadores de una mejor educación” enfatiza Inbermón (2007), pero la investigación necesita de la participación activa de cada una de las partes del proyecto educativo para lograr estos cambios positivos, en este sentido las acciones investigativas en el centro de estudios se presentan como una necesidad imperiosa.

Cada acción de los docentes de su actividad en el centro, tiene la capacidad de aportar con datos necesarios para el análisis en el ámbito de la investigación educativa. No es necesario que cada uno de los docentes emprenda en acciones individuales, pero sí lo es la receptividad y colaboración con las iniciativas de corte institucional.

La investigación, además de propiciar mejoras en la calidad de la educación, contribuye sobremanera en los gestiones de liderazgo y comunicación por ser actividades inclusivas y de participación colectiva, se constituyen en sí en una excelente herramienta de desarrollo profesional.

3.3.2. Ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje.

En esta parte del análisis se contrastan los resultados del cuestionario de autoevaluación con los obtenidos de las observaciones del proceso didáctico por parte del investigador.

3.3.2.1. Niveles de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

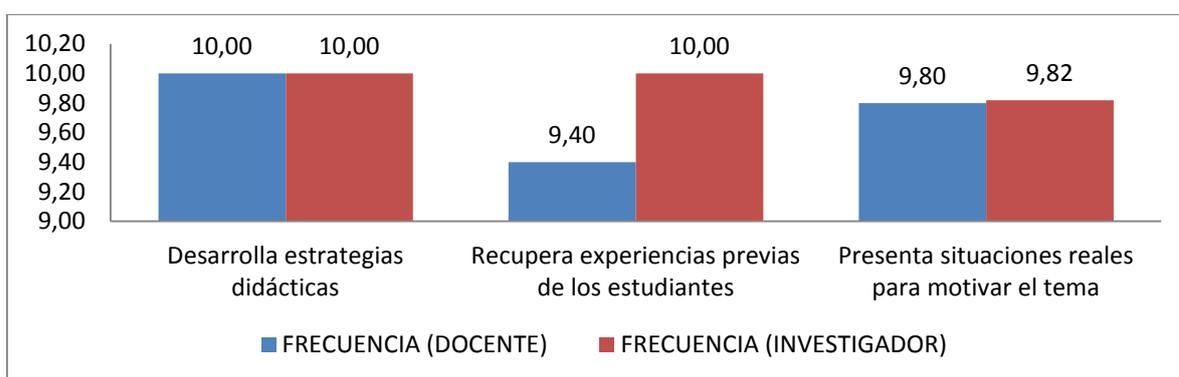
INICIO

Tabla 10. Niveles de frecuencia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente y la observación del investigador.

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	FRECUENCIA (DOCENTE)	FRECUENCIA (INVESTIGADOR)	PORCENTAJE (DOCENTE)	PORCENTAJE (INVESTIGADOR)
3.11.1	Desarrolla estrategias didácticas	10,00	10,00	100%	100%
3.11.2	Recupera experiencias previas de los estudiantes	9,40	10,00	94%	100%
3.11.3	Presenta situaciones reales para motivar el tema	9,80	9,82	98%	98%
TOTAL		29,20	29,82		
PROMEDIO		9,73	9,94	97%	99%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 10. Niveles de frecuencia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente y la observación del investigador.



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

Las actividades de inicio del desempeño en el aula del centro investigado, muestran una regularidad muy alta en cuanto a la frecuencia de su aplicación. Esto se manifiesta en la casi

coincidencia de puntajes que docente e investigador otorgan a cada uno de los ítems considerados.

El puntaje más bajo, otorgado por el investigador, en estos tres ítems, corresponde al numeral 3.1.1.3, presenta situaciones reales, anecdóticas o contradictorias para motivar el abordaje del tema; aspecto en el que se detectó poca incidencia en ciertos docentes.

Los docentes abordan la temática a desarrollar en la clase casi siempre de la misma manera, con una serie de preguntas de sondeo que no revisten mayor reto para los estudiantes, son solo preguntas de sondeo de conocimientos y en algunas ocasiones no hubo preguntas previas.

Ante tal panorama, vienen a tono las observaciones de Soubal Caballero (2008, pp.313) cuando menciona que, “una buena gestión del conocimiento busca entre otras cosas, propiciar el desarrollo mental de los alumnos a partir de la estructura y dinámica de la vida con vistas a comprenderla después”.

La utilización de estrategias de abordaje, en las que el componente de situaciones reales sea significativo, logrará, no solo, captar el interés del estudiante sino; además, facilitar la transferencia de los nuevos conocimientos a entornos reales.

La comprensión que los alumnos logren de la utilidad de los conocimientos adquiridos es esencial cuando se pretende formar a individuos exitosos en su inserción en los procesos de las sociedades que vayan a habitar, y para ello nada mejor que abordar toda situación de aprendizaje desde el terreno de lo familiar o conocido.

3.3.2.2. Niveles de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje.

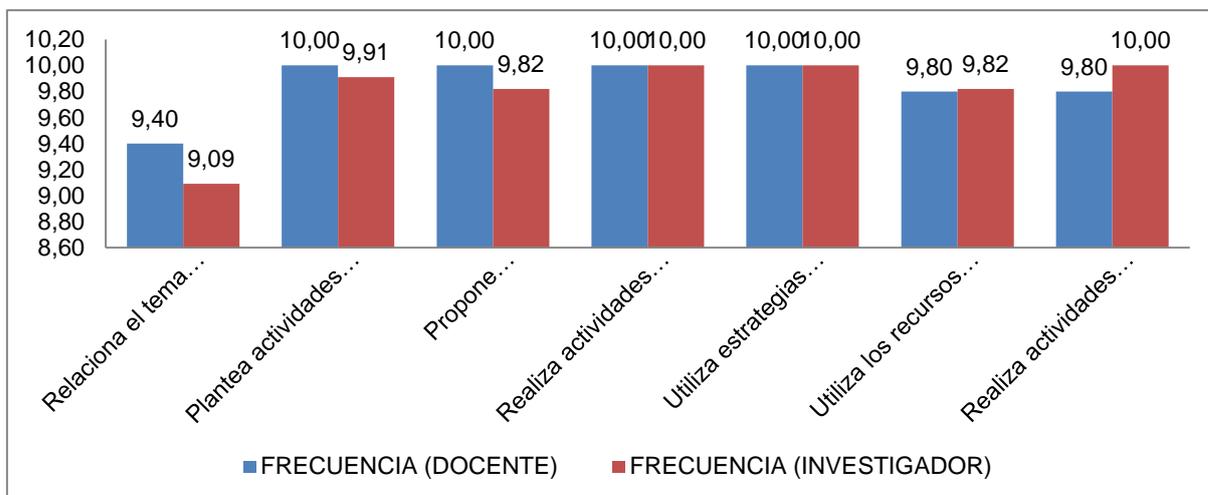
DESARROLLO

Tabla 11. Niveles de frecuencia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente y la observación del investigador.

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	FRECUENCIA (DOCENTE)	FRECUENCIA (INVESTIGADOR)	PORCENTAJE (DOCENTE)	PORCENTAJE (INVESTIGADOR)
3.12.1	Relaciona el tema con la realidad	9,40	9,09	94%	91%
3.12.2	Plantea actividades de acuerdo a la naturaleza del conocimiento	10,00	9,91	100%	99%
3.12.3	Propone actividades alternativas metodológicas	10,00	9,82	100%	98%
3.12.4	Realiza actividades para organizar, sistematizar	10,00	10,00	100%	100%
3.12.5	Utiliza estrategias metodológicas	10,00	10,00	100%	100%
3.12.6	Utiliza los recursos del medio para generar aprendizaje	9,80	9,82	98%	98%
3.12.7	Realiza actividades para la aplicación del conocimiento	9,80	10,00	98%	100%
TOTAL		69,00	68,64		
PROMEDIO		9,86	9,81	99%	98%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 11. Niveles de frecuencia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente y la observación del investigador.



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

El desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, muestra resultados bastante similares en la frecuencia con la que se aplican las estrategias y metodología apropiada a los fines deseados. La valoración que docente e investigador otorgan al desempeño real en el aula es bastante alto.

El investigador, encuentra el nivel más bajo de incidencia en el ítem 3.1.2.1. Relaciona el tema tratado con la realidad que viven los estudiantes (contexto). Lo que postula este enunciado no es más que la comprensión de las dinámicas de la vida para el desarrollo mental y cognitivo de los estudiantes que propone Soubal Caballero (2008, pp.330).

La idea de aprender desde entornos reales subyace en el indicador con más baja puntuación de las actividades iniciales, dato necesario de mencionar y que pone en evidencia la necesidad de reforzar este aspecto en el enfoque metodológico de los docentes.

Se viene haciendo hincapié a lo largo del texto, al respecto de los aprendizajes eficaces o los aprendizajes significativos. Esto no se podrá lograr sin una adecuada contextualización de la información ofrecida a los estudiantes.

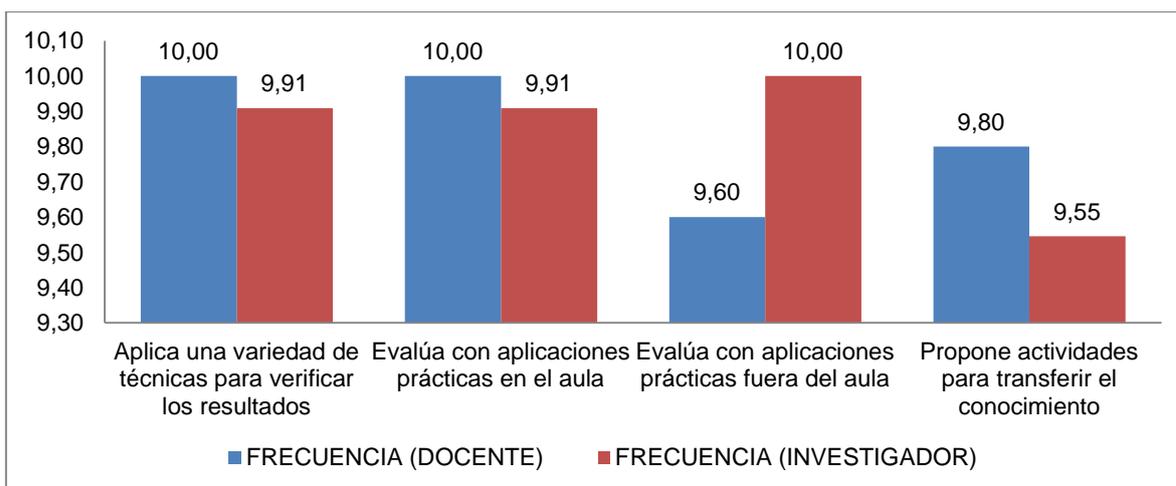
3.3.2.3. Niveles de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje.
EVALUACIÓN

Tabla 12. Niveles de frecuencia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente y la observación del investigador

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	FRECUENCIA (DOCENTE)	FRECUENCIA (INVESTIGADOR)	PORCENTAJE (DOCENTE)	PORCENTAJE (INVESTIGADOR)
3.13.1	Aplica una variedad de técnicas para verificar los resultados	10,00	9,91	100%	99%
3.13.2	Evalúa con aplicaciones prácticas en el aula	10,00	9,91	100%	99%
3.13.3	Evalúa con aplicaciones prácticas fuera del aula	9,60	10,00	96%	100%
3.13.4	Propone actividades para transferir el conocimiento	9,80	9,55	98%	95%
TOTAL		39,40	39,36		
PROMEDIO		9,85	9,84	99%	98%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 12. Niveles de frecuencia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente y la observación del investigador



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

La comparativa de resultados en la sección de evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje, muestra niveles de óptimos, las matizaciones a este respecto, podrían abordarse en base a las pequeñas variaciones de valoración, entre la opinión del docente y la apreciación del investigador, de cada uno de los ítems propuestos.

El numeral. 3.1.3.4. Propone actividades para transferir el conocimiento a nuevos contextos; es el que presenta la diferencia más marcada en cuanto a puntaje. Este ítem, hace referencia a transferir el conocimiento, desde lo puramente abstracto hacia las aplicaciones prácticas. Implica, también, establecer posibles relaciones interdisciplinarias en un ejercicio de extrapolación de principios científicos.

Esta competencia se adquiere desde la comprensión de las estructuras y dinámicas del conocimiento en su aplicación práctica o de la vida diaria (Soubal Caballero, (2008, pp.313) . En consecuencia toda práctica que tienda al logro de transferencia del conocimiento debe ser incluida en la gestión de los aprendizajes.

3.3.2.4. Niveles de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje.

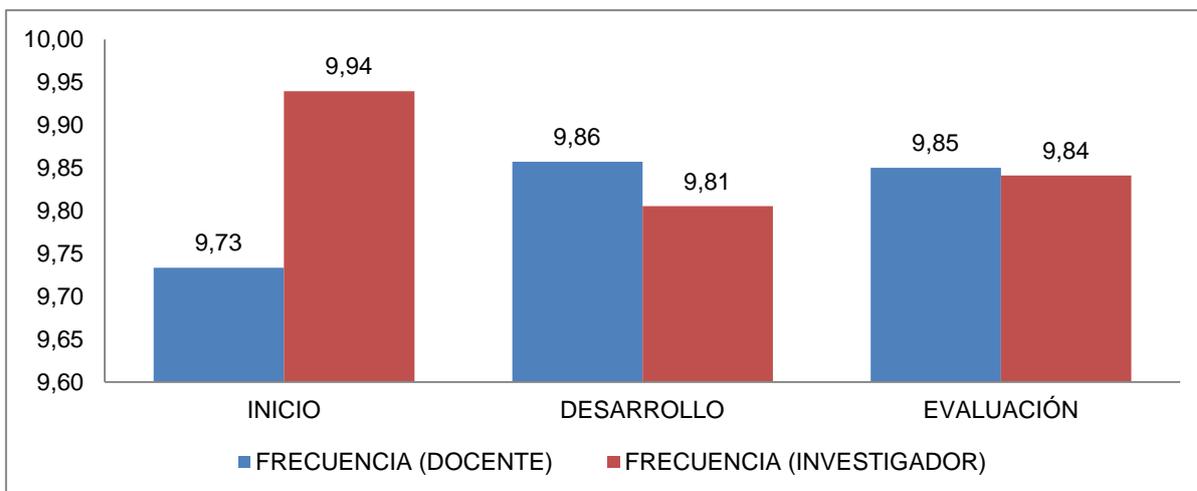
VISIÓN GLOBAL

Tabla 13. Niveles de frecuencia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente y la observación del investigador

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	FRECUENCIA (DOCENTE)	FRECUENCIA (INVESTIGADOR)	PORCENTAJE (DOCENTE)	PORCENTAJE (INVESTIGADOR)
3.11	INICIO	9,73	9,94	97%	99%
3.12	DESARROLLO	9,86	9,81	99%	98%
3.13	EVALUACIÓN	9,85	9,84	99%	98%
	TOTAL	29,44	29,59		
	PROMEDIO	9,81	9,86	98%	99%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 13. Niveles de frecuencia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente y la observación del investigador



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

La panorámica de resultados de buenas prácticas en la gestión del aprendizaje desde el criterio de los docentes y la observación del investigador, muestran altas cotas en la frecuencia de su aplicación.

Es notable la alta puntuación que el investigador dio a la aplicación de las actividades iniciales, en contraste con la que el propio docente ha consignado en su ejercicio de autoevaluación. Esto podría deberse al hecho de haber observado jornadas puntuales en las que este aspecto se desarrolló de manera satisfactoria.

La discrepancia, muy leve, que el investigador encuentra en los apartados de desarrollo del proceso didáctico y los mecanismos de evaluación, responden mayormente a la falta de constancia en la aplicación de actividades de transferencia del conocimiento a situaciones o contextos reales.

La re- conceptualización y clarificación de las prácticas educativas que nos propone Soubal Caballero (2008, pp.330) apuntan en este caso a la adopción de estrategias que desarrollen las competencias esenciales para que los estudiantes se desenvuelvan eficazmente en su entorno de vida.

3.3.2.5. Nivel de importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje.

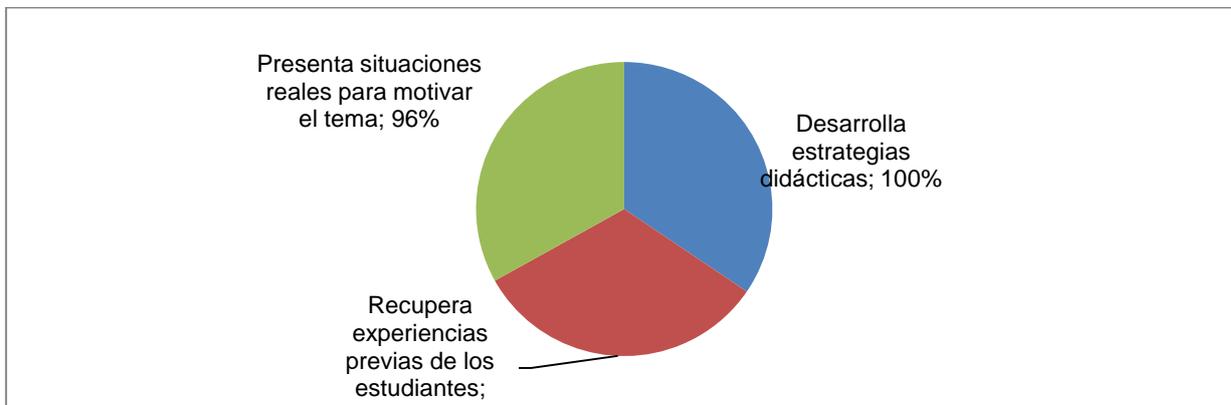
INICIO

Tabla 14. Niveles de Importancia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente.

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	IMPORTANCIA	PORCENTAJE
3.11.1	Desarrolla estrategias didácticas	10,00	100%
3.11.2	Recupera experiencias previas de los estudiantes	9,40	94%
3.11.3	Presenta situaciones reales para motivar el tema	9,60	96%
	TOTAL	29,00	
	PROMEDIO	9,67	97%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente, aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 14. Niveles de Importancia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente.



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente, aplicado en la Unidad Educativa Calasanz.

El análisis de resultados indica que la importancia que los docentes del centro dan a las actividades iniciales alcanzan un nivel muy alto; mas, si se revisa el numeral 3.1.1.2: recupera experiencias previas de los estudiantes como punto de partida de las clases, este muestra una valoración que apunta hacia la baja.

El diagnóstico de los niveles cognitivos del estudiante representan una de las actividades más socorridas al momento de iniciar el proceso didáctico en el aula. Monereo (2001) identifica a la conexión de conocimientos previos con los conocimientos nuevos, como una de las estrategias básicas en la gestión del conocimiento.

Las actividades de inicio en el desempeño de los docentes en el aula, son determinantes si se pretende captar el interés del educando. La recuperación de conocimientos previos permite al docente establecer las estrategias ideales para el abordaje del tema a tratar en la clase, por lo tanto la valoración de su importancia debería ser más significativa en los procesos de planificación de las actividades de enseñanza- aprendizaje.

3.3.2.6. Nivel de importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje.

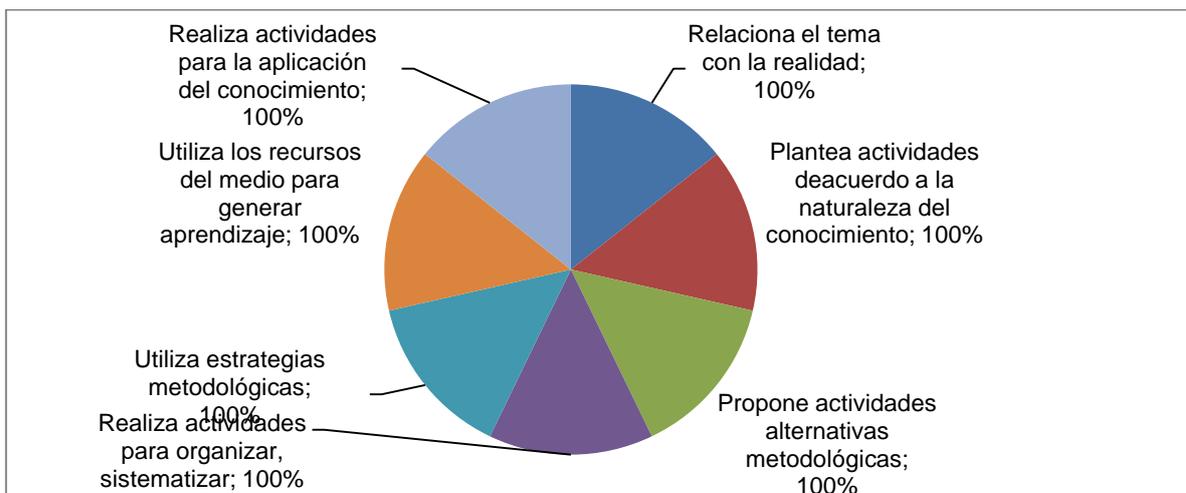
DESARROLLO

Tabla 15. Niveles de Importancia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente.

Nº DEL ÍTEM	INDICADOR	IMPORTANCIA	PORCENTAJE
3.12.1	Relaciona el tema con la realidad	10,00	100%
3.12.2	Plantea actividades de acuerdo a la naturaleza del conocimiento	10,00	100%
3.12.3	Propone actividades alternativas metodológicas	10,00	100%
3.12.4	Realiza actividades para organizar, sistematizar	10,00	100%
3.12.5	Utiliza estrategias metodológicas	10,00	100%
3.12.6	Utiliza los recursos del medio para generar aprendizaje	10,00	100%
3.12.7	Realiza actividades para la aplicación del conocimiento	10,00	100%
	TOTAL	70,00	
	PROMEDIO	10,00	100%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente, aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 15. Niveles de Importancia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente.



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente, aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Con un valor porcentual del 100%, las actividades en el desarrollo de las clases, referidos a la importancia que tienen en el proceso didáctico, han alcanzado el nivel de excelencia de acuerdo a la opinión de los docentes.

Los ítems propuestos en el cuestionario de autoevaluación, responden a un diseño metodológico en el que las fases de diagnóstico, diseño del plan, ejecución, seguimiento y evaluación (MINEDU, Bolivia, pp.34), se han considerado como elementos esenciales en la planificación didáctica.

La fase de ejecución que propone este esquema metodológico pretende involucrar los aspectos científicos y empíricos que sugiere Soubal caballero (2008, pp. 330) para la consecución de aprendizajes significativos.

Este cuadro de excelencia, necesita ser contrastado con los resultados de la observación del investigador a fin de identificar posibles discrepancias que evidencien cualquier aspecto susceptible de mejora.

3.3.2.7. Nivel de importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje.

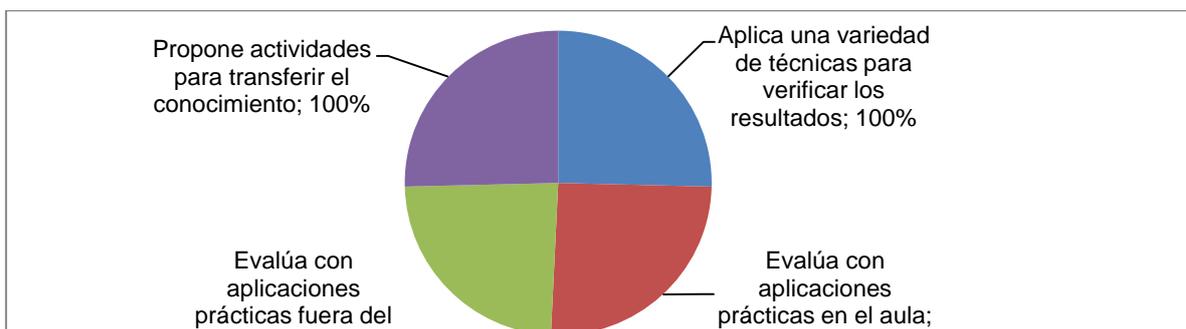
EVALUACIÓN

Tabla 16. Niveles de Importancia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente.

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	IMPORTANCIA	PORCENTAJE
3.13.1	Aplica una variedad de técnicas para verificar los resultados	10,00	100%
3.13.2	Evalúa con aplicaciones prácticas en el aula	10,00	100%
3.13.3	Evalúa con aplicaciones prácticas fuera del aula	9,40	94%
3.13.4	Propone actividades para transferir el conocimiento	10,00	100%
	TOTAL	39,40	
	PROMEDIO	9,85	99%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente, aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 16. Niveles de Importancia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente.



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente, aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Los docentes dan una alta importancia a los aspectos evaluativos en el proceso de enseñanza aprendizaje, los resultados obtenidos del instrumento de autoevaluación así lo demuestran.

El ítem con más baja puntuación corresponde al numeral 3.1.3.3: evalúa con aplicaciones prácticas fuera del aula. Una vez más la aplicación de los conocimientos a entornos reales se muestra como una de las debilidades en los docentes investigados.

La planificación de la enseñanza de forma colegiada, comprende no solo la preparación del proceso didáctico en la clase, sino también el uso de recursos y la evaluación de los conocimientos (MINEDU 2012, pp. 19).

La evaluación desde las aplicaciones en la práctica, cumplen una doble función: la de verificar los aprendizajes y la fijación de los conocimientos mediante la utilización del saber recién adquirido en el entorno de vida del alumno.

Según Montenegro (2007, pp.21-23) el docente realiza su accionar en el entorno institucional y en el entorno socio cultural, con lo cual, en estos tiempos de cambios de la matriz educativa en la sociedad, la evaluación en base a relaciones de los saberes con el contexto, deviene en una estrategia esencial para lograr aprendizajes significativos y prácticos en los estudiantes.

3.3.2.8. Nivel de importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje.

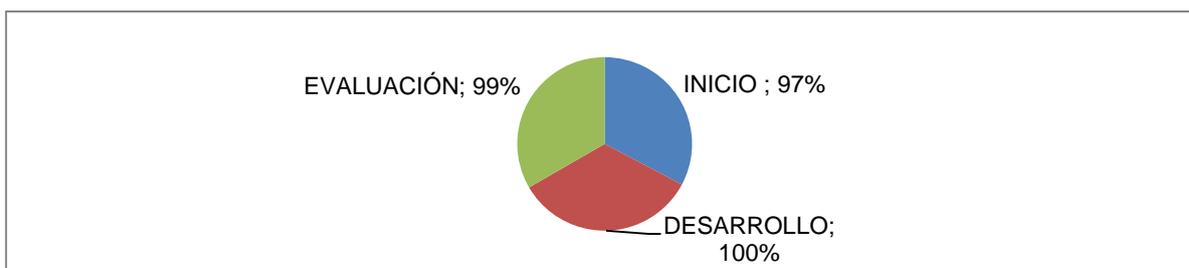
VISIÓN GLOBAL

Tabla 17. Visión global del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente.

Nº DEL ÍTEM	INDICADOR	IMPORTANCIA	PORCENTAJE
3.11	INICIO	9,67	97%
3.12	DESARROLLO	10,00	100%
3.13	EVALUACIÓN	9,85	99%
	TOTAL	29,52	
	PROMEDIO	9,84	98%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente, aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 17. Visión global del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente.



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente, aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

La percepción que los docentes tienen de la planificación de su desempeño, alcanza niveles muy altos en su cumplimiento. Así, en el apartado de desarrollo del proceso didáctico la puntuación alcanza el máximo, en contraste los apartados de actividades iniciales y actividades evaluativas muestran un ligero descenso, detalle que se consideraría para sugerencias de mejora.

La gestión del conocimiento, comprende no solo el diseño de currículos y su implementación, sino todo el conjunto de actividades que tienen que ver con los procesos de enseñanza aprendizaje (Bolívar, 2009, pp.2), parte de estas actividades son las actividades iniciales y la evaluación.

Lo cierto es que los docentes del centro no desdeñan la importancia de las actividades iniciales y la evaluación. El matiz que establecen los porcentajes obtenidos en estos apartados, se ha visto condicionado, mayormente, por la falta de relacionar los conocimientos y su aplicación en el entorno de vida.

Por lo tanto es necesario considerar estos aspectos al momento de diseñar la estrategia didáctica a aplicar en el aula y las posibles aplicaciones fuera de ella.

3.3.2.9. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje.

INICIO

Tabla 18. Niveles de conocimiento del desempeño profesional, sección ejecución del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente.

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	NIVEL DE CONOCIMIENTO	PORCENTAJE
3.11.1	Desarrolla estrategias didácticas	10,00	100%
3.11.2	Recupera experiencias previas de los estudiantes	9,80	98%
3.11.3	Presenta situaciones reales para motivar el tema	9,60	96%
	TOTAL	29,40	
	PROMEDIO	9,80	98%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente, aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 18. Niveles de conocimiento del desempeño profesional, sección ejecución del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente.



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente, aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

La sección ejecución del proceso de enseñanza docente, alcanza niveles altos en lo referido a las actividades iniciales, con un marcador de 9.8 como promedio, los dos ítems con menor resultado: 3.1.1.2. Recupera experiencias previas de los estudiantes como punto de partida de las clases y, 1.1.1.3. Presenta situaciones reales, anecdóticas o contradictorias para motivar el abordaje del tema.

Una vez más las tareas de diagnóstico cognoscitivo de los estudiantes y las relaciones a establecer entre el conocimiento y la realidad del entorno son los aspectos que presentan debilidades.

Si se busca formar “personas íntegras y competentes que se puedan desempeñar con éxito en cualquier escenario de la vida” (Montenegro, 2007, pp.9), la mejor manera de hacerlo es relacionando los saberes apreñendidos en las aulas con la realidad social en la que se desarrolla la tarea formadora.

3.3.2.10. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje.

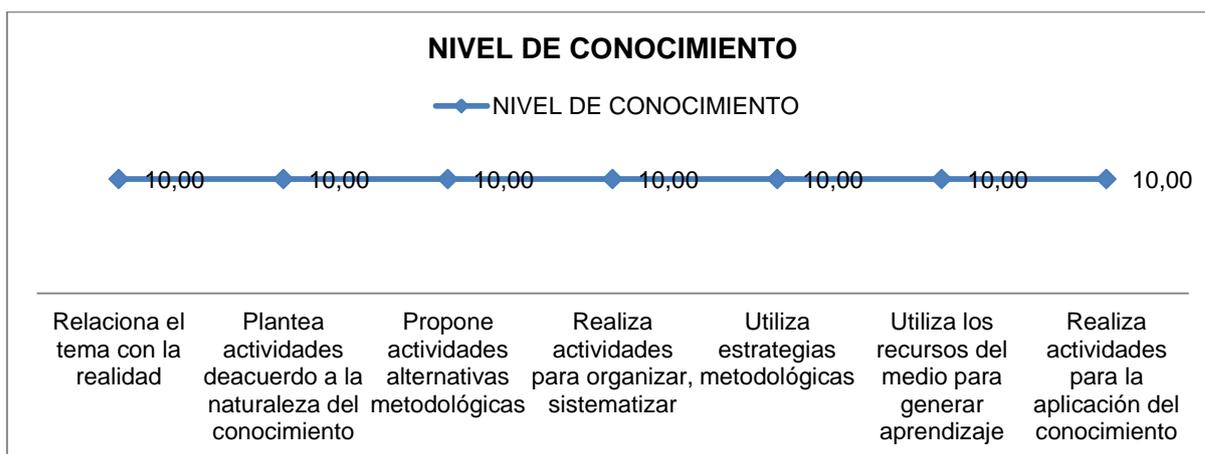
DESARROLLO

Tabla 19. Niveles de conocimiento del desempeño profesional, sección ejecución del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente.

Nº DEL ÍTEM	INDICADOR	NIVEL DE CONOCIMIENTO	PORCENTAJE
3.12.1	Relaciona el tema con la realidad	10,00	100%
3.12.2	Plantea actividades de acuerdo a la naturaleza del conocimiento	10,00	100%
3.12.3	Propone actividades alternativas metodológicas	10,00	100%
3.12.4	Realiza actividades para organizar, sistematizar	10,00	100%
3.12.5	Utiliza estrategias metodológicas	10,00	100%
3.12.6	Utiliza los recursos del medio para generar aprendizaje	10,00	100%
3.12.7	Realiza actividades para la aplicación del conocimiento	10,00	100%
	TOTAL	70,00	
	PROMEDIO	10,00	100%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente, aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 19. Niveles de conocimiento del desempeño profesional, sección ejecución del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente.



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente, aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Las actividades que proponen los numerales del cuestionario de autoevaluación en esta parte del proceso didáctico, abarcan la estructura metodológica que los docentes aplican en el aula para la transmisión, comprensión y fijación del conocimiento.

Los indicadores del nivel en este apartado muestran resultados muy satisfactorios, lo que supone que los docentes tienen un alto nivel de conocimiento acerca de cómo gestionar el conocimiento en la fase de desarrollo de la clase.

Bueno (1999, pp.412), considera que uno de los ejes de la planificación de las clases es el de los conocimientos didácticos del docente. Conocimientos que, además de la planificación curricular, abarcan las teorías psicológicas del aprendizaje y la metodología de la enseñanza.

La aplicación de estos conocimientos, aunado al buen discernir del maestro, en base a su experiencia, es lo que se espera del docente en esta fase del proceso didáctico. Se sugiere una contrastación de esta tabla con la del investigador.

3.3.2.11. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje.

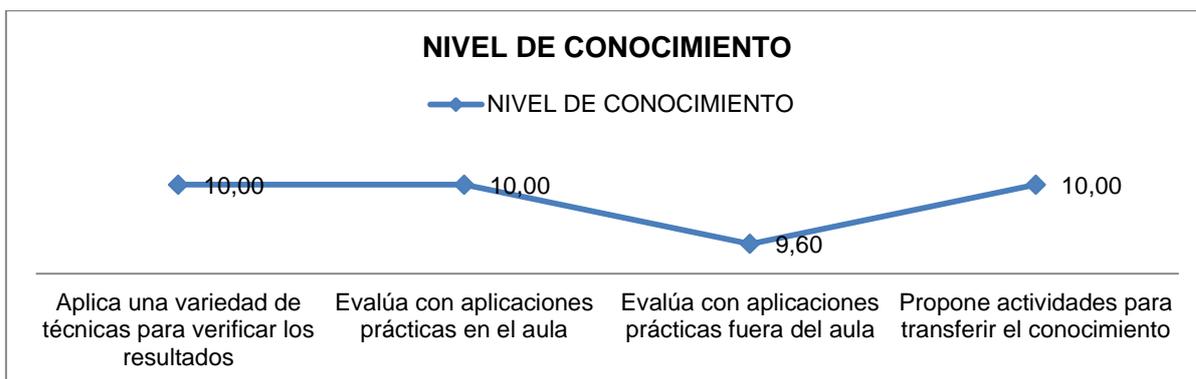
EVALUACIÓN

Tabla 20. Niveles de conocimiento del desempeño profesional, sección ejecución del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	NIVEL DE CONOCIMIENTO	PORCENTAJE
3.13.1	Aplica una variedad de técnicas para verificar los resultados	10,00	100%
3.13.2	Evalúa con aplicaciones prácticas en el aula	10,00	100%
3.13.3	Evalúa con aplicaciones prácticas fuera del aula	9,60	96%
3.13.4	Propone actividades para transferir el conocimiento	10,00	100%
	TOTAL	39,60	
	PROMEDIO	9,90	99%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente, aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Tabla 20. Niveles de conocimiento del desempeño profesional, sección ejecución del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente, aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

De acuerdo a la opinión de los docentes, las actividades de evaluación que aplican en el aula cumplen, en su gran mayoría, con lo propuesto en los ítems del test. El indicador con nota más baja es el 3.1.3.3. Evalúa con aplicaciones prácticas fuera del aula.

Se muestra la reincidencia de este aspecto de la evaluación, como uno de los que menos se practica. Canals (2002) considera que, el conocimiento es “todo lo que nosotros tenemos y que nos ayuda a interpretar el entorno y, como consecuencia actuar”. Esta es una de las finalidades de proponer ejercicios evaluativos con aplicaciones prácticas fuera del aula.

Interpretar el entorno, “facilitar la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del sujeto” Monereo (2006, pp.4) para así dar sentido al caudal de información que recibe el estudiante.

3.3.2.12. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje.

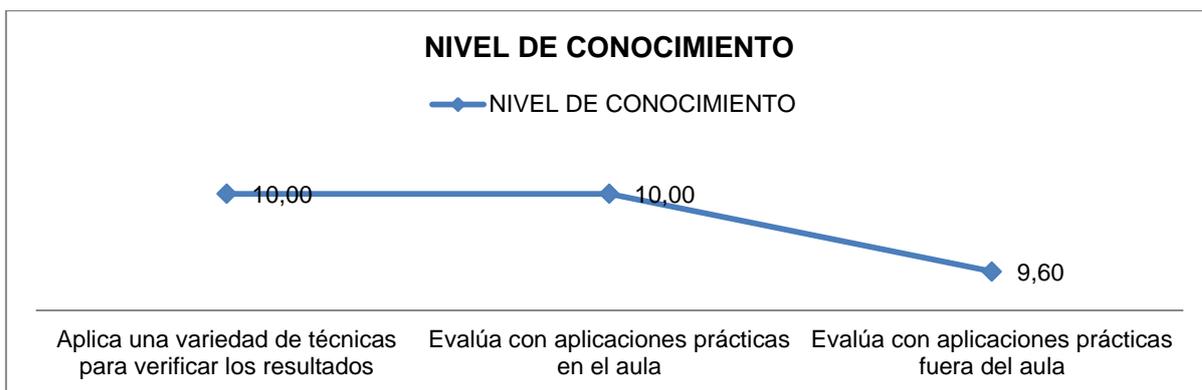
VISIÓN GLOBAL

Tabla 21. Visión global de los niveles de conocimiento del desempeño profesional, sección ejecución del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente

Nº DEL ÍTEM	INDICADOR	NIVEL DE CONOCIMIENTO	PORCENTAJE
3.11	Aplica una variedad de técnicas para verificar los resultados	10,00	100%
3.12	Evalúa con aplicaciones prácticas en el aula	10,00	100%
3.13	Evalúa con aplicaciones prácticas fuera del aula	9,60	96%
	TOTAL	29,60	
	PROMEDIO	9,87	99%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente, aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 21. Visión global de los niveles de conocimiento del desempeño profesional, sección ejecución del proceso de enseñanza docente en el ámbito de la percepción del docente



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente, aplicado en la Unidad Educativa Calasanz

El nivel del conocimiento, que tienen los docentes, del proceso de enseñanza en su desempeño profesional, alcanza niveles superiores a lo aceptable. Sin embargo, en la revisión de todas las fases que comprende este momento didáctico, se aprecia la reincidencia de las tareas de vinculación de los conocimientos con la realidad o entorno de desempeño de sus actividades.

Así, en la tabla precedente, el numeral 3.1.3. Evalúa con aplicaciones prácticas fuera del aula, es el ítem que logra menor puntaje a decir de los propios docentes. Esto nos da una medida de la necesidad de mantener una constancia en el centro, por ajustar la práctica docente en el centro con lo exigido por los lineamientos de política educativa y el afán de mantener un alto grado de excelencia en la educación ofertada.

Entre los factores que influyen en el desempeño de los docentes y los estudiantes, Montenegro (2007, pp.22) señala los aspectos sociales. Económicos, políticos y culturales como agentes determinantes de la acción educativa.

Desde esta perspectiva, las relaciones que los docentes puedan establecer entre los conocimientos impartidos y la realidad del entorno de vida resultan esenciales como una más de las estrategias de gestión del conocimiento.

La gestión del conocimiento enfocada como la aplicación de estrategias para interpretar el entorno y actuar en consecuencia (Canals, 2000), no debe ser subestimada si se pretende formar a ciudadanos útiles a la sociedad.

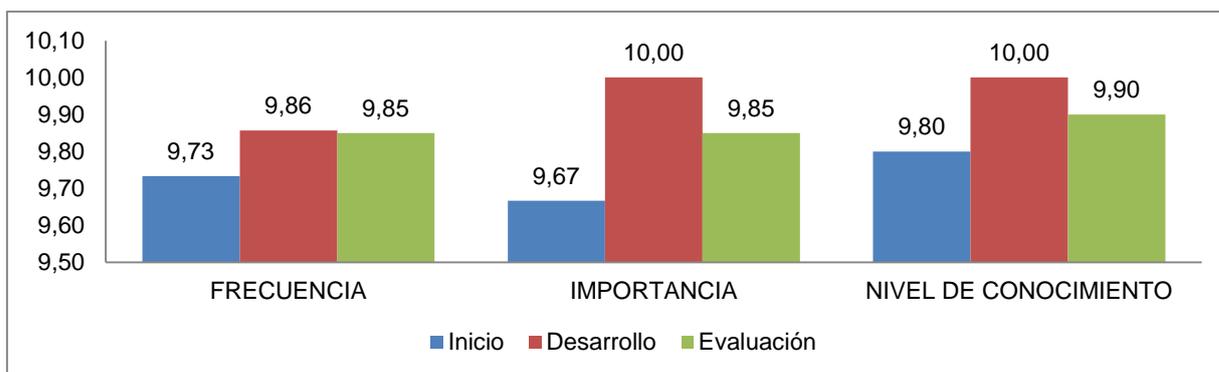
3.3.2.1.3. Resultados desglosados de la gestión del aprendizaje. Ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 22. Desglose de resultados en el ámbito de la gestión del aprendizaje, sección ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resultados desglosados en la Gestión del Aprendizaje. Ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje			
3. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE. Ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje	FRECUENCIA	IMPORTANCIA	NIVEL DE CONOCIMIENTO
Inicio	9,73	9,67	9,80
Desarrollo	9,86	10,00	10,00
Evaluación	9,85	9,85	9,90

Fuente: cuestionario de autoevaluación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 22. Desglose de resultados en el ámbito de la gestión del aprendizaje, sección ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje



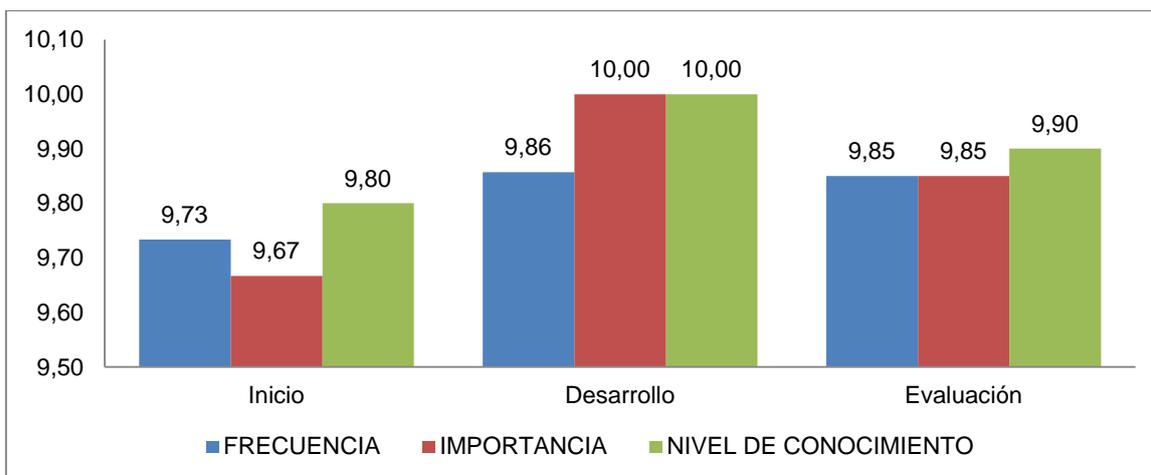
Fuente: cuestionario de autoevaluación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

Tabla 23. Desglose de resultados en el ámbito de la gestión del aprendizaje, sección ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

(TRANSPUESTO) Resultados desglosados en la Gestión del Aprendizaje. Ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje			
3. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE. Ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje	Inicio	Desarrollo	Evaluación
FRECUENCIA	9,73	9,86	9,85
IMPORTANCIA	9,67	10,00	9,85
NIVEL DE CONOCIMIENTO	9,80	10,00	9,90

Fuente: cuestionario de autoevaluación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 23. Desglose de resultados en el ámbito de la gestión del aprendizaje, sección ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.



Fuente: cuestionario de autoevaluación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

Una mirada al conjunto de los resultados de la autoevaluación, nos muestra cifras más que aceptables de los niveles de frecuencia, importancia y nivel de conocimiento que los docentes alcanzan en su proceso de desempeño docente.

Considerando que, la acción docente se ejerce sobre diversos campos y con distintos niveles de complejidad” (Montenegro, 2007, pp.8) es de esperar que los resultados no sean heterogéneos, es así que se detecta unos indicadores con una ligera tendencia a la baja, los mismos que se corresponden con el apartado de frecuencia (gestión legal, planificación institucional y curricular) y con el apartado de importancia (planificación institucional y curricular).

En el desglose de resultados de gestión de los aprendizajes, sección ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje; los resultados muestran sus niveles con menor puntuación en las actividades de inicio, tanto en su nivel de frecuencia como de importancia. (tablas 26-27, figuras 26-27)

Las variaciones en puntaje, aunque poco significativas, nos dan una idea de las áreas en las que los maestros necesitarían refuerzo. Por lo que se recalca la importancia de mantener la constancia en las buenas prácticas de planificación, sin descuidar ninguno de los aspectos del proceso didáctico.

La planificación es una práctica que facilita la gestión, según Cantero y Cellman, (2001, citados por Machiarola y Martín, 2007, pp.354) y, la correcta planificación de todos los momentos didácticos resulta esencial para poder brindar una educación de calidad.

3.4. Desempeño profesional en el ámbito del liderazgo y comunicación

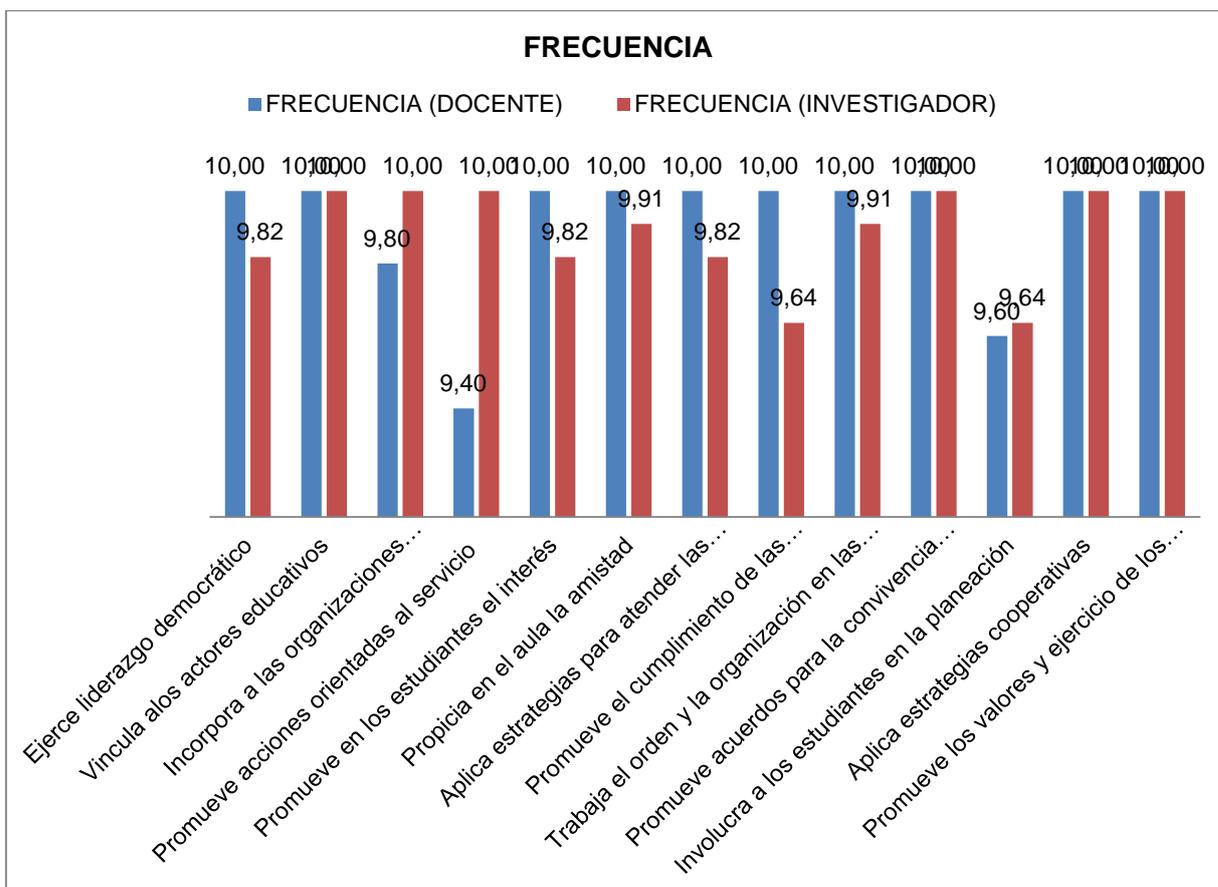
3.4.1. Niveles de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito del liderazgo y comunicación, desde la percepción del docente y la observación del investigador.

Tabla 24. Niveles de frecuencia del desempeño profesional, en el ámbito del liderazgo y comunicación, desde la perspectiva del docente y la observación del investigador.

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	FRECUENCIA A (DOCENTE)	FRECUENCIA (INVESTIGADOR)	PORCENTAJE E (DOCENTE)	PORCENTAJE (INVESTIGADOR)
4.1	Ejerce liderazgo democrático	10,00	9,82	100%	98%
4.2	Vincula a los actores educativos	10,00	10,00	100%	100%
4.3	Incorpora a las organizaciones gubernamentales o no gubernamentales	9,80	10,00	98%	100%
4.4	Promueve acciones orientadas al servicio	9,40	10,00	94%	100%
4.5	Promueve en los estudiantes el interés	10,00	9,82	100%	98%
4.6	Propicia en el aula la amistad	10,00	9,91	100%	99%
4.7	Aplica estrategias para atender las necesidades	10,00	9,82	100%	98%
4.8	Promueve el cumplimiento de las actividades	10,00	9,64	100%	96%
4.9	Trabaja el orden y la organización en las actividades	10,00	9,91	100%	99%
4.10	Promueve acuerdos para la convivencia armónica	10,00	10,00	100%	100%
4.11	Involucra a los estudiantes en la planeación	9,60	9,64	96%	96%
4.12	Aplica estrategias cooperativas	10,00	10,00	100%	100%
4.13	Promueve los valores y ejercicio de los derechos humanos	10,00	10,00	100%	100%
	TOTAL	128,80	128,55		
	PROMEDIO	9,91	9,89	99%	99%

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 24. Niveles de frecuencia del desempeño profesional, en el ámbito del liderazgo y comunicación, desde la perspectiva del docente y la observación del investigador.



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

De acuerdo a las comparativa entre los resultados de la autoevaluación y la observación del investigador, la frecuencia con que los docentes observan el cumplimiento de acciones de liderazgo y comunicación en el aula alcanza niveles muy altos.

El investigador difiere en los numerales: 4.5. Promueve en los estudiantes el interés y la participación en actividades cooperativas, 4.7. Aplica estrategias para atender las necesidades individuales de los estudiantes, 4.8. Promueve el cumplimiento de todas las actividades propuestas en el aula, 4.11. Involucra a los estudiantes en la planeación y ejecución de estrategias innovadoras.

Estos ítems hacen referencia a involucrar a los estudiantes en actividades de cooperación y de planificación de estrategias, respectivamente. Ante esta situación, resulta oportuno citar a Villalobos (2003), quien hace referencia a involucrar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con actividades que promuevan el liderazgo y la comunicación.

Del mismo modo a Gros (2013) quien al hablar del liderazgo distribuido, sugiere la identificación de potencialidades en otros actores del proceso de enseñanza –aprendizaje como son, la familia, el entorno social y el alumnado, ideas, estas, que no hacen otra cosa que enfatizar en la necesidad de no dejar de lado este tipo de prácticas en el proceso didáctico en el aula.

El involucramiento de los educandos en tareas de planificación de estrategias didácticas, puede presentarse como una tarea no muy fácil de realizar con éxito; más, es menester de todo docente el abordarlas. Acciones tan simples como escuchar la opinión de los estudiantes o valorar su estilo al realizar las tareas, cumplen de alguna manera con este tipo de expectativas en el estudiante.

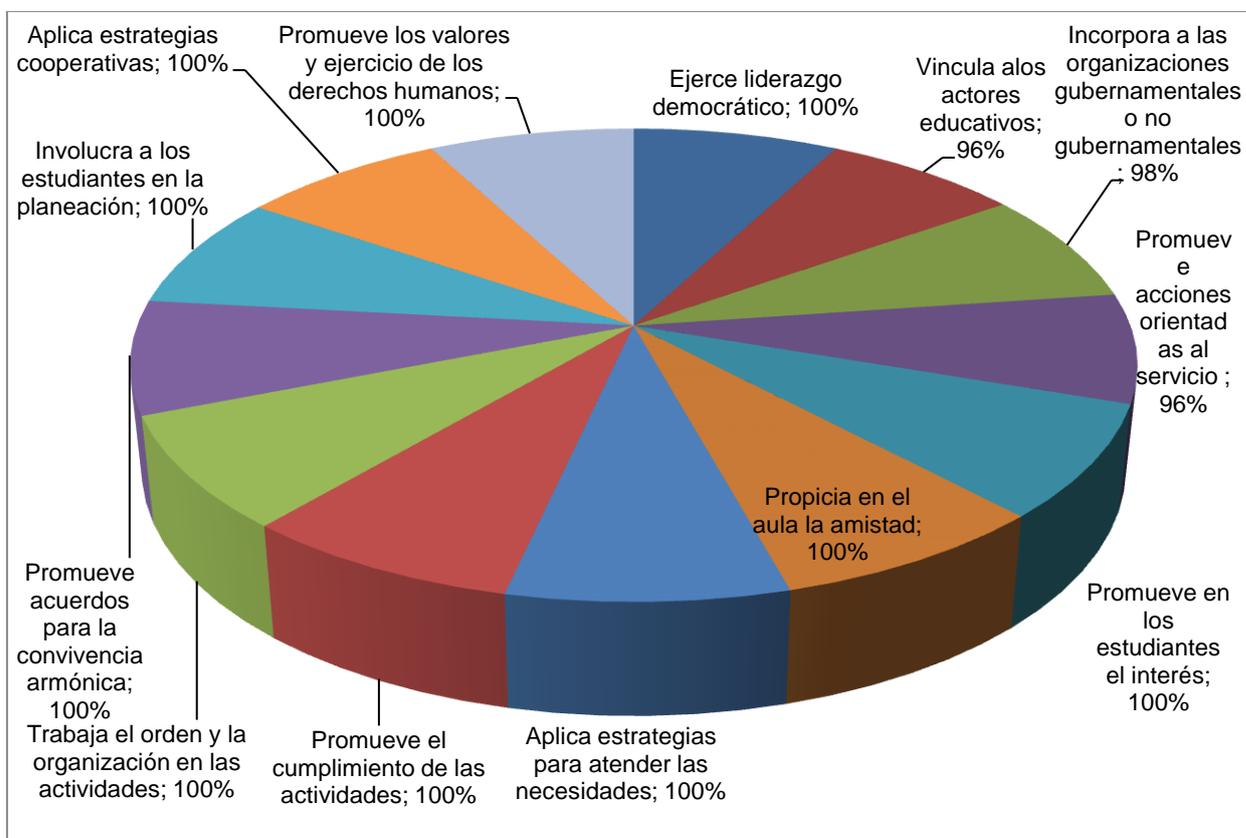
3.4.2. Nivel de importancia del ámbito del liderazgo y comunicación en el desempeño docente.

Tabla 25. Niveles de importancia del desempeño profesional, en el ámbito del liderazgo y comunicación, desde el punto de vista del docente.

Nº DEL ÍTEM	INDICADOR	IMPORTANCIA	PORCENTAJE
4.1	Ejerce liderazgo democrático	10,00	100%
4.2	Vincula a los actores educativos	9,60	96%
4.3	Incorpora a las organizaciones gubernamentales o no gubernamentales	9,80	98%
4.4	Promueve acciones orientadas al servicio	9,60	96%
4.5	Promueve en los estudiantes el interés	10,00	100%
4.6	Propicia en el aula la amistad	10,00	100%
4.7	Aplica estrategias para atender las necesidades	10,00	100%
4.8	Promueve el cumplimiento de las actividades	10,00	100%
4.9	Trabaja el orden y la organización en las actividades	10,00	100%
4.10	Promueve acuerdos para la convivencia armónica	10,00	100%
4.11	Involucra a los estudiantes en la planeación	10,00	100%
4.12	Aplica estrategias cooperativas	10,00	100%
4.13	Promueve los valores y ejercicio de los derechos humanos	10,00	100%
TOTAL		129,00	
PROMEDIO		9,92	99%

Fuente: cuestionario de autoevaluación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz Calasanz

Figura 25. Niveles de importancia del desempeño profesional, en el ámbito del liderazgo y comunicación, desde el punto de vista del docente.



Fuente: cuestionario de autoevaluación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

La importancia que los docentes del centro dan a la gestión del liderazgo y la comunicación en el aula puntúa con niveles de excelencia. De acuerdo a los docentes, los aspectos menos valorados son aquellos a los que hacen referencia los numerales 4.2: vincula a los actores educativos a través de proyectos de aula para coadyuvar a la solución de problemas de la comunidad. 4.3: incorpora a las organizaciones gubernamentales o no gubernamentales en la ejecución de proyectos institucionales.

La vinculación con la comunidad es una práctica que cobra cada vez mayor adhesión de parte de las instituciones educativas. Este tipo de prácticas que generalmente se asocian a las instituciones universitarias, están empezando a ser implementadas a nivel de educación primaria y secundaria.

Los docentes deben considerar que una institución educativa en la actualidad, “establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil; aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados” (MINEDU, Perú, 2012).

En esta línea, es importante resaltar que toda acción, vinculadora, que los docentes emprendan como parte de la institución educativa no debe tender a la sustitución de roles o transferencia de responsabilidades, como propone Enguita (2007, pp.14, 15, 16, sino como una “competencia evolutiva y de adaptabilidad” como nos propone Delors (1996, pp.55), sin perder de vista que toda acción de vinculación con la comunidad es una oportunidad más de contextualizar en la realidad los saberes transmitidos a los estudiantes.

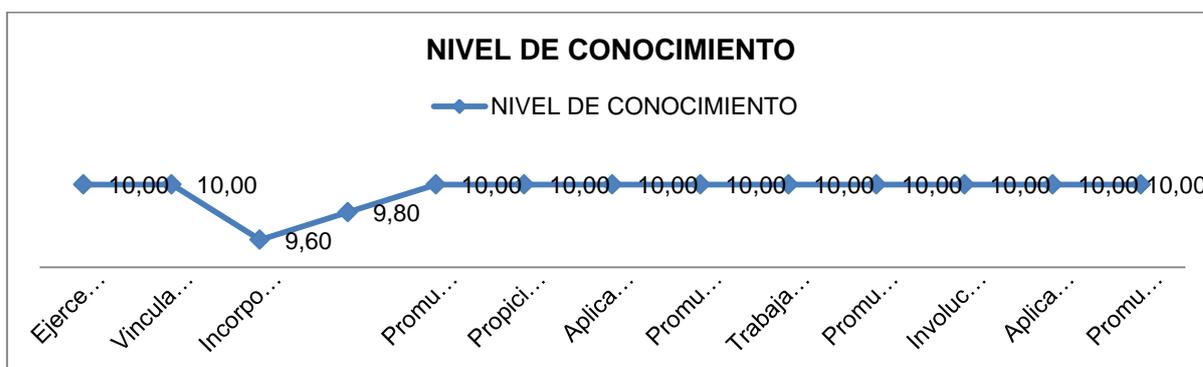
3.4.3. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito del liderazgo y comunicación para su desempeño docente.

Tabla 26. Niveles de conocimiento del desempeño profesional, en el ámbito del liderazgo y comunicación, desde el punto de vista del docente.

Nº DEL ÍTEM	INDICADOR	NIVEL DE CONOCIMIENTO	PORCENTAJE
4.1	Ejerce liderazgo democrático	10,00	100%
4.2	Vincula a los actores educativos	10,00	100%
4.3	Incorpora a las organizaciones gubernamentales o no gubernamentales	9,60	96%
4.4	Promueve acciones orientadas al servicio	9,80	98%
4.5	Promueve en los estudiantes el interés	10,00	100%
4.6	Propicia en el aula la amistad	10,00	100%
4.7	Aplica estrategias para atender las necesidades	10,00	100%
4.8	Promueve el cumplimiento de las actividades	10,00	100%
4.9	Trabaja el orden y la organización en las actividades	10,00	100%
4.10	Promueve acuerdos para la convivencia armónica	10,00	100%
4.11	Involucra a los estudiantes en la planeación	10,00	100%
4.12	Aplica estrategias cooperativas	10,00	100%
4.13	Promueve los valores y ejercicio de los derechos humanos	10,00	100%
TOTAL		129,40	
PROMEDIO		9,95	100%

Fuente: cuestionario de autoevaluación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 26. Niveles de conocimiento del desempeño profesional, en el ámbito del liderazgo y comunicación, desde el punto de vista del docente.



Fuente: cuestionario de autoevaluación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

Los aspectos referidos al conocimiento en la gestión del liderazgo y la comunicación por parte de los docentes, alcanza en su opinión niveles muy satisfactorios, mostrándose los niveles más bajos en los numerales: 4.3. Incorpora a las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en la ejecución de proyectos institucionales y, 4.4. Promueve acciones orientadas al servicio comunitario.

Las acciones de liderazgo y comunicación docente, promueven modelos de educación democráticos. En estos la flexibilidad de ideas, la inclusión de todos los actores sociales y la extensión, entendida como continuidad temporal y hacia otros entornos, marcan las pautas normativas.

La acción del docente, no se circunscribe al aula, autores como Montenegro (2007, pp.21-23), quien la ubica en cuatro niveles: sobre si mismo, en el aula y otros ambientes de aprendizaje, el entorno institucional y el contexto sociocultural; o, Gvirtz, (2011, citado por Vicente, (2013) con sus tres dimensiones: pedagógico-didáctica, socio-comunitaria, técnico-administrativa; dan cuenta de ello.

En estos ambientes, otros que los del aula, de los cuales habla Montenegro, y a su manera Gvirtz, es donde se realiza las acciones de sinergia entre gobierno y escuela, entre escuela y sociedad. Estamentos que, se quiera o no, están siempre en continua relación y, que son territorios en donde radica la importancia de la educación.

En consecuencia, la línea formativa de los docentes hacia sus estudiantes, debe considerar estos aspectos vinculantes en su planificación No hay que perder de vista la labor de integración social a la que debe tender la educación.

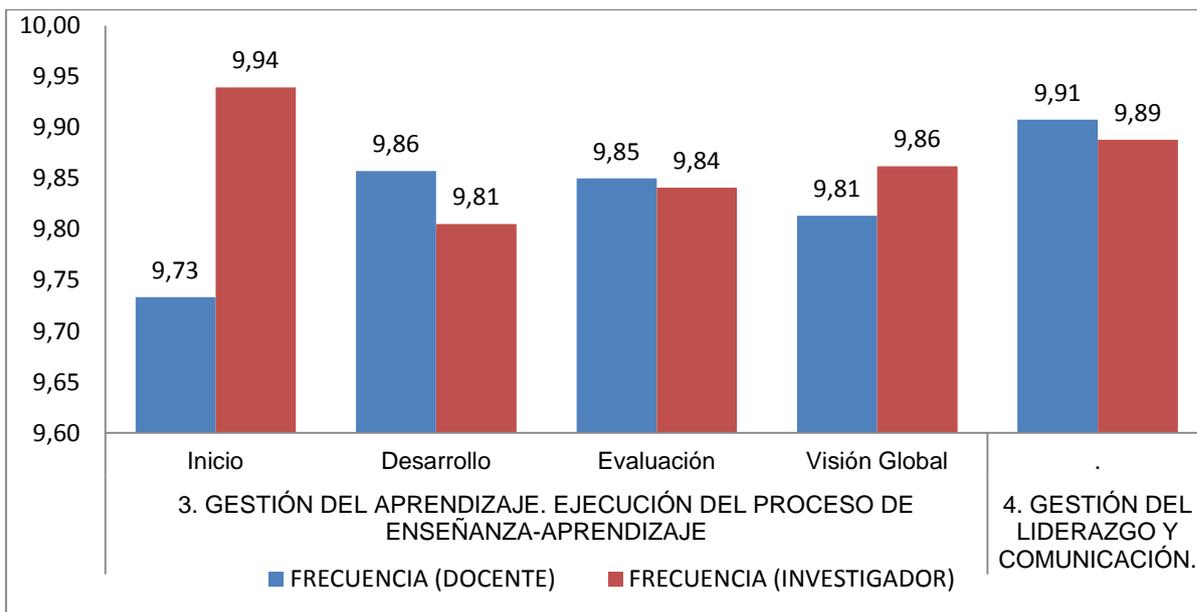
3.5. Comparación del cuestionario de autoevaluación con el registro de observación de las actividades docentes.

Tabla 27: Comparativa del cuestionario de autoevaluación con el registro de observación de las actividades docentes.

COMPARACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN CON EL REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES			
ÁMBITO	SECCIÓN	FRECUENCIA (DOCENTE)	FRECUENCIA (INVESTIGADOR)
3. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE. EJECUCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	Inicio	9,73	9,94
	Desarrollo	9,86	9,81
	Evaluación	9,85	9,84
	Visión Global	9,81	9,86
4. GESTIÓN DEL LIDERAZGO Y COMUNICACIÓN.		9,91	9,89

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 27: Comparativa del cuestionario de autoevaluación con el registro de observación de las actividades docentes.



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

La comparativa de los datos obtenidos entre ambos instrumentos de valoración aplicados, sugieren que, en general el desempeño de los docentes en la Unidad Educativa Calasanz, alcanzan niveles muy satisfactorios, las diferencias de puntuación, que en todo caso no son muy significativas, responden a la falta de constancia en la planificación y ejecución de ciertas prácticas.

Al respecto resulta oportuno recordar que, la planificación institucional educativa busca un “ordenamiento racional y sistemático de actividades y proyectos a desarrollar asignando adecuadamente los recursos existentes para lograr los objetivos educacionales.” (MINEDU, Bolivia, pp.34). Objetivos educacionales que nos son otros que los aprendizajes significativos, la adquisición de habilidades y desarrollo de actitudes en los educandos, lo que los hará ciudadanos valiosos a la sociedad.

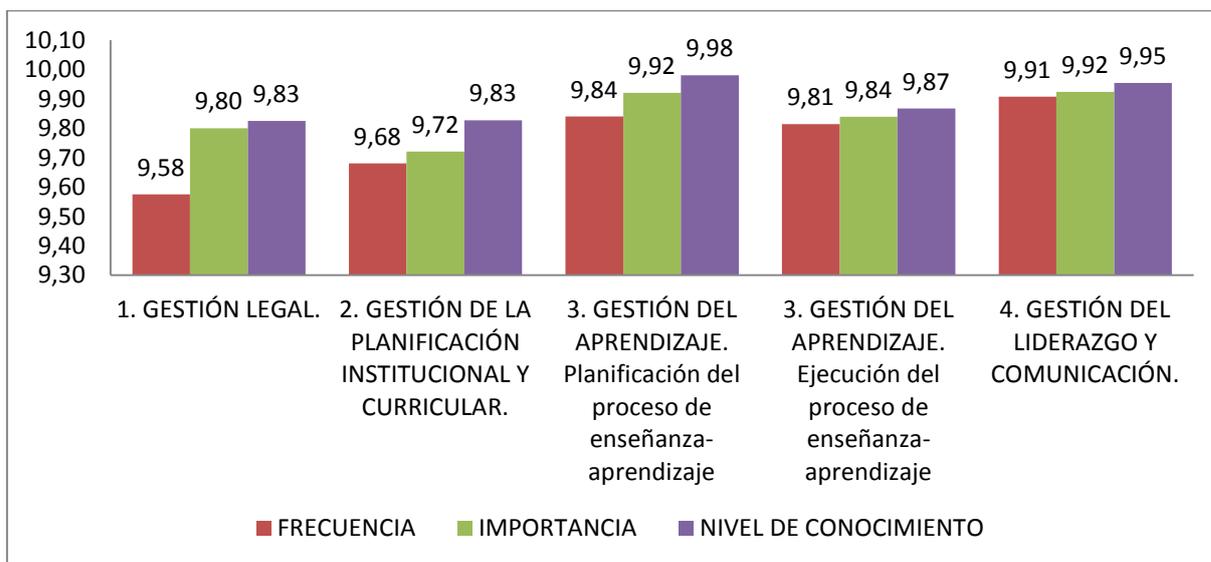
3.6. Desempeño profesional del docente (análisis global)

Tabla 28. Análisis global del desempeño profesional, en el ámbito del liderazgo y comunicación, desde el punto de vista del docente.

ÁMBITO	FRECUENCIA	IMPORTANCIA	NIVEL DE CONOCIMIENTO
1. GESTIÓN LEGAL.	9,58	9,80	9,83
2. GESTIÓN DE LA PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL Y CURRICULAR.	9,68	9,72	9,83
3. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	9,84	9,92	9,98
3. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE. Ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje	9,81	9,84	9,87
4. GESTIÓN DEL LIDERAZGO Y COMUNICACIÓN.	9,91	9,92	9,95

Fuente: cuestionario de autoevaluación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

Figura 28. Análisis global del desempeño profesional, en el ámbito del liderazgo y comunicación, desde el punto de vista del docente.



Fuente: cuestionario de autoevaluación de las actividades docentes, aplicados en la Unidad Educativa Calasanz

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. Conclusiones

La Unidad Educativa Calasanz es una de las pocas instituciones educativas lojanas que cuenta con certificado de calidad ISO, bajo la Norma 9001, su configuración como centro educativo de calidad está bien estructurada y esto se nota en el desempeño de sus docentes.

Con una población docente en la que el 80% de sus miembros tiene formación de cuarto nivel, la atención que cada uno de ellos presta a su desempeño en la institución y en el aula es altamente satisfactoria.

Al finalizar esta investigación se concluye que:

- Los docentes, en su gran mayoría (93%), conocen y ponen en práctica la normativa legal que el Ministerio de Educación del Ecuador ha establecido como parámetros para la mejora de las prácticas educativas en el país. Las excepciones a lo mencionado anteriormente, responden al criterio de frecuencias en su aplicación., punto que debe ser considerado en el plan de mejoras.
- Las actividades de planificación, están contempladas como uno de los ejes motores en la gestión institucional, aunque algunos docentes, (2%-3%) no le den la importancia debida y no se sienten muy motivados para tomar parte en ellas.
Las actividades que menos se valoran, son aquellas que tocan temas no relacionados directamente con las actividades didácticas, ejemplo: La gestión del plan de emergencias del centro educativo.
- La gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se percibe como una de las actividades en la que los docentes muestran gran interés y creatividad. Se nota el esfuerzo de cada uno de los maestros por imprimir a sus clases su impronta personal. Resalta como punto de atención, el hecho de que algunos maestros (9%) no contextualizan las enseñanzas con el entorno de vida.
- Hace falta emprender en acciones de investigación didáctica. Aunque en el centro se da apertura a iniciativas como la presente investigación, no se deja de percibir en algunos docentes (6%) las suspicacias y la falta de interés. Algunos docentes aun ven las labores investigativas como un instrumento de medición de conocimientos o una herramienta de control y sanción.
- El modelo educativo del centro, propicia las actividades de liderazgo y comunicación entre los docentes, alumnos y padres, los mismos que colaboran activamente en todas las actividades propuestas desde coordinación, sin embargo cabe destacar que todo esto se vería potenciado con una utilización más eficiente del espacio áulico, lo cual contribuiría a fomentar la socialización y los aprendizajes cooperativos.

4.2. Recomendaciones

Luego de esta experiencia de investigación, el autor de este trabajo se permite recomendar:

- Los aspectos legales de la actuación del centro y sus docentes debe ser la base desde la que se presente cualquier proyecto de mejora institucional. Para ello contar con un departamento de asesoría legal sería lo deseable, a falta de ello, las comisiones encargadas de estos asuntos han de asegurarse de su debida y constante observación por todos los que hacen el centro educativo.
- La participación en tareas de planificación no comprende solamente el ajustarse al currículo nacional y preparar las clases. Es comprensible que los docentes, después de su jornada de trabajo, no sientan deseo de participar en asuntos tales como la planificación de la gestión de riesgos en el centro educativo; más, ha de encontrarse la manera de que así sea. A este respecto no está demás considerar las estrategias de empoderamiento, delegación de roles o promoción de ideas de los docentes. Esto da a los integrantes del grupo, la idea de ser valorados y de pertenencia al centro de estudios.
- La gestión de los conocimientos, no debe ser un campo rígido, sin dejar de ser serio y eficiente. Las aportaciones de los docentes con experiencia ayudan a diseñar planes académicos realistas y muy efectivos.
- Es necesario que, los docentes consideren presentar los conocimientos con ejemplos prácticos y realistas, nada mejor para la comprensión del conocimiento abstracto, que la aplicación o uso práctico de los mismos.
- Las investigaciones educativas intentan diagnosticar una realidad dada, o probar la valía de tal o cual hipótesis, y en este sentido debe ser tomada por los docentes participantes. Dicho esto, es necesario agregar que, para emprender labores de investigación, la correcta socialización de todo lo referido a la misma es insustituible. Las recomendaciones al respecto serían las de seguir colaborando y si es posible liderando, labores de investigación, crear una cultura investigativa en el centro y considerar en el proyecto educativo institucional las labores de investigación.
- Los aspectos del liderazgo y comunicación, deben seguir siendo altamente valoradas en el centro. Las acciones al respecto deben originarse desde el consenso de todos los miembros del centro para su eficaz desarrollo.
- La distribución del mobiliario en el aula se percibe como un obstáculo para la socialización y los aprendizajes cooperativos de los estudiantes. por lo que se recomienda considerar su modificación, de modo que permita a los estudiantes una comunicación más fácil para interactuar como grupo y, a la vez, permitir a cada uno ser testigo y parte activa de la construcción del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvariño, C. et al (2000). *Gestión escolar: un estado del arte de la literatura*. Revista Paideia, 29, pp. 15-43)
- Anijovich, R, Mora, S, (2009), *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*, Aique, Grupo Editor, Buenos Aires Argentina.
- Apple, M, W. (1996) *Política Cultural y Educación*, Ediciones Morata, Madrid, España.
- Arón, A. M. Milicic, N, (2009). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Azzerboni, D, Harf, R, (2008) *Conduciendo la escuela: manual de gestión educativa*, Centro de publicaciones educativas y Material Didáctico, Buenos Aires.
- Baudrit, A, (2012), *Interacción entre alumnos: Cuando la ayuda enriquece el conocimiento*, Narcea, S.A. de ediciones, Madrid, España
- Botero, C. (2007) *Cinco tendencias de la gestión educativa*, Revista Politécnica N° 5, agosto diciembre, pp.17-31,
- Braslavsky, C, Cosse, G, (2006) *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*, RIECE, recuperado de http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1_hm.htm recuperado en 24/04/2014
- Bueno, A, (1995) *Motivación y aprendizaje*, en Beltrán Llera, J. Bueno Álvarez, J.A. Psicología de la educación, pp. 227-255, editorial Boixareu Universitaria, Barcelona, España,
- Bueno, A, (1999) *Planificación de Unidades didácticas por los profesores: análisis de tipos de actividades de enseñanza*, Revista de investigación didáctica DIALNET, Unirioja, pp. 411-429, España,
- Cano García,E, (2007) *Las competencias de los docentes, en MEC, El desarrollo de competencias docentes en el profesorado*, pp. 33-35, Serie Aula permanente, Conocimiento educativo. Madrid, España
- Carvajal, L, (2013) *Los recursos en la investigación científica y sus clases*, Blog del autor, recuperado de <http://www.lizardo-carvajal.com/los-recursos-en-la-investigacion-cientifica-y-sus-clases/>
- Casassus, J, (1997) *Acerca de la teoría y la práctica de la gestión: Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos*, en: La La gestión en busca del sujeto, UNESCO, Santiago-Chile

- Casassus, J, (2000) *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*, UNESCO, recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/casassus_problemas.pdf
- Coll, C, (1985), *Acción, Interacción Y construcción del conocimiento en situaciones educativas*, Anuario de Psicología Nº 33, pp. 59-70, Barcelona-España.
- Coll, C. (1988) *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*, en *Infancia y Aprendizaje*, Número 41, pp.131-142.
- Collins, E, Green, J, (1992), *Learning in Classroom Settings: Making or Breaking a Culture*, pp. 85-98, en Clift, k. T.,& Evertson, C. M. (Eds.). (1992). *Focal points: Qualitative inquiries into teaching and teacher education*. (Teacher Education Monograph: No. 12).Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Comellas, M,J, (2008), *Educar en la comunidad y en la familia*. Nau Llibres- Edicions Culturals Valencianes, S.A. Valencia – España
- COREDI, (24/04/2011) *Estrategias educativas para promover el desarrollo de competencias*, recuperado de http://www.coredi.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=84&Itemid=94,
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana
- DGFM, (2012) *Gestión y planificación educativa*, MINEDU, La Paz, Bolivia
- Domingo, J, (2008). *El aprendizaje cooperativo*, Cuadernos de Trabajo Social, Vol. 21, pp. 231-246, Barcelona-España
- Fernández -Arata, J. M. I (2008) *Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia : un estudio con maestros de primaria de Lima , Perú*. Artículo de investigación de la escuela profesional de psicología, universidad San Martín de Porres, Lima, Perú. Publicado por la revista de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.
- Fernández Enguita, M. (2007) *Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad*, en Garrte, J, *La relación familia-escuela*, pp.13-32, Edicions de la Universitat de Lleida. España:

- Fernández, J, (2006) *Matriz de competencias del docente de educación básica*, Revista Iberoamericana de educación, recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>
- Ferreiro G. R, (2012), *Cómo ser mejor maestro: el método ELI*, Editorial Trillas, México
- Gairín Sallán, J, (2004) *La organización escolar: contexto y texto de actuación*, Editorial La Muralla, S.A. Madrid-España.
- García Cano, (2007) *Las Competencias docentes*, en Blanco Llorente, El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado, pp. 33-60, MEC. Madrid, España.
- García Correa, A, (1995) *Familia y educación* En Beltrán Llera, J, *Psicología de la educación*, pp. 601-626, Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- García, B, Loredo, J, Carranza, G, (2008) *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*, Scielo, Revista electrónica de investigación educativa. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006
- Gros, C, et, al, (2013) *El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar*, xxxii seminario interuniversitario de teoría de la educación. Liderazgo y Educación, Ponencia 3, Universidad de Cantabria, 10-12 de noviembre. Recuperado de <http://www.site.unican.es/Ponencia%203.pdf>
- Hax, A, Majluf, N. (1997) *Estrategias para el liderazgo competitivo: de la visión a los resultados*, Ediciones Granica, S.A, Buenos Aires- Argentina.
- Higgins, S, et.al, (2005), *The Impact of School Environments: A literature review*, The Design Council, U.K.
- Hunt, B. (2009) *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. UNESCO, PREAL. Santiago, Chile.
- Inbermón, F, (2007) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*, Editorial Grao, Barcelona-España.

- Inbermón, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*, Editorial Grao, Barcelona-España.
- Marcelo, C. (2002) *La formación inicial y permanente de los educadores*, en Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI, MEC. Madrid, España.
- Martín Pestana, F, Camarota, A, Neriz, I, Canelón, E. (2009) *Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados*, Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, Volumen 9, Número 2, pp.1-27.
- MEC, (2006) *Plan decenal de educación del Ecuador 2006-2015*. Recuperado de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/Ecuador_Hacia_Plan_Decenal.pdf
- Monereo, C, (1990) *Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar*, Universidad Autónoma de Barcelona, recuperado de: <http://201.147.150.252:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1390/ense%C3%B1ar-a-pensar.pdf?sequence=1>, recuperado en: 20/02/2014
- Monereo, C, (2001) *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*, Editorial Grao, Barcelona, España.
- Monereo, C, (2007) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Editorial Grao, Barcelona, España
- Muria Vila, I, (1994) *La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades meta cognitivas*. En revista Perfiles Educativos, núm. 65, julio-sept, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.
- Murillo Torrecilla, F, J, (2010) *¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones?: Hacia un planteamiento de valor agregado en educación*, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2010) - Volumen 8, Número 4, pp.3-9.
- Naranjo, G, (2011), *La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria*, CPU-e, Revista de Investigación Educativa 12, pp. 01-27. Veracruz-México.
- Murillo Torrecilla, F.J. (2006) *Carrera y evaluación del desempeño docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, OREAL, UNESCO, Santiago, Chile
- Parra, T. Uzcátegui, A. (2006) *Desarrollo de las competencias comunicativas de los docentes en la gestión escolar*, Revista de Artes y Humanidades UNICA, Año 7, Número 17 / Septiembre-Diciembre, pp. 15 – 38.

Pozner, P, (2007) *El Directivo Docente como Líder de la Gestión Educativa*, REDES, Argentina, pp. 20-27, recuperado de <http://186.113.12.12/discoext/collections/0079/0004/01750004.pdf> recuperado en 18/07/2014

Puryear, J, (1997) *La educación en América Latina: problemas y desafíos*. PREAL, Chile

Ramirez Rosales, V. (2006) *Profesionalismo e imaginarios en la construcción social de la figura del maestro de educación primaria en Mexico*. Ponencia presentada en V Congreso Nacional AMET, Morelos, México. Recuperado de: <http://www.izt.uam.mx/amet/vcongreso/webamet/indicedemesa/ponencias/Mesa%2011/Ramirez11.pdf>

Rockwell, E. Mercado, R, (2000), *La práctica docente y la formación de maestros*, en Revista Escuela Pedagógica Experimental (pp.143-170), Colombia

Rubio, Ch, Medina, J, Cembranos, F. (2000) *Motivación y empleabilidad, la motivación en los procesos de orientación socio-laboral*, Cuadernos de Formación, CÁRITAS, Madrid-España

Salinas, J. (1997) *Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información*, EDUTEC, Instituto Universitario de postgrado. Recuperado de http://www.portaleducativo.hn/pdf../nuevos_ambientes.pdf

Sander, B, (1996) *Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad*, en La Educación, Revista Interamericana de desarrollo educativo, Vol. 40, pp. 29-40,

Solari, M. (2012) *Tendiendo puentes para fortalecer la articulación entre la planificación institucional y la planificación del aula*, en Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 3, Nº 18, Montevideo (Uruguay), pp.157-188.

Soubal, S (2008) *La gestión del aprendizaje: Algunas preguntas y respuestas sobre en relación con el desarrollo del pensamiento en los estudiantes*, Editorial de la Universidad Bolivariana de Chile, Revista POLIS, Vol. 7 Nº 21, Prólogo, págs., 311-337

Taylor, S, Rizvi, F, Lingard, B, Henry, M. (1997) *Educational policy and the politics of change*, editorial Routledge, Abingdon (UK)

Tedesco, J.C. (2011) *Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI*, Revista Iberoamericana de Educación , 55, págs, 31-47.

- Tedesco, J.C. Tenti Fanfani , E, (2006) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*, Documento de discusión del V Congreso de Nacional de Educación SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) TOMO 2, pp, 57-81
- Tedesco,J.C.(2003) *Los pilares de la educación del futuro*, Fundación Jaume Bofill y FUOC, Barcelona, España.
- Tejedor, F, (2012) *Evaluación del desempeño docente* , Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol. %, Num. 1e, pp.318, 326.
- Toranzos, L, (1997) *Evaluación y calidad*, Revista Iberoamericana de Educación, nº 10, enero-abril, pp.63-78
- Torío López, S,(2004) *Familia, escuela y sociedad*, Aula abierta, 83, pp.35-52, Oviedo. España
- Uribe, M, (2005) *El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior*, en UNESCO OREALC; Revista PRELAC, Nº1 AÑO 1 Julio, pp. 107-115.
- Vaillant, D, (2004) *La construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*, Lima, recuperado de <http://www.denisevaillant.net/PDFS/PRESENTACIONES/LimaMinEdu2004.pdf>
- Vaillant, D, (2007) *Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica*, Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 41, Nº 2, 2007. pp. 207-222, recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf>
- Vaillant, D, (2008) *Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina*, Revista iberoamericana de Evaluación educativa, vol.1, num. 2, pp. 8-22
- Vallejo, P. (2010). Ser profesor, una mirada al alumno. 2ª edición. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, pp. 91-150. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf>
- Vázquez Herrera, E. (2010) *El Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, SNTE, Programa Escuelas de Calidad, Secretaría de Educación Pública, México

Vicente, M.E. (2013) *La dirección escolar: Racionalidades y estilos de gestión educativa*, en Revista Pilquen • Sección Psicopedagogía • Año XV • N° 10, pp.1-11.

Villalobos, J, (2003) *El docente y actividades de enseñanza-aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas*, EDUCERE, Artículos Arbitrados, <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19790/1/articulo5.pdf>

Zabalza, M. (1997) *Diseño y desarrollo curricular*, Narcea Ediciones, Madrid-España.

PROPUESTA

4.3. Propuesta

La propuesta de mejoramiento pedagógico presentada al centro investigado se titula “Estrategias para los aprendizajes cooperativos mediante la correcta distribución del espacio áulico”.

La idea detrás de esta propuesta, se basa en las teorías del aprendizaje cooperativo desarrolladas en los últimos años en el ámbito educacional. Cooperación entre todos los actores del acto formativo, desde la figura del docente como gestor, propiciador y orientador de experiencias formativas, hasta la figura del compañero de clase como colega, cómplice y, por qué no, tutor en los actos de obtención del conocimiento.

Las acciones de liderazgo y comunicación son bastante propiciadas en la Unidad Educativa Calasanz; sin embargo, se ha detectado que la comunicación y los aprendizajes cooperativos, se ven afectados por la distribución, demasiado tradicional, del mobiliario en el aula de clase,

Es, por lo tanto, el fomento de la interacción favorecedora de aprendizajes cooperativos entre estudiantes, mediante la redistribución del mobiliario de las aulas de clase, lo que se propone. Mediante estas acciones, lo que se persigue es mejorar los aprendizajes desde los actos socializadores, comunicativos y cooperativos.

“Al aprendizaje cooperativo también se lo conoce como aprendizaje entre iguales o aprendizaje entre colegas” (Ferreiro, R, 2012, pp. 51), una forma de aprendizaje que requiere de la activa participación de todos los alumnos del grupo de clase, de la correcta interrelación entre maestro y estudiantes y de los estudiantes entre sí. Con ello, no se pretende eliminar los aprendizajes individuales, sino potenciar el trabajo en equipo.

Cuseo, (1996, citado por Domingo, J. pp. 232) menciona que “Los estudiantes que trabajan (aprenden) juntos, se involucran más activamente en el proceso de aprendizaje”, esto, además de desarrollar habilidades interpersonales, los prepara para desenvolverse con éxito en sus futuros entornos laborales.

El aprendizaje cooperativo, precisa de ciertas condiciones necesarias para propiciar la interrelación constante de los estudiantes, y una de estas condiciones tiene que ver con la adecuada utilización del espacio físico del aula. “Las aulas son lugares donde la comunicación se extiende más allá de los modos lingüísticos: son sitios multimodales donde los significados son producidos a través de muchos diferentes medios y donde los recursos tales como los gestos, las miradas, las posturas y el despliegue visual de objetos son crucialmente importantes para la producción de significados. (Kress *et al.*, 2005: 14-15 citados por Flores, pp.3).

En este contexto, la producción de significados, es entendida como la adquisición de conocimientos, objetivo principal de la educación.

El modelo de disposición de los pupitres en fila que se observa en la Unidad Educativa Calasanz, expresa lo que Hamilton (1989, citado por Flores, pp. 12) relacionaba con los valores de producción en masa y de eficiencia social. Ello limita el contacto visual y las posibilidades de interacción de los estudiantes.

Ejemplo de ello es la poca eficacia que tuvo en el grupo de estudiantes, la actividad que una de las docentes del centro eligió para abordar el tema de la división exacta en su clase de matemática.

La docente planteó un reto a los estudiantes, el mismo que consistía en dividir una manzana en ocho partes iguales con solo tres cortes. El estudiante que resolvió el caso lo explicó a sus compañeros frente al tablero de clase, una zona que, lamentablemente, no ofrecía una buena visibilidad a todo el grupo de alumnos, debido a la distribución de sus pupitres en el aula.

Una buena alternativa a la resolución de este reto pudo haber sido el trabajo en equipo, de este modo todos los estudiantes habrían tenido la oportunidad de involucrarse en la consecución de la respuesta correcta. Con lo cual el éxito de esta actividad previa habría estado asegurado.

La redistribución del mobiliario del aula, no es un tema nuevo en el entorno educativo, ni siquiera el aprendizaje cooperativo, lo que si representa una novedad es la reconceptualización de las acciones cooperativas en la eficaz consecución de aprendizajes. La relación con la distribución del aula, se establece en cuanto se considera que una adecuada distribución del mobiliario favorece las interrelaciones personales, la comunicación, la participación y por ende los aprendizajes.

Se pone, entonces, a consideración esta propuesta pedagógica, que aspira a incrementar los niveles de efectividad de las labores formativas de la Unidad Educativa Calasanz.

Ámbito			
Legal		<input type="checkbox"/>	
Planificación institucional y curricular		<input type="checkbox"/>	
Aprendizaje		<input checked="" type="checkbox"/>	
Liderazgo y comunicación		<input type="checkbox"/>	
Problema identificado			
La interacción entre estudiantes y los aprendizajes cooperativos se hallan desfavorecidos en la Unidad Educativa Calasanz, por una distribución demasiado tradicional del mobiliario en el espacio del aula.			
Nombre de la estrategia:			
Estrategias para los aprendizajes cooperativos mediante la correcta distribución del espacio áulico.			
Objetivo general:			
<ul style="list-style-type: none"> Incrementar las interrelaciones y la comunicación, para instaurar el aprendizaje cooperativo de los estudiantes, desde una adecuada distribución del mobiliario en las aulas de clase de la Unidad Educativa Calasanz, en el período lectivo septiembre 2014-julio 2015. 			
Objetivos específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> Modificar la distribución del mobiliario en el aula de manera progresiva para facilitar las interrelaciones grupales Organizar las tareas didácticas para que sean desarrolladas de forma grupal Monitorear y evaluar el desarrollo de las tareas y la consecución de resultados 			
Actividades	Procedimiento	Recursos	Evaluación
Actividad 1 Redistribución del mobiliario en el aula de clases	<p>Se reordenará la totalidad del mobiliario del aula de clases para una mejor interacción entre estudiantes y docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> Se sugiere implementar la estrategia gradualmente. En la planificación curricular, se debe especificar las unidades didácticas en las que se aplicará las actividades grupales. Iniciar con experiencias de cooperación entre pares de estudiantes, e ir progresando hacia las actividades de grupos de tres o cuatro 	<p>Los recursos iniciales son los mismos con los que se ha venido trabajando hasta el momento de ejecutar las actividades sugeridas, lo que cambia es su orden. Los resultados que arrojen las primeras evaluaciones de este accionar, junto con las observaciones del día a día en el aula, determinarán la necesidad o no de adquirir nuevo mobiliario, acorde con este modelo de aula.</p>	<p>Una de las evaluaciones comprenderá medir el incremento de la interactividad entre todos los actores del proceso didáctico que intervienen en estas acciones.</p>

	<p>individuos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agrupar los pupitres de cuatro en cuatro, de modo que todos los integrantes del grupo siempre tengan contacto pleno: visual. Y auditivo. - Colocar el escritorio del docente en el centro del aula para facilitar la interacción con todos los grupos. - Coordinar las actividades grupales con anterioridad y en detalle. 		
<p>Actividad 2: Se organizará la resolución de tareas para ser ejecutada de manera grupal.</p>	<p>Cada grupo actuará como una unidad en la resolución de tareas, para ello se debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer un orden dentro del mismo, se asignará roles. - Dividir las tareas para que cada estudiante se responsabilice por la resolución de una parte de la misma. <p>buscar que exista interrelación de dependencia recíproca entre todos los miembros del equipo.</p>	<p>Los recursos seguirán siendo los mismos con los que venían trabajando los estudiantes.</p> <p>Para la presentación de resultados del trabajo cooperativo, sería necesario diseñar formularios u hojas de informe de resultados.</p>	<p>En este momento se evaluará la predisposición de los participantes para llevar a cabo el trabajo en equipo.</p>

<p>Actividad 3: Se guiará a los participantes en la manera correcta de trabajar cooperativamente, se monitoreará el desarrollo de la actividad, se receptorá resultados y se los evaluará en una sesión plenaria de todo el grupo de estudiantes y docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Monitorear el desarrollo de las actividades - Evaluar los resultados de las actividades, tomando en consideración la resolución completa de las tareas, el éxito en los resultados obtenidos, el grado de cooperación de los miembros del grupo, presentación de resultados, capacidad de reflexión y retroalimentación en torno a las experiencias cooperativas. 	<p>Los recursos son los mismos que se han utilizado en las actividades 1 y 2.</p>	<p>Se evaluaría el proceso de resolución de tareas, la presentación de resultados y el aporte extra que cada grupo e individuo del mismo pueda aportar a la comprensión y aprendizajes de los temas tratados. Se sugiere solicitar a los participantes la retroalimentación con respecto a la actividad en su totalidad.</p>
---	--	---	--

Bibliografía:

- Baudrit, A, (2012), *interacción entre alumnos: Cuando la ayuda enriquece el conocimiento*, Narcea, S.A. de ediciones, Madrid, España
- Coll, C, (1985), *Acción, Interacción Y construcción del conocimiento en situaciones educativas*, Anuario de Psicología Nº 33, pp. 59-70, Barcelona-España
- Collins, E, Green, J, (1992), *Learning in Classroom Settings: Making or Breaking a Culture*, pp. 85-98, en Clift, k. T.,& Evertson, C. M. (Eds.). (1992). *Focal points: Qualitative inquiries into teaching and teacher education.* (Teacher Education Monograph: No. 12).Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Domingo, J, (2008). *El aprendizaje cooperativo*, Cuadernos de Trabajo Social, Vol. 21 (2008): pp. 231-246, Barcelona-España
- Ferreiro G. R, (2012), *Cómo ser mejor maestro: el método ELI*, Editorial Trillas, México
- Higgins, S, et.al, (2005), *The Impact of School Environments: A literature review*, The Design Council, U.K.
- Naranjo, G, (2011), *La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria*, CPU-e, Revista de Investigación Educativa 12, pp. 01-27. Veracruz-México.

ANEXOS

ANEXO 1
Carta de Ingreso al centro de estudios



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



MODALIDAD DE ESTUDIOS ABIERTA Y A DISTANCIA

Loja, diciembre del 2013

Señor(a)

DIRECTOR(A) DEL CENTRO EDUCATIVO

En su despacho

De mi consideración:

La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del papel fundamental que tiene la investigación en el desarrollo integral del país, auspicia y promueve la tarea de investigación sobre la realidad socioeducativa del Ecuador a través del Departamento y Titulación de Ciencias de la Educación, en esta oportunidad se ha propuesto como proyecto de investigación el tema: **“Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje”. Estudio en centros educativos del Ecuador.**

Esta información pretende determinar el desempeño docente de los profesionales en Ciencias de la Educación en relación a los ámbitos de la gestión legal, de planificación, del aprendizaje, de liderazgo y comunicación a través de la fundamentación teórica y análisis de la gestión docente para plantear una estrategia pedagógica y fortalecer la práctica docente.

Desde esta perspectiva, requerimos su colaboración y solicitamos de la manera más comedida autorizar el ingreso al centro educativo que usted dirige al estudiante de la titulación de Ciencias de la Educación para realizar la investigación propuesta. Segura de contar con la aceptación a esta petición, expreso mis sentimientos de consideración y gratitud sincera.

Atentamente,

DIOS, PATRIA Y CULTURA

Dra. Ruth Aguilar Feijoo
**DIRECTORA DEL DPTO. Y COORDINADORA
GENERAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Anexo 2
Carta de entrega-recepción del informe de resultados y propuesta



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



MODALIDAD DE ESTUDIOS ABIERTA Y A DISTANCIA

Loja, agosto del 2013

Señor(a)

DIRECTOR(A) DEL CENTRO EDUCATIVO

En su despacho

De mi consideración:

La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del papel fundamental que tiene la investigación en el desarrollo integral del país, auspicia y promueve la tarea de investigación sobre la realidad socioeducativa del Ecuador a través del Departamento y Titulación de Ciencias de la Educación, en esta oportunidad se ha propuesto como proyecto de investigación el tema: **“Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje”**. Estudio **ha realizarse en los centros educativos del Ecuador**.

Una vez obtenidos los resultados de investigación se hará la entrega del informe en el que se detalla el desempeño docente de los profesionales en Ciencias de la Educación, considerando los ámbitos de la gestión: legal, de planificación institucional y curricular, de aprendizaje, y de liderazgo y comunicación.

Además, en este documento se incluirá una propuesta la misma que será planteada para mejorar el desempeño docente y que consideramos factible para ser aplicada en la institución educativa que usted tan acertadamente dirige

En espera de que el presente documento se constituya en una aporte investigativo, expreso a usted mis sentimientos de consideración y gratitud sincera.

Atentamente,

DIOS, PATRIA Y CULTURA

Dra. Ruth Aguilar Feijoo

DIRECTORA DEL DPTO. Y COORDINADORA

GENERAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Anexo 3

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

CÓDIGO:

Investigador	Institución Educativa	Docente Investigado

El presente cuestionario tiene como finalidad identificar el desempeño docente en los ámbitos de la gestión: legal, de planificación, del aprendizaje, del liderazgo y comunicación, para mejorar la práctica docente.

INSTRUCCIÓN: En los espacios en blanco, escriba la información solicitada.

INFORMACIÓN GENERAL

✓ **DATOS DEL CENTRO EDUCATIVO:**

1. Nombre de la Institución:

2. Tipo de Institución:

Pública Municipal Particular Fiscomisional

3. Ubicación geográfica:

Urbana Rural

✓ **DATOS DEL DOCENTE:**

1. Sexo F () M () 2. Edad () años 3. Años de experiencia docente ()

4. Posee título relacionado con la docencia. SI () NO ()

5. Nivel de estudio:

Bachiller Profesor Tercer nivel Cuarto nivel

6. Nivel de Educación en el que trabaja:

Inicial Básica Bachillerato Básica y Bachillerato

7. Modalidad de trabajo:

Presencial Semipresencial Distancia

8. Relación laboral:

Contrato Nombramiento Honorario

INSTRUCCIÓN: Utilizando los valores del 0 al 10, teniendo en cuenta que 10 = muy alto y 0 = nada, escriba en las columnas que corresponden a los aspectos: frecuencia, importancia y nivel de conocimiento, de acuerdo a la siguiente descripción:

Frecuencia: es el número de repeticiones con las que el docente ejecuta la actividad.	VALORACIÓN
Importancia: es la prioridad que el docente le da a la actividad dentro de su gestión.	10 = Muy alto
Nivel de conocimiento: es el saber que posee el docente en relación a cada uno de los indicadores de gestión.	0 = Nada

AMBITOS	N° DEL ÍTEM	INDICADORES	Frecuencia	Importancia	Nivel de conocimiento
1. GESTIÓN LEGAL.	1.1	Aplica los deberes del estado y los derechos de las niñas, niños y adolescentes proclamados en la Constitución de la República del Ecuador (2008) en las actividades académicas e institucionales.			
	1.2	Identifica los niveles del sistema educativo ecuatoriano dentro de la Organización Institucional señalada en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y desarrollados en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural.			
	1.3	Participa en la construcción del Código de Convivencia Institucional tomando como base el Código de la Niñez y la Adolescencia, Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural.			
	1.4	Aplica el Código de Convivencia Institucional para fomentar la convivencia armónica de los miembros de la comunidad educativa.			

1

AMBITOS	N° DEL ÍTEM	INDICADORES	Frecuencia	Importancia	Nivel de conocim.
1. GESTIÓN LEGAL.	1.5	Identifica en el Plan Decenal de Educación los objetivos, políticas y metas, concretadas en proyectos y actividades.			
	1.6	Resuelve conflictos en su aula y en la institución apoyándose en la normativa institucional.			
	1.7	Organiza las actividades docentes y de gestión institucional utilizando el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación.			
	1.8	Fomenta el cumplimiento del reglamento interno institucional.			
2. GESTIÓN DE LA PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL Y CURRICULAR.	2.1	Participa en la elaboración del Plan Educativo Institucional (PEI) considerando los elementos sugeridos por la autoridad educativa.			
	2.2	Ejecuta actividades orientadas al plan de mejoras.			
	2.3	Participa en la ejecución del Plan Operativo Anual (POA) basándose en el plan de mejoras y requerimientos institucionales.			
	2.4	Participa en el diseño de instrumentos para el seguimiento y evaluación del cumplimiento de metas contempladas en el Plan Operativo Anual (POA).			
	2.5	Participa en la elaboración del plan de gestión de riesgos en función de los requerimientos institucionales.			
	2.6	Relaciona los elementos de la estructura del Currículo Nacional en la planificación del Plan Anual de Asignatura.			
	2.7	Participa en la elaboración del Plan Anual de Asignatura (PAA) considerando los principios teóricos y metodológicos planteados en el Currículo Nacional.			
	2.8	Utiliza el Plan Anual de Asignatura (PAA) como documento base para la planificación de clase.			
	2.9	Construye una planificación de clase considerando todos sus elementos.			
	2.10	Planifica la clase considerando las principales etapas de un proceso didáctico.			
	2.11	Utiliza el Plan Educativo Institucional (PEI) para la planificación por bloques curriculares para garantizar su operatividad.			
	2.12	Adecúa el currículo vigente en su aula de acuerdo a las necesidades e intereses de los actores educativos.			
	2.13	Adapta el currículo en las diferentes áreas disciplinarias tomando en cuenta su contexto educativo.			
	2.14	Diseña proyectos con fines educativos para fortalecer las áreas del conocimiento.			
	2.15	Incorpora en el plan anual de asignatura (PAA) las necesidades educativas de la institución y su contexto.			
3. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	3.1	Orienta el aprendizaje en función de los conocimientos científicos del área que enseña.			
	3.2	Emplea los principios didácticos de la disciplina que imparte en la planificación de la clase.			
	3.3	Fundamenta su práctica docente en principios pedagógicos y didácticos.			
	3.4	Realiza procesos de investigación educativa para fortalecer su práctica docente.			
	3.5	Utiliza los elementos de la estructura curricular para construir su planificación de clase.			
	3.6	Planifica las actividades considerando los ejes transversales del Currículo Nacional.			
	3.7	Elabora el plan de clase tomando en cuenta el Plan Anual de Asignatura (PAA).			
	3.8	Relaciona en la planificación de clase los elementos: objetivos, destrezas, estrategias metodológicas, recursos e indicadores de evaluación.			
	3.9	Incluye en sus planificaciones actividades para el aprendizaje que permitan la participación permanente de los estudiantes.			
	3.10	Selecciona y diseña recursos didácticos adecuados para el desarrollo de la destreza con criterio de desempeño.			

AMBITOS	N° DEL ÍTEM	INDICADORES		Frecuencia	Importancia	Nivel de conocimiento	
3. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE. Ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje	3.11	INICIO	3.11.1	Desarrolla estrategias didácticas para recuperar prerrequisitos.			
			3.11.2	Recupera experiencias previas de los estudiantes como punto de partida para la clase.			
			3.11.3	Presenta situaciones reales, anecdóticas o contradictorias para motivar el abordaje del tema.			
	3.12	DESARROLLO	3.12.1	Relaciona el tema tratado con la realidad que viven los estudiantes (contexto).			
			3.12.2	Plantea actividades de acuerdo a la naturaleza del conocimiento, de la destreza y la particularidad del estudiante.			
			3.12.3	Propone actividades alternativas metodológicas para atender la diversidad de los estudiantes en el aula.			
			3.12.4	Realiza actividades para organizar, sistematizar y fijar el nuevo conocimiento.			
			3.12.5	Utiliza estrategias metodológicas aprovechando los recursos didácticos que ofrece la institución.			
			3.12.6	Utiliza los recursos del medio para generar aprendizaje en los estudiantes.			
			3.12.7	Realiza actividades para la aplicación del conocimiento en el aula.			
	3.13	EVALUACIÓN	3.13.1	Aplica una variedad de técnicas para verificar los resultados del aprendizaje.			
			3.13.2	Evalúa con aplicaciones prácticas en el aula.			
			3.13.3	Evalúa con aplicaciones prácticas fuera del aula.			
			3.13.4	Propone actividades para transferir el conocimiento a nuevos contextos.			
	4. GESTIÓN DEL LIDERAZGO Y COMUNICACIÓN.	4.1	Ejerce un liderazgo democrático y genera altas expectativas en el aula.				
		4.2	Vincula a los actores educativos a través de proyectos de aula para coadyuvar a la solución de problemas de la comunidad.				
4.3		Incorpora a las organizaciones gubernamentales o no gubernamentales en la ejecución de proyectos institucionales.					
4.4		Promueve acciones orientadas al servicio social comunitario.					
4.5		Promueve en los estudiantes el interés y participación en actividades cooperativas.					
4.6		Propicia en el aula la amistad y ayuda entre los estudiantes.					
4.7		Aplica estrategias para atender las necesidades individuales de los estudiantes.					
4.8		Promueve el cumplimiento de todas las actividades propuestas en el aula.					
4.9		Trabaja el orden y la organización en las actividades que se proponen en el aula.					
4.10		Promueve acuerdos para la convivencia armónica en el aula a través del cumplimiento de normas y reglas.					
4.11		Involucra a los estudiantes en la planeación y ejecución de estrategias innovadoras.					
4.12		Aplica estrategias cooperativas de integración, interacción y participación activa en el aula, que logren un objetivo común de aprendizaje.					
4.13		Promueve los valores y el ejercicio de los derechos humanos en su aula.					

¡Gracias por su colaboración!

Anexo 4

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES

CÓDIGO:

Investigador	Institución Educativa	Docente Investigado	N° de observación

DATOS INFORMATIVOS
NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO:
NÚMERO DE NIÑOS:
PERÍODO/S OBSERVADO/S:
ÁREA DEL CONOCIMIENTO OBSERVADA:
DESTREZA TRABAJADA:
FECHA:

La presente ficha de observación tiene como finalidad identificar la gestión del aprendizaje, del liderazgo y la comunicación que realiza el docente en el aula, con el fin de reflexionar sobre el proceso didáctico pedagógico y mejorar la práctica educativa en el aula.

INSTRUCCIÓN: Utilizando los valores del 0 al 10, teniendo en cuenta que 10 = muy alto y 0 = nada, escriba en la columna frecuencia el nivel de desarrollo de la actividad, de acuerdo a la siguiente descripción.

Frecuencia: el cumplimiento de la actividad y su nivel de desarrollo.

AMBITO	N°	ETAPAS	INDICADORES	FRECUENCIA
1. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE. Ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje	1.1	INICIO	1.1.1 Desarrolla estrategias didácticas para recuperar prerrequisitos.	
			1.1.2 Recupera experiencias previas de los estudiantes como punto de partida para la clase.	
			1.1.3 Presenta situaciones reales, anecdóticas o contradictorias para motivar el abordaje del tema.	
	1.2	DESARROLLO	1.2.1 Relaciona el tema tratado con la realidad que viven los estudiantes (contexto).	
			1.2.2 Plantea actividades de acuerdo a la naturaleza del conocimiento, de la destreza y la particularidad del estudiante.	
			1.2.3 Propone actividades alternativas metodológicas para atender la diversidad de los estudiantes en el aula.	
			1.2.4 Realiza actividades para organizar, sistematizar y fijar el nuevo conocimiento.	
			1.2.5 Utiliza estrategias metodológicas aprovechando los recursos didácticos que ofrece la institución.	
			1.2.6 Utiliza los recursos del medio para generar aprendizaje en los estudiantes.	
	1.3	EVALUACIÓN	1.2.7 Realiza actividades para la aplicación del conocimiento en el aula.	
			1.3.1 Aplica una variedad de técnicas para verificar los resultados del aprendizaje.	
			1.3.2 Evalúa con aplicaciones prácticas en el aula.	
			1.3.3 Evalúa con aplicaciones prácticas fuera del aula.	
	1.3.4	Propone actividades para transferir el conocimiento a nuevos contextos.		
2. GESTIÓN DEL LIDERAZGO Y COMUNICACIÓN.	2.1	Ejerce un liderazgo democrático y genera altas expectativas en el aula.		
	2.2	Vincula a los actores educativos a través de proyectos de aula para coadyubar a la solución de problemas de la comunidad.		
	2.3	Incorpora a las organizaciones gubernamentales o no gubernamentales en la ejecución de proyectos institucionales.		
	2.4	Promueve acciones orientadas al servicio social comunitario.		
	2.5	Promueve en los estudiantes el interés y participación en actividades cooperativas.		
	2.6	Propicia en el aula la amistad y ayuda entre los estudiantes.		
	2.7	Aplica estrategias para atender las necesidades individuales de los estudiantes.		
	2.8	Promueve el cumplimiento de todas las actividades propuestas en el aula.		
	2.9	Trabaja el orden y la organización en las actividades que se proponen en el aula.		
	2.10	Promueve acuerdos para la convivencia armónica en el aula a través del cumplimiento de normas y reglas.		
	2.11	Involucra a los estudiantes en la planeación y ejecución de estrategias innovadoras.		
2.12	Aplica estrategias cooperativas de integración, interacción y participación activa en el aula, que logren un objetivo común de aprendizaje.			
2.13	Promueve los valores y el ejercicio de los derechos humanos en su aula.			

Anexo 5

Imágenes del centro educativo y de una jornada de clases





