



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
ECUADOR**

SEDE IBARRA

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

**TITULACIÓN DE MAGÍSTER EN GERENCIA Y LIDERAZGO
EDUCACIONAL**

Gestión pedagógica en el aula: Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de Abril de la ciudad de Santo Domingo de los Colorados y del pueblo Luz de América respectivamente, cantón Santo Domingo provincia Santo Domingo de los Tsachilas, 2012-2013

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA.

AUTORA: Salazar Villacreses Isabel María.

DIRECTOR: Cruz García Oswaldo Santiago, Mg.

**CENTRO UNIVERSITARIO TUMBACO
2015**

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

Magíster.

Oswaldo Santiago Cruz García.

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo, denominado: “Gestión pedagógica en el aula: Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de Abril de la ciudad de Santo Domingo de los Colorado y del pueblo Luz de América respectivamente, cantón Santo Domingo provincia Santo Domingo de los Tsachilas, 2012-2013 “ realizado por Salazar Villacreses Isabel María, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, febrero de 2015

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Salazar Villacreses Isabel María declaro ser autora del presente trabajo de fin de maestría “Gestión pedagógica en el aula: Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de Abril de la ciudad de Santo Domingo de los Colorado y del pueblo Luz de América respectivamente, cantón Santo Domingo provincia Santo Domingo de los Tsachilas, 2012-2013, de la Titulación Magíster en Gerencia y Liderazgo educacional, siendo Oswaldo Santiago Cruz García director del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados veritos 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”

Autora: Salazar Villacreses Isabel María

C.I. 1706010566

DEDICATORIA

Al Padre Bueno, nuestro Dios, que da sentido a todas las cosas que hacemos y a cuyo amor quiero corresponder abrazando el trecho de historia que me corresponde vivir.

A mi familia, a mi esposo Juan, mis hijos, Isabel María (que me ha dado un apoyo inmenso), Merceditas (que me acompañó como asistente), Juan Pablo, Francisco Javier, Clarita, Josemaría y a mis nietas Ana Sofía y Florencia (en ellas a todos los retoñitos que vengan) a mis yernos; para todos ellos que son motivo de mi alegría y esperanza.

A mi papá que me deja en herencia la fe, la esperanza y la caridad heroicas, a mi mamá que me ha enseñado a defender la verdad sin excusas, a mi hermana que ha sido mi apoyo incondicional, a mi otra hermana porque siempre ha sabido volver a empezar.

AGRADECIMIENTO

A mi esposo Juan que con su trabajo esforzado ha hecho posible que yo pueda continuar siempre mis estudios, al querido Padre Juan Luján que me animó a seguir esta maestría, al Magister Santiago, a las dos Instituciones educativas que abrieron sus puertas con generosidad para poder realizar la investigación.

INDICE DE CONTENIDOS

PORTADA.....	i
APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE TITULACIÓN.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO.....	7
1.1. La Escuela en Ecuador.....	8
1.1.1. Elementos claves	8
1.1.2. Factores de eficacia y calidad educativa; objetivos y proyectos ministeriales.....	22
1.1.3. Nuevos ámbitos de investigación: “la calidez” como eficiencia educativa y otros principios esenciales	37
1.1.4. Estándares de calidad educativa	40
1.1.5. Estándares de desempeño docente: dimensión de la gestión del aprendizaje y el compromiso ético.....	41
1.1.6. Estándares para directivos.....	42
1.1.7. Planificación y ejecución de la convivencia en el aula: código de convivencia.....	43
1.2. Clima Escolar.....	45
1.2.1 Factores socio-ambientales e interpersonales en el centro escolar (aula de clase).....	46
1.2.2. Clima social escolar: concepto, importancia.....	46
1.2.3. Factores de influencia en el clima.....	49
1.2.4. Clima social de aula: concepto desde el criterio de varios autores y de Moos y Trickett.....	51
1.2.5. Caracterización de las variables del clima de aula, propuestas por Moos y Trickett	54
1.2.5.1 Dimensión de relaciones:	55
Implicación	
Afiliación (AF)	
Ayuda (AY)	
1.2.5.2. Dimensión de autorrealización:.....	55
Tareas (TA)	
Competitividad (CO)	

Cooperación (CP)	
1.2.5.3. Dimensión de Estabilidad:.....	55
Organización (OR)	
Claridad (CL)	
Control (CN)	
1.2.5.4. Dimensión de cambio:.....	56
Innovación (IN)	
1.3. Gestión pedagógica	58
1.3.1. Concepto	58
1.3.2. Elementos que la caracterizan	60
1.3.3. Relación entre la gestión pedagógica y el clima de aula.....	61
1.4. Técnicas y estrategias didáctico-pedagógicas innovadora	62
1.4.1. Aprendizaje cooperativo.....	63
1.4.2. Concepto.....	64
1.4.3. Características.....	66
1.4.4. Estrategias, actividades de aprendizaje cooperativo.....	66
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA.....	69
2.1. Diseño de investigación.....	70
2.2. Contexto.....	70
2.3. Participantes.....	72
2.4. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.....	80
2.4.1. Métodos.....	80
2.4.2. Instrumentos.....	80
2.5. Recursos	81
2.5.1.1 Humanos.....	81
2.5.1.2. Materiales.....	82
2.5.2.1. Institucionales.....	82
2.5.2.2. Económicos.....	82
2.6. Procedimiento.....	82
CAPÍTULO 3: RESULTADOS: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	85
3.1. Diagnóstico a la gestión del aprendizaje del docente.....	86
3.2. Análisis y discusión de los resultados de gestión pedagógica.....	95
3.3. Análisis y resultados de las habilidades y competencias docentes.....	100
3.4. Análisis y resultados de la Aplicación de Normas y Reglamentos.....	112
3.5. Análisis y discusión de resultados de las características del clima de aula	118
CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	133
CAPÍTULO 5: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	139

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	165
ANEXOS.....	172

Resumen

La investigación analiza la gestión pedagógica en el aula a partir del clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores de educación básica. Apoya la investigación educativa de la UTPL como aporte a la calidad educativa.

El marco teórico incluye la macro política pública educativa y la teoría pedagógica con factores de eficiencia y calidad educativa frente a los cuales se contrastan los resultados de la investigación.

Se analizaron dos instituciones situadas en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas: el CADE Colegio Adventista del Ecuador (privada urbana) y la Escuela “13 de Abril” (pública rural). La muestra se tomó en séptimo de básica.

El estudio es de tipo exploratorio y descriptivo, no experimental y transeccional; se recopilaron los datos en un momento único.

En base al análisis de los resultados, conclusiones y recomendaciones se sugiere una propuesta de intervención holística, bajo un enfoque institucional, con el fin de mejorar la gestión pedagógica a partir de los factores de incidencia en el clima social escolar y clima de aula, sustentado en el principio de subsidiariedad.

Palabras y conceptos claves:

Clima de aula – clima escolar - subsidiariedad – evaluación – docencia cooperativa – autogestión – valor civil de las escuelas con ideario

Abstract

This research aims to analyze teaching classroom management considering the school social climate, from the perceptions of students and teachers of basic education. This is part of one of the research projects being conducted by the Technical University of Loja.

The theoretical framework includes public policies in education and pedagogical theories with elements that develop excellence, the results of the research will be contrasted with this frame.

Two schools located at the province of Santo Domingo de los Tsáchilas were analyzed in this research: CADE Ecuador Adventist School (urban private) and the School "13 de Abril" (rural public).

The sample was set from the evaluation of two seventh grade classes. This study is exploratory and descriptive, not experimental but transectional since the data were collected at a single time.

Based on the analysis of the results, conclusions and recommendations there is a proposal holistic intervention suggested in this thesis -within an institutional approach- in order to improve the teaching management, considering factors impact on the school social climate.

Keywords and concepts:

School social climate- classroom climate – evaluation- subsidiarity - teachers cooperative learning– self management - civil value of schools with canons -

Introducción

El objetivo general de la presente investigación es evaluar el clima de aula como parámetro significativo en la medición de la calidad de educación. Las expectativas se cumplieron y conforme a los resultados obtenidos se presenta una propuesta de intervención que entrelaza la cultura institucional o clima escolar con la gestión pedagógica en el aula.

Adicional a esto y por los resultados evidenciados durante el proceso de la investigación, se vio la pertinencia de plantear paralelamente un diálogo abierto y propositivo sobre el rendimiento y alcance de las macro políticas educativas, en una plataforma de verificación y retroalimentación de la observación “in sitio” que contrasta la educación pública rural y privado urbana.

Ambos objetivos se han desarrollado a partir de un marco teórico expuesto en el Capítulo 1 con sus varios subtemas. Este capítulo contiene el análisis de la realidad de la Escuela en el Ecuador, los elementos claves, factores de eficacia y eficiencia, lineamientos generales emitidos desde la política ministerial hasta llegar a los aspectos de incidencia directa como lo son el clima de aula, la gestión pedagógica y estrategias actuales de innovación.

El esfuerzo de la academia, en este caso la UTP, por generar procesos de diálogo a partir de la investigación “in sitio” son de gran importancia porque plantean una mirada amplia que permite verificar el rendimiento de políticas públicas educativas y de teorías pedagógicas en su real incidencia en el aula.

En el capítulo 2 se entrega una explicación detallada de la metodología utilizada (diseñada por la UTP con esta finalidad), se presenta los participantes que han colaborado en este trabajo, se explica los procedimientos y recursos.

El capítulo 3 presenta el análisis concreto de los resultados obtenidos en los ámbitos de gestión de aula, como habilidades pedagógicas y didácticas, aplicación de normas y

reglamentos y clima de social de aula. Se compara estos resultados desde tres perspectivas: docente, estudiante e investigador, esto para cada una de las escuelas, es decir la pública y la privada, rural en el primer caso y urbana en el segundo. Además se contrasta los resultados entre ambas instituciones.

Para el capítulo 4 se exponen las recomendaciones y conclusiones que sustentan la base para presentar en el capítulo 5 la propuesta de intervención que se considera pertinente: “Mejoramiento del Clima escolar y de aula, bajo la dinámica de docencia cooperativa, investigación educativa interna y autogestión; fundamentado en el principio de subsidiariedad”

Desde el inicio fue una preocupación el que la investigación fuera transeccional, es decir, observación en un solo momento, sin embargo, esto permite evidenciar de manera espontánea si la teoría pedagógica es un hecho que acontece en la práctica cotidiana o no, por este motivo la metodología fue adecuada y cumplió con el objetivo desde la perspectiva del investigador.

Donde se dieron mayores limitaciones para poder tener una adecuada evaluación fue al considerar la perspectiva de los estudiantes, su concepción de los temas evaluados no siempre es objetiva, la explicación detallada de este aspecto se transcribe en capítulo 3.

Un aspecto de mucha relevancia e interesante fue, sin duda, el análisis contrastado entre lo público y lo privado; esta investigación focalizada en dos instituciones es una muestra de una parte de la realidad educativa del Ecuador.

Si se considera el ámbito educativo específicamente público, luego de la investigación, quedan grandes interrogantes sobre el alcance de las macro políticas educativas que sugieren grandes logros. La posibilidad de haber podido explorar in sitio deja al menos una incertidumbre sobre las necesidades educativas que persisten en pleno siglo XXI.

Esta situación puso en evidencia la trascendencia del trabajo de investigación universitario cuyo resultado puede generar un aporte importante a las políticas públicas educativas.

La presente investigación pone de manifiesto la necesidad del fortalecimiento de los cuerpos intermedios, valorando el potencial del trabajo colaborativo de la comunidad como protagonista o eje dinamizador del desarrollo; esto ratifica el principio de subsidiaridad que es pilar indispensable de toda política pública; más aún en el ámbito de la educación.

Lo mencionado esboza algunos de los principios fundamentales de corte antropológico que sustentan la base de la propuesta de intervención que se expone en el capítulo 5.

Por otro lado, la experiencia de esta investigación revalida que la tecnología no lo es todo, ni los recursos, ni los textos gratuitos, ni la política; hay que volver de continuo a la persona real, entenderla y apoyar ese educare y educere.

La excelencia educativa es un ideal que se debe renovar continuamente, pero siempre a partir de la centralidad de la persona humana y su naturaleza social.

A través de profundizar lo que implica la sociabilidad humana (la persona es un ser social manifiesto en las múltiples áreas del quehacer humano) análogamente se podría decir que si se quiere entenderla se debe mirar su reflejo en el clima escolar o clima de aula.

Este presupuesto ratifica desde lo antropológico filosófico, que un aporte para el mejoramiento del clima escolar y la consecuente gestión pedagógica, podría apoyarse en una innovación que considere lo “relacional” que en educación apunta al aprendizaje cooperativo, pues resulta connatural a la esencia misma de la persona y por lo tanto, es un método óptimo para desarrollar las potencialidades humanas: las de los alumnos y las del mismo docente.

Toda propuesta educativa parte de la visión filosófica y antropológica del ojo que las mira. Los fundamentos expuestos en los párrafos anteriores son básicos para dar consistencia a la propuesta de intervención con la que concluye esta investigación.

Presentar estos elementos desde la Introducción de esta investigación es esencial para que los lectores puedan comprender y juzgar la pertinencia de la propuesta, que de

ninguna manera apunta a ser hegemónica sino una posibilidad más entre muchas alternativas que abren la puerta a la innovación educativa.

Vale la pena terminar esta presentación con la extraordinaria frase de Juan Pablo II que resume todo lo que se ha concluido durante este trabajo “in sitio” sobre la realidad educativa del país:

“El desarrollo de un pueblo no deriva primariamente ni del dinero, ni de las ayudas materiales, ni de las estructuras técnicas, sino más bien de la formación de conciencias, de la madurez de la mentalidad y de las costumbres. Es el hombre protagonista del desarrollo, no el dinero ni la técnica”.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1. La Escuela en el Ecuador

1.1.1. Elementos claves.

Resulta muy interesante abrir este capítulo del marco teórico analizando primeramente factores macro que inciden en el desarrollo de la educación en el Ecuador, ya que son estos los pilares que orientan y finalmente hacen factibles las políticas públicas de estado y específicamente las ministeriales que se ponen en práctica en las instituciones educativas y posteriormente se evalúan en las aulas.

De este análisis macro saldrán algunos principios fundamentales o factores de incidencia en la calidad educativa que sin duda estarán presentes en la propuesta de intervención que se hace al final del presente trabajo.

Luego de la exposición de los elementos macro entraremos en la comprensión misma y análisis de los factores de mejoramiento de la educación que se visualizan ya en el aula propiamente y vinculados directamente con la práctica pedagógica.

Unos y otros están entrelazados o más bien deberían estar entrelazados para lograr el desarrollo integral que se espera como nación. Justamente cuando existe una ruptura se evidencia la problemática y la necesidad de intervenir para que la teoría o lineamientos generales se confirmen en la experiencia cotidiana de las aulas. Es en la evaluación de esta trayectoria donde las políticas educativas se fortalecen o se valora la necesidad de reorientarlas.

Sin embargo, es indispensable reconocer que más allá de las políticas educativas que avanzan históricamente respondiendo a las circunstancias y evolución de la civilización, esta búsqueda de calidad de la educación es algo que responde a la esencia misma del hombre y su necesidad de alcanzar el desarrollo pleno de todas sus potencialidades y de esta manera incidir en el desarrollo como sociedad.

Existe una base antropológica propia de la dinámica humana y social que ha empujado la búsqueda de una calidad de educación como lo dice María García Amilburu en su libro “Aprendiendo a ser humanos, una antropología de la educación” (1996):

La educación se integra en el dinamismo general del sujeto hacia la plena actualización de su naturaleza” y por lo tanto, “para formular los fines de la educación como para determinar cuál es la mejor manera de alcanzarlos, se debe tener en cuenta el tipo de realidad que es el ser humano (García, 1996, pág. 11).

El punto central es cómo lograrlo, qué factores inciden para la efectiva consecución de la calidad de educación, quiénes son los responsables de esta misión, qué se entiende por educación y cuál es su nivel más alto; la respuesta a esta problemática siempre partirá desde la concepción filosófica y antropológica que los gestores de la educación tengan al respecto, sumada a las teorías y experiencia investigativa que las confirmen. De ahí que sea necesario que en este repensar a la calidad de educación, que pretende esbozar la propuesta de intervención que se plantea esta tesis, considere en su base también el sustento de la filosofía antropológica educativa.

Todo inicio de orientar la educación a través de las políticas públicas que rigen desde el estado debe partir de una fundamentación filosófica antropológica. Como sugiere María Adela Tamés García en su libro El desarrollo humano: un reto de nuestro tiempo hacia el siglo XXI: *“La educación es un complejo quehacer en el que debe unirse la sabiduría del hacer práctico con el conocimiento científico logrado por la investigación filosófica de la educación” (Tamés, 1992).*

Dejando claro este anclaje antropológico regresemos a los lineamientos específicos que se han considerado dentro del desarrollo de la calidad de educación en nuestros tiempos.

Bajo esta dinámica se enmarcará la exposición del presente capítulo.

Desde hace varios años se ha hablado de la necesidad imperante de viabilizar el desarrollo del Ecuador a través de uno de los pilares más consistentes que es la “calidad” de educación de la población.

Un aspecto interesante dentro de la nueva visión de calidad educativa comenzó a reflejarse debido a una generación más formada profesionalmente que requería de políticas que tuvieran continuidad, consistencia y que fueran evaluadas constantemente.

Así tenemos como ejemplo para el caso ecuatoriano la permanencia del Ministro de Educación Raúl Vallejo que a pesar del cambio de gobierno en el 2007 del Presidente Palacios al Presidente Correa, fue ratificado en sus funciones dando continuidad a los lineamientos generados por la autoridad ministerial.

Este simple pero interesante factor reflejaba ya para entonces, un enfoque renovado de lo que es la implementación de políticas públicas educativas que, para lograr calidad, requieren de continuidad. Así lo expresaba en su introducción el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006 - 2015:

A veces nos quejamos de que en nuestro país no existe continuidad en las políticas diseñadas para los diversos sectores. Desde el primer Acuerdo Nacional “Educación Siglo XXI”, firmado en abril de 1992 (el segundo y el tercero fueron firmados en junio de 1996 y noviembre de 2004, respectivamente), el Ecuador ha venido realizando grandes esfuerzos para definir, por lo menos en el sector educativo, una Agenda de mediano y largo plazo. Por el mandato ciudadano expresado en la Consulta Popular, del 26 de noviembre de 2006, ese anhelo de la sociedad es ahora una realidad concreta: la ciudadanía ecuatoriana convirtió las ocho políticas del Plan Decenal de Educación (2006– 2015) en políticas de Estado. En ese sentido, nuestro país comprendió que debemos hacer de la educación un compromiso de todos para cambiar la historia. El mandato ciudadano nos obliga a institucionalizar el Plan Decenal de Educación; esto es, que los programas, sus objetivos y metas, sean construidos en el marco de las políticas de Estado ya definidas y que, como país, le demos continuidad sin que importe qué ministro o

ministra ejerza la cartera de Educación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2006, pág. 3).

Junto a esa continuidad de políticas educativas se requería evaluar y hacer frente a la realidad educativa de la que partía esta búsqueda de calidad. Así se estructuraba la necesidad de una cultura de evaluación que permitiera el registro objetivo para comprobar la eficacia de plan educativo nacional.

Con el Ministro Vallejo también se impulsó la evaluación como herramienta de desarrollo educativo a nivel de políticas públicas, como revela un estudio del Ministerio de Educación del 2008 que pone en evidencia los problemas por los cuales estaba atravesando la educación para entonces:

Los resultados de las Pruebas nacionales APRENDO del año 2007, para 3º, 7º y 10 años de EGC, no evidencian el incremento en la calidad de la educación en los últimos once años, tomando en consideración las calificaciones de los estudiantes en matemática y lenguaje para los tres niveles de instrucción analizados. Al contrario, luego de un continuo descenso, el país apenas ha logrado alcanzar los niveles que obtuvo en 1996 (Ministerio de Educación y VVOB, 2008).

Esta crisis de la educación antes que un fracaso, ha sido un punto de partida; el reconocimiento explícito de las ausencias y debilidades generaban la necesidad de cambiar el curso de la educación en el Ecuador y por ende las directrices políticas.

La consideración de estos factores de evaluación, de otorgar índices medibles no sólo ha tenido gran relevancia en el Ecuador sino que nació a la par dentro del ámbito generado por un mundo globalizado que se cuestionó con fuerza, ya desde la década de los noventa, por la calidad de educación y sus elementos claves.

Ha sido una constante regional la búsqueda de esfuerzos conjuntos como se evidenció en la reunión preparatoria de la Conferencia de Dakar que tuvo lugar en Santo Domingo en el año 2000, aquí los países de América Latina, el Caribe y América del Norte adoptaron el Marco de Acción Regional de Educación para Todos que fijaba:

*los términos para garantizar continuidad a los esfuerzos realizados por los países en la década transcurrida, y renueva el compromiso de los países de cumplir, antes del año 2015, el “derecho universal de todas las personas a una educación básica de **calidad** desde su nacimiento”...”. Dentro de los mismos términos expresamente se ponía como objetivo “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables (CEPAL & UNESCO, 2005, pág. 23).*

Posteriormente para lograr una mayor incidencia se reunieron en la Habana, Cuba en el 2002, los Ministros de Educación de 34 países de la región y aprobaron el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC 2002-2017) “con la finalidad de promover cambios substantivos en las políticas y prácticas educativas, a fin de alcanzar hacia el 2015 las metas adoptadas en el marco de Acción de Educación para Todos de Dakar.” **(Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, 2002, pág. 1).**

Aquí se definieron cinco focos estratégicos para la acción conjunta:

1. *Los contenidos y prácticas de la educación para construir sentidos acerca de nosotros mismos, los demás y el mundo en el que vivimos;*
2. *los docentes y el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo, para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos;*
3. *la cultura de las escuelas, para que estas se conviertan en comunidades de aprendizaje y participación;*
4. *la gestión y flexibilización de los sistemas educativos, para ofrecer oportunidades de aprendizaje efectivo a lo largo de la vida; y*
5. *la responsabilidad social por la educación, para generar compromisos en su desarrollo (CEPAL & UNESCO, 2005, pág. 24).*

Es de gran relevancia tener presentes estos cinco focos porque a lo largo de este capítulo se verá como efectivamente se han ido filtrando dentro de las políticas educativas concretas para el caso ecuatoriano y aun incluso se podrán visualizar de alguna manera

como ejes de la propuesta de intervención para la calidad e innovación educativa que se presenta en esta tesis de maestría.

Con lo expuesto se evidencia una toma de consciencia nacional y regional, que responden con un consenso en cuanto a los aspectos que influyen en la calidad de educación que además -como se ha venido insistiendo- deben ser medibles y cuantificables.

A continuación las Políticas del Plan Decenal que orientan y profundizan los elementos claves considerados específicamente en el caso ecuatoriano:

- a. Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años;*
- b. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo;*
- c. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente;*
- d. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos;*
- e. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas;*
- f. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo;*
- g. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida;*
- h. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB (Ministerio de Educación del Ecuador, 2006).*

Es indispensable hacer mención de un tercer elemento clave dentro de una visión macro y es el tema del financiamiento o inversión educativa; la consecución de logros de las políticas educativas se encuentra solventada necesariamente sobre un financiamiento adecuado que las viabilice. Por lo tanto, no basta simplemente con enunciar los objetivos

netamente educativos como lo demuestra el punto 5 del documento “Educación para Todos” y también el literal “h” del Plan Decenal expuestos en los párrafos anteriores.

La calidad de educación, a más de los elementos ya expuestos, está estrechamente relacionada a la calidad de inversión por parte de los estados, teniendo presente sin embargo, que no es un factor absoluto de eficacia, así lo ratifican la UNESCO y CEPAL en el informe “Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe” 2005; sin duda el apalancamiento económico es indispensable.

También es fundamental, tal como lo han sostenido los países de la región en sus esfuerzos de reforma educativa durante los años 90, el compromiso de los gobiernos en elevar la inversión pública en educación, tanto en términos absolutos como en porcentaje del PIB, así como mejorar y aumentar otras fuentes de recursos, privados y externos (CEPAL & UNESCO, 2005, pág. 18).

Dentro de este mismo ámbito para el caso ecuatoriano también se confirma el párrafo precedente. Sin duda se ha dado mayor importancia a la inversión pública que, por un lado surge de una voluntad política de otorgar los recursos, pero por el otro se sustenta sobre circunstancias que cuentan con mejores tiempos en términos monetarios que posibilitan esta inversión en aras de la calidad educativa.

Así tenemos que los ingresos del Estado ecuatoriano han aumentado notablemente debido a los altos precios del petróleo, la estabilidad de una economía dolarizada, el aumento del ingreso fiscal (como aporte de las empresas privadas que sustentan también el desarrollo sin ser reconocidas como colaboradoras del desarrollo educativo). Todo esto y la decisión política del nuevo gobierno se han conjugado a favor de la educación y la entrega de recursos.

El presupuesto otorgado a la educación pasó del 2,9% en el 2006 al 3,2% en el 2008. Aunque se mantiene muy por debajo de la región y honestamente se requeriría de una decisión política mayor para priorizar los gastos, pero está previsto que llegue al 6% del PIB según la Constitución Nacional.

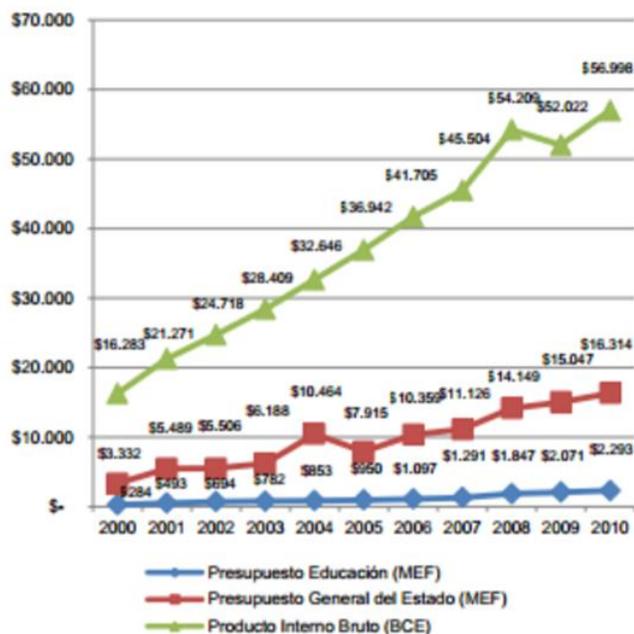
De lo expuesto se analizará muy brevemente dos elementos dentro del ámbito financiero. Por un lado, el aumento del financiamiento que debe ser progresivo y por el otro lado, la calidad y rendimiento de ese gasto público en educación.

Junto a esta corriente de generar calidad de educación impulsando el gasto público vale la pena tener en cuenta diversos puntos de vista que cuestionan el real incremento de la inversión educativa y el uso eficiente del mismo.

Al respecto copio un cuadro elaborado por Francisco Adrián Briones Rugel, Jorge André Rivas Requena, Andrés Eduardo Viteri Narváez y Leonardo Mario Estrada Aguilar, expuesto en su tesis La educación en el Ecuador, situación y propuesta del sistema de voucher educativos como alternativa (ESPOL 2011):

El presente trabajo contiene un estudio sobre la calidad del gasto educativo en el Ecuador. El estudio parte de la hipótesis de que la forma en la que se asigna el presupuesto para la educación no ha sido la más adecuada, pues no incentiva la competencia ni la mejora individual de todas y cada una de las instituciones de educación pública (ESPOL, 2011).

Gráfico N° 1



Fuente: Ministerio de Finanzas, Banco Central del Ecuador.
Elaboración: Propia.

Estos datos más bien generan inquietud cuando se compara el presupuesto real que se otorga a la educación frente al crecimiento del PIB a lo largo de los años y el presupuesto general del estado. No se evidencia una variación significativa en educación dentro de la proyección nacional.

Bajo esta misma perspectiva se podrían contrastar los ingresos tributarios del Estado frente al Presupuesto de Educación, a partir del gráfico siguiente tomado de un informe del desarrollo de las políticas tributarias en América Latina realizado por la UNESCO. Aquí se evidencia que el Estado ecuatoriano ha pasado de un 19% recabado en el año 2000 a un 31.2% al 2011 en porcentajes del PIB. Sin embargo, el presupuesto de Educación se mantiene con un margen de incremento que no va a la par, si en realidad se considera que la educación es uno de los puntales para el desarrollo de la Nación (LLECE & UNESCO, 2013).

Tabla N° 1

Cuadro 1.1
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (33 PAÍSES): INGRESOS TRIBUTARIOS, 2000 Y 2011
(En porcentajes del PIB)

País	Ingresos tributarios sin seguridad social		Ingresos tributarios con seguridad social		Ingresos totales	
	2000	2011	2000	2011	2000	2011
Grupo 1						
Argentina	18,1	27,4	21,5	34,9	25,0	38,0*
Brasil	23,0	26,0	30,1	34,8	32,5	38,3*
Uruguay	14,6	18,6	22,5	26,5	27,4	29,0
Grupo 2						
Bolivia (Estado Plurinacional de)	16,3	20,4	17,9	22,1	26,7	34,5
Costa Rica	12,6	14,4	18,9	22,0	21,3	24,1
Chile	16,9	18,9	18,2	20,2	21,9	24,6
Ecuador	8,9	14,4	10,1	20,1	19,0	31,2
Nicaragua	11,2	15,2	13,5	19,0	16,8	21,8
Colombia	11,6	16,2	14,0	18,1	17,7*	22,4*
Panamá	9,6	11,3	16,0	17,8	24,6	24,3
Perú	12,4	15,3	14,1	17,0	17,0	19,4
Paraguay	9,3	12,1	12,5	16,1	18,1	21,7
Honduras	13,8	15,0	14,3	15,8	16,2	18,3
El Salvador	10,2	13,9	12,4	15,5	14,2	17,1
Grupo 3						
Haití	7,9	13,1	7,9	13,1	8,2	14,3
Guatemala	10,5	10,9	12,4	12,8	14,1	13,6
República Dominicana	11,2	12,7	11,3	12,8	13,3	13,5
Venezuela (República Bolivariana de)	12,9	11,9	13,6	12,5	20,9	23,0
México	10,1	9,7	11,9	11,4	17,4*	19,5*
El Caribe						
Suriname	22,2	32,4	...	...	29,8	43,0
Trinidad y Tabago	21,4	29,2	...	...	25,4	33,0
Barbados	25,6	27,4	...	...	27,5	29,1
Dominica	20,8	23,9	...	...	27,6	29,9
Jamaica	22,5	23,4	...	...	26,1	26,1
Belice	17,2	23,4	...	...	26,1	28,0
San Vicente y las Granadinas	20,2	22,2	...	...	25,3	26,5

Fuente: LLECE, & UNESCO. (2013). Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe? Santiago.

En fin queda mucho más por hacer dentro del tema de financiamiento e inversión educativa por parte del Estado para acompañar de manera eficiente y efectiva la calidad de educación.

Un último elemento clave que quisiera mencionar en este primer subtema de la Escuela en Ecuador -cuya intencionalidad ha sido presentar algunos de los pilares que se deben considerar desde las macro política educativa- es el principio de subsidiariedad que regula la relación entre Estado, persona, familia y sociedad en temas de gestión educativa y que tiene una incidencia significativa en el impulso de la calidad de educación.

Este es un aspecto que depende netamente de la voluntad política y por ende de la visión sobre la cual se concibe un proyecto nacional educativo en base a la ideología que lo sustenta.

Conforme a la actual Constitución del Ecuador en el Art. 345 se introduce el concepto de “educación como servicio público” a prestarse a través de diversas instituciones públicas, fiscomisionales y particulares. Se determina por primera vez en el Ecuador que la Educación es un servicio público; ratificado y fortalecido con una centralización de la gestión desde el Ejecutivo que abarca todos los actores y procesos conforme se infiere del art. 244.

Este concepto vulnera de cierta manera el principio de subsidiariedad inherente a la persona humana y la dimensión social familiar y comunitaria. La educación es una actividad que nace desde los ideales de la misma comunidad y no puede ser concebida como algo exclusivo o de prevalencia pública ya que la familia y la comunidad son instituciones naturales anteriores a la creación del estado, esto es de derecho natural.

Por lo tanto, bajo la visión filosófica antropológica del presente trabajo el Estado es subsidiario a la comunidad y a la familia en el tema de educación, es un colaborador de la familia y de la sociedad para que estas alcancen su propia misión, conforme cita el Compendio de la Doctrina Social (2005) en su capítulo V, inciso 5 en relación a la sociedad al servicio de La Familia.

La subsidiariedad es un concepto fundamental en la relación entre estado, persona y sociedad que custodia una cultura de responsabilidad y de creatividad también cuando se busca impulsar propuestas de mejoramiento de la calidad e innovación de la educación.

Bajo estos mismos términos aparece con claridad la importancia de la familia en lo que se refiere al ámbito educativo, de hecho goza de primacía frente a cualquier otra institución de orden superior o inferior. En este sentido el concepto de educación entendida como servicio público y el de centralidad del estado en materia educativa abriría la posibilidad de una reinterpretación del nuevo rol de la familia en este ámbito.

Simplemente a manera de nota de interés, ya que esto no será parte de la propuesta de intervención de la presente tesis, veamos unos cambios sustanciales que marcan la dinámica de familia – estado – educación, dentro del ámbito constitucional.

Mientras en la actual constitución se mantienen algunos conceptos de la constitución anterior del 1998, como el derecho de los padres a participar en el desarrollo de los procesos educativos de los hijos manifiesto en el art. 68, este mismo concepto se traspaasa a la constitución del 2007 en el art. 26. Sin embargo, queda poco claro su efectiva aplicación cuando en el Art. 28 se dice que: “La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos.” En este sentido no necesariamente los intereses de los padres de familia coinciden con los intereses del poder de turno y de ahí que surja una pregunta en torno al alcance en el que los padres puedan participar en el desarrollo de procesos educativos de sus hijos, de modo que se ve una cierta ambigüedad, en la efectiva aplicación del derecho de los padres.

Para evidenciar lo expuesto otro punto sugerente es el tema de la libertad de los padres a escoger el tipo de educación que quisieran para sus hijos. Mientras en la constitución del 98 en su art. 67, este aspecto es considerado como un derecho que el estado reconoce a los padres de familia y en consecuencia de aquí que se prohíba todo tipo de propaganda política dentro de los planteles educativos como respeto a este derecho, estos mismos temas aparecen en la constitución del 2007 con un enfoque diferente. Así tenemos que de ser un derecho que garantiza el estado, simplemente se dice en el art. 29 que: Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias. Se habla por tanto de libertad y ya no de derecho. El cambio sustancial es que no da lo mismo que el estado garantice como derecho –conforme la constitución del 98- a que simplemente deje en la libertad a los padres de familia y que además se haya retirado la prohibición de proselitismo político dentro de los planteles como consta en la constitución actual.

Este punto de familia, estado y educación se menciona más bien con el fin de tener en cuenta el enfoque constitucional que ratifica la centralidad del estado en desmedro del principio de subsidiariedad. La misma relación podría traspasar al resto de la comunidad educativa conformada también por los docentes en la cual ellos serían meros transmisores de políticas educativas. Sin embargo, la calidad de educación guarda estrecha relación con la capacidad de generar un compromiso comunitario como lo veremos a continuación.

El punto 5 del plan de Acción del programa “Educación para Todos” ya mencionado, ratifica la necesidad concretar *“la responsabilidad social por la educación, para generar compromisos en su desarrollo”* (CEPAL & UNESCO, 2005). Aquí se ve con claridad que la calidad de educación nace en el compromiso de toda la sociedad y por lo tanto, el mirarla sólo como un servicio público -que se gestiona centralizado en la autoridad gubernamental- podría mermar las posibilidades de innovación aportadas por diversos sectores.

Muy interesante citar a Luigi Giussani en su libro “El yo, el poder, las obras” del año 2000: *“Es por lo tanto, en el compromiso con esta primacía de la libre creatividad social frente al poder donde se demuestra la fuerza y la duración de la responsabilidad personal. Con la primacía de la sociedad sobre el Estado se salva la cultura de la responsabilidad”* (Giussani, 2000, pág. 155).

Giussani advierte que cuando se deja de lado el principio de la subsidiariedad, todo se convierte paulatinamente en producto del Estado. Así mismo, en relación a la educación concebida como servicio público, habría que cuidar el no homogenizar a todos los ciudadanos y a todas las instituciones educativas; ese es un factor que perjudica la calidad de educación y por lo tanto, limita la innovación pedagógica.

Continúa en este sentido exhortando a la necesidad de que surja creatividad desde abajo. En relación al principio de subsidiariedad dice: *“El estado, el poder, debe intervenir allá donde el hombre no llega, donde no consigue construir lo que quiere construir y a lo que tiene derecho porque corresponde a su naturaleza; no allí donde el hombre no consigue hacer lo que se imagina el jefe de gobierno”* (Giussani, 2000, pág. 158).

Todo esto se menciona dentro del marco teórico como fundamento para considerar nuevos factores de calidad e innovación que puedan surgir desde la misma comunidad, escuelas, desde el protagonismo de los mismos docentes en alianzas público privadas; cuya dinámica se debe impulsar y fortalecer.

No todos los factores deben venir exclusivamente desde las políticas públicas, debe quedar un espacio para la libre creatividad y para la corresponsabilidad social en temas de calidad educativa.

Otro aspecto que amerita ser desatacado dentro de los esfuerzos por la calidad de educación es la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa en la nueva Ley Orgánica, capítulo noveno. Refleja esa necesidad de dar seguimiento a los procesos de calidad bajo indicadores medibles como se había mencionado anteriormente.

El instituto goza de autonomía administrativa, financiera y técnica, pero evalúa acorde a los estándares de calidad promulgados por el Ministerio, además su director es nombrado por el Ejecutivo. Aquí se visualiza nuevamente un enfoque estatista que deja poco espacio a la corresponsabilidad de toda la sociedad y al desarrollo de cuerpos intermedios privados que puedan fortalecer la calidad de educación.

La aplicación real de la Ley Orgánica de Educación que más allá de los datos mencionados también recoge aspectos muy positivos tendrá que ser evaluada en unos años, para la presente investigación no aplica por el tiempo en que fueron realizadas las observaciones in sitio.

Posturas favorables a la centralidad del estado en materia educativa, han partido de presupuestos políticos y filosóficos desde época de Platón que se han ido profundizando a lo largo de la historia; y con mucha fuerza, durante el iluminismo liberal y del estado laico que recoge la teoría del Estado Docente conforme manifiesta Rafael Acosta Sanabria en su análisis: *Del Estado Docente A La Comunidad Docente*. Manifiesta el profesor de la Universidad Metropolitana de Venezuela que:

“En relación a la doctrina del Estado Docente es importante destacar que parte de un principio fundamental: el estatismo. En educación, el estatismo se manifiesta en que el Estado asume plenamente la organización, dirección, control y supervisión del sistema educativo de un país o nación determinada, dejando a la familia y al resto de las instituciones sociales con una función secundaria, a veces como actores corresponsables, otras como actores subordinados al control de los organismos estatales.” (Acosta, 2008, pág. 8).

Acosta sostiene que el sistema educativo venezolano bajo el régimen del socialismo del siglo XXI se basa en esta postura: “la educación impartida a través del sistema educativo, desde la etapa inicial hasta la universitaria, tendrá como objetivo principal, una acción política-ideológica: formar al nuevo ciudadano de acuerdo al proyecto de desarrollo social, económico y cultural establecido por el gobierno (socialismo del siglo XXI).” **(Acosta, 2008, pág. 8).**

Pese a los diversos puntos de vista, la hipótesis del presente trabajo es rescatar el protagonismo de la comunidad educativa y por lo tanto el principio de subsidiariedad como factor de calidad en las políticas públicas educativas.

En conclusión en este primer subtítulo se ha ratificado que el proceso de calidad de educación tiene una base antropológica que se ha venido desarrollando dentro de la filosofía educativa. Que en ese repensar a la educación como un factor indiscutible de desarrollo se ha visto a nivel regional la necesidad de esfuerzos conjuntos para alcanzar logros medibles. Estos mismos lineamientos a la par se han filtrado en las políticas y directrices nacionales. En síntesis se ve la pertinencia de levantar unos indicadores medibles, una cultura de evaluación del proceso educativo, continuidad de políticas educativas con un financiamiento que las sustente sin descuidar la participación activa de todos los actores sociales.

1.1.2. Factores de eficacia y calidad educativa: objetivos y proyectos ministeriales.

Del subtema anterior quedaron individualizados focos estratégicos que apoyan la eficacia educativa y la calidad tanto a nivel regional como nacional.

Entre estos en resumen están: la revisión de contenidos y prácticas pedagógicas, el protagonismo de los docentes, el concepto y desarrollo de una cultura institucional entendida como comunidades de aprendizaje, la importancia de la gestión del sistema y la

responsabilidad social como la consecución de compromisos concretos en favor de la educación. Tomado del Informe regional en América Latina realizado por la Prelac.

Estos lineamientos regionales se han traducido en políticas internas nacionales consolidándose el Plan Decenal (2006-2015) que abarca -en relación a la temática de la presente tesis dentro del ámbito de la educación básica-: la universalización y gratuidad de la misma, entrega de textos, incorporación de docentes al servicio de la educación básica (**Ministerio de Educación del Ecuador, 2006, pág. 17**), mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de escuelas en base a estándares (**Ministerio de Educación del Ecuador, 2006, pág. 28**), énfasis en la calidad y equidad a través de: a) un sistema de evaluación nacional y la incorporación progresiva de instituciones públicas al sistema de Bachillerato Internacional, b) sistema de rendición de cuentas de las instituciones y c) intervención en el mejoramiento de la gestión a través de ISO 9000. Otro factor considerado –al igual que se recomendara a nivel regional- es la revalorización de la profesión docente fortaleciendo la formación, calidad de vida y trabajo. Finalmente el Plan Decenal también enfatiza el aumento del financiamiento para el ámbito educativo.

Toda esta proyección del Plan Decenal se fue consolidando en Proyectos y objetivos Ministeriales específicos, analicemos algunos de ellos:

La universalización de la educación básica se fortaleció conforme al Plan Decenal (**Ministerio de Educación del Ecuador, 2006**), lo confirman-aunque no en la proporción que se esperaría- las estadísticas en los siguientes cuadros tomados de la página web del Ministerio de Educación:

Explicación preliminar para la lectura de los cuadros.

Definiciones (tomadas de la página web del ministerio de educación):

Tasa bruta: Número de alumnos/as que asisten a establecimientos de enseñanza de un determinado nivel independiente de su edad en relación al total de la población del grupo de edad que corresponde a ese nivel de educación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Tasa neta: Número de alumnos/as que asisten a establecimientos de enseñanza de un determinado nivel y que pertenecen al grupo de edad que, según las normas reglamentarias o convenciones educativas, corresponde a dicho nivel, expresado como porcentaje del total de la población del grupo de edad respectivo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Gráfico N°2

Tasa BRUTA de asistencia a BÁSICA

FUENTE: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos - Encuesta de Empleo, Desempleo y Subempleo
ELABORACION: Ministerio de Educación - Dirección de Información y Evaluación Educativa

		2006	2007	2008	2009	2010	2011
Nacional		99,3%	98,6%	101,5%	102,3%	103,5%	102,6%
Área	Urbana	101,0%	100,1%	102,4%	103,3%	104,0%	102,9%
	Rural	96,4%	96,2%	100,0%	100,6%	102,7%	102,0%
Sexo	Hombre	98,9%	98,8%	101,6%	102,2%	103,6%	102,7%
	Mujer	98,7%	98,4%	101,4%	102,4%	103,5%	102,4%
Etnia	Indígena	98,5%	98,4%	103,8%	103,3%	105,7%	102,1%
	Bianco	103,2%	98,2%	103,8%	99,2%	104,6%	101,2%
	Mestizo	98,2%	98,7%	101,0%	102,3%	103,2%	103,0%
	Afroecuatoriano	97,0%	102,6%	102,0%	104,7%	105,1%	99,7%
Montubio					102,0%	100,9%	



Fuente: Ministerio de Educación. (2014). educacion.gob.ec. Recuperado el 07 de Enero de 2015, de Tasa Bruta: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Indicadores-Educativos_TBA_B%C3%A1sica.pdf

El cuadro anterior refleja que a nivel nacional la tasa bruta de asistencia pasa del 99,3% en el 2006 al 102,6% en el 2011 y al 102,5% en el 2013, mientras que la neta alcanza al 2013 el 96,1%.

En términos generales se advierte una fuerte escolarización pero al mismo tiempo, la diferencia entre tasa bruta y neta, reclama un análisis ulterior considerando indicadores como la tasa de repetición por grado, porcentaje de repetidores, tasa de promoción y tasa de abandono o deserción por grado. Como se puede apreciar existe una amplitud de estudios comparativos que podrían ser fuente de análisis para una tesis más extendida pero que no entran dentro de la temática de la presente investigación; por este motivo dejamos simplemente constancia de otros indicadores que se pueden considerar al hablar de calidad y eficiencia de los sistemas de educación.

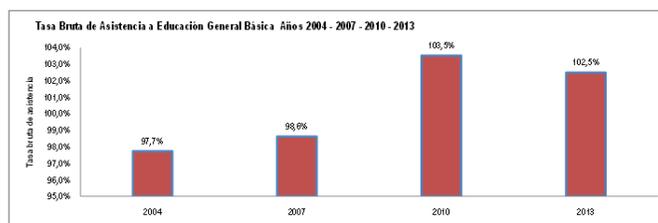
Gráfico N°3



Tasa Bruta de Asistencia a Educación General Básica EGB

Año	2004	2007	2010	2013
País	97,7%	98,6%	103,5%	102,5%
Area				
Urbana	100,5%	100,1%	104,8%	102,7%
Rural	93,1%	96,2%	102,7%	102,8%
Sexo				
Hombre	97,7%	98,8%	103,5%	102,5%
Mujer	97,8%	98,4%	103,5%	102,5%
Etnia				
Indígena	93,6%	98,4%	105,7%	104,5%
Mestizo	97,9%	98,7%	103,2%	101,8%
Afroecuatoriano	98,1%	102,6%	105,1%	106,8%
Montubio	-	-	102,8%	103,6%

Nota: No se incluye la desagregación de autoidentificación étnica blanco, debido a que sus valores no son representativos.
Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo, 2004 - 2007-2010-2013
Elaboración: Dirección de Análisis e Información Educativa- Ministerio de Educación.



Fuente: Ministerio de Educación. (2014). educacion.gob.ec. Recuperado el 07 de Enero de 2015, de Tasa Bruta: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Indicadores-Educativos_TBA_B%C3%A1sica.pdf

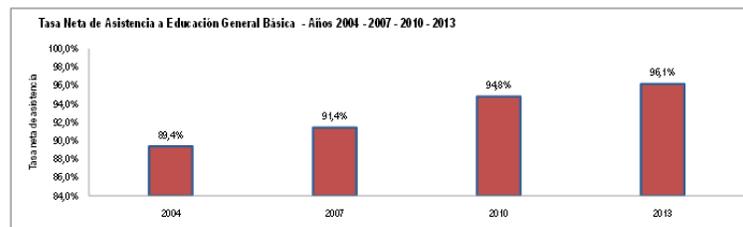
Gráfico N° 4



Tasa Neta de Asistencia a Educación General Básica EGB

Año	2004	2007	2010	2013	
Pais	89,4%	91,4%	94,8%	96,1%	
Area	Urbana	92,2%	93,6%	96,4%	97,0%
	Rural	84,7%	87,7%	92,2%	94,7%
Sexo	Hombre	89,2%	91,2%	94,4%	95,8%
	Mujer	89,5%	91,6%	95,2%	96,5%
Etnia	Indígena	84,1%	88,9%	93,1%	95,5%
	Mestizo	89,9%	91,9%	95,1%	96,2%
	Mroecuatoriano	88,4%	89,7%	93,3%	96,9%
	Mortubio	-	-	93,0%	93,6%

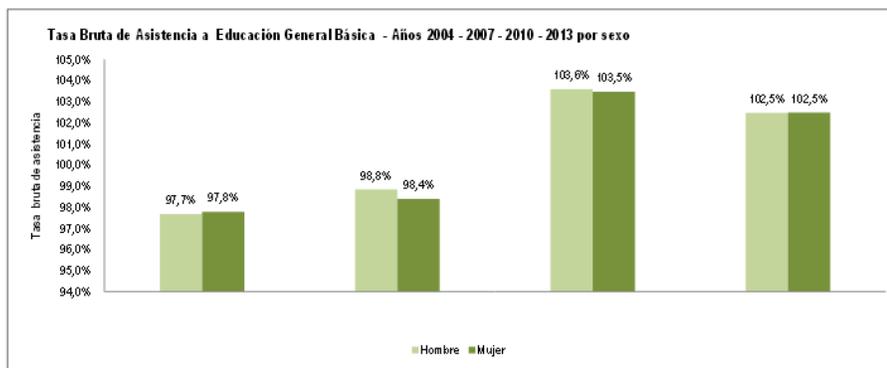
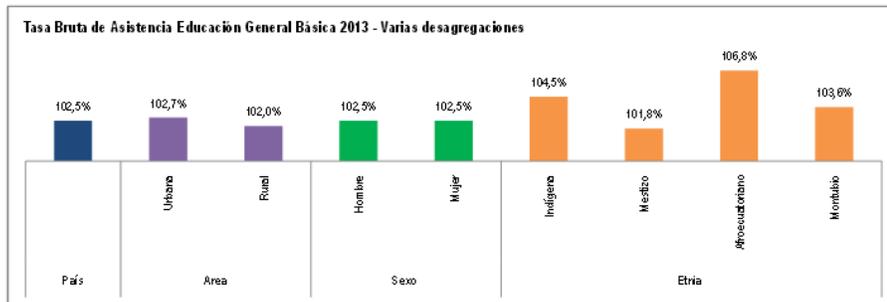
Nota: No se incluye la desagregación de autoidentificación étnica Blanco, debido a que sus valores no son representativos.
Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo, 2004-2007-2010-2013
Elaboración: Dirección de Análisis e Información Educativa- Ministerio de Educación.



Fuente: Ministerio de Educación. (2014). educacion.gob.ec. Recuperado el 07 de Enero de 2015, de Tasa Neta: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Indicadores-Educativos_TNA_B%C3%A1sica.pdf

Se nota un incremento especialmente en la tasa bruta del sector rural que pasa del 96,4% en el 2006 al 102,7% en el 2011 y sigue a la alza 104,5% en el 2013. Mientras que la tasa neta alcanza el 94,7% en el 2013 frente al 87,7 del 2007.

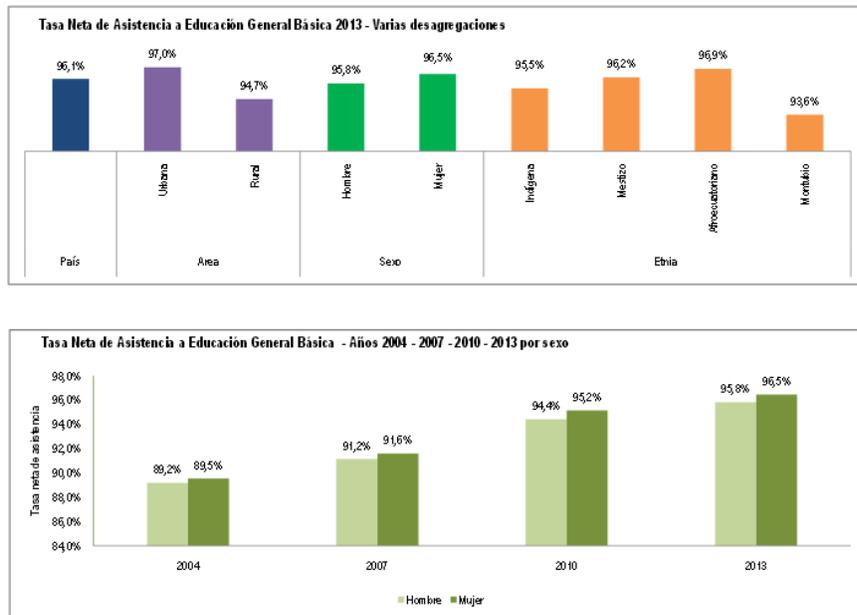
Gráfico N° 5



Fuente: Ministerio de Educación. (2014). educacion.gob.ec. Recuperado el 07 de Enero de 2015, de Tasa Bruta: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Indicadores-Educativos_TBA_B%C3%A1sica.pdf

Considerando los resultados de los cuadros anteriores en comparación con el siguiente la escolarización de la mujer pasa del 98,7% en el 2006 al 102,7% en el 2011 frente al 102,5 % en el 2013, con una mínima baja. Mientras la tasa neta alcanza el 96,5% al 2013 frente al 91,6 del 2007. En términos de género también se ve un avance, pero una investigación ulterior podría encaminarse a relacionar el género en relación a la etnia.

Gráfico N° 6



Fuente: Ministerio de Educación. (2014). educacion.gob.ec. Recuperado el 07 de Enero de 2015, de Tasa Neta: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Indicadores-Educativos_TNA_B%C3%A1sica.pdf

Si se observa la asistencia por edad en el cuadro subsiguiente también se da un incremento ligero en la educación básica y de mayor impulso a partir de los 12 años o el ciclo medio, este es un factor bastante positivo, habría que evaluar si corresponde a lo estipulado acorde al Plan Decenal impulsado desde tantos ejes que se conjugan favorablemente conforme a los mencionados antes.

Tabla N° 2

Tasa de Asistencia por edades simples de 5 a 17 años

Edad	2004	2007	2010	2013
	Asiste	Asiste	Asiste	Asiste
5	80,4%	84,8%	90,0%	93,7%
6	93,5%	94,5%	97,7%	98,6%
7	95,9%	95,9%	98,6%	99,0%
8	96,5%	97,9%	98,7%	99,5%
9	97,4%	98,1%	98,9%	99,3%
10	96,3%	97,8%	98,9%	98,9%
11	97,1%	96,6%	97,8%	98,8%
12	89,0%	93,0%	96,0%	98,1%
13	85,2%	86,8%	94,2%	96,0%
14	78,6%	82,9%	89,3%	92,3%
15	73,0%	78,6%	84,2%	89,7%
16	67,7%	75,6%	83,0%	86,1%
17	62,8%	66,4%	76,6%	77,4%

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo, 2004-2007-2010-2013
 Elaboración: Dirección de Análisis e Información Educativa- Ministerio de Educación.

El esfuerzo por la universalización de la educación -conforme a los cuadros estadísticos presentados, demuestra que ha sido decididamente impulsada pero su análisis y sobretodo conclusiones requieren una atención máxima, puesto que -de ninguna manera- esto puede ser entendido como logro de calidad educativa absoluto. La universalización no incide directamente en la calidad de educación.

La universalización de la educación “*en muchos casos se entiende como el mero acceso a la educación formal, concentrando los esfuerzos en aumentar cobertura, en desmedro de la calidad de la educación y distribución equitativa de las oportunidades educativas*” (LLEDE y UNESCO, 2008).

Una universalización de la educación que lleve a la masificación de la educación entendida como aulas sobrepobladas y docentes con mayor cantidad de alumnos de los que pedagógicamente puede atender, lleva a entregar una educación con estándares

inferiores de calidad, que no estarían a la altura de la dignidad humana y de las políticas públicas que busquen la transformación auténtica de la educación.

Al respecto veamos unos datos tomados nuevamente de la web del Ministerio de Educación acerca de la movilidad de los estudiantes por año lectivo según el sostenimiento de las instituciones:

Año	Fiscal	Fiscomisional	Particular	Municipal	Total
2012-2013	3.043.674	210.523	917.236	48.713	4.220.146
2011-2012	2.620.093	215.471	895.731	50.082	3.781.377
2010-2011	2.867.242	211.104	933.846	49.508	4.055.700
2009-2010	2.769.760	234.753	939.100	46.302	3.989.915
2008-2009	2.620.093	215.471	895.731	50.082	3.781.377
Incremento	423.581 13,91%	-4.948	21.505 2,34%	-1.369	438.769 10,39%

Fuente: Ministerio de Educación. (2014). educacion.gob.ec. Recuperado el 07 de Enero de 2015, de Indicadores: <http://educacion.gob.ec/indicadores/>.

Elaborado por Salazar, I. (2012).

Es interesante notar que en cuatro años efectivamente hay un incremento de la universalización de la escolarización en un 10,39% que se reparte en un crecimiento del 13,91% hacia las instituciones públicas o fiscales y un 2,34% hacia las instituciones particulares, mientras pierden alumnos las fiscomisionales y las municipales.

Pero analicemos lo que sucede con el número de instituciones escolarizadas: ¿crece la oferta educativa fiscal?, veamos el siguiente cuadro, realizado a partir de los datos que constan en la web del Ministerio de Educación:

Año	Instituciones	Docentes	Estudiantes
2008-09	21.357	122.759	2.721.647
2010-11	22.701	154.208	2.981.339
2012-13	21.686	152.049	3.160.255
Incremento	329	29.290	438.608

--	--	--	--

Fuente: Ministerio de Educación. (2014). educacion.gob.ec. Recuperado el 07 de Enero de 2015, de Indicadores: <http://educacion.gob.ec/indicadores/>.

Elaborado por Salazar, I. (2012).

Es evidente que las instituciones no han crecido al mismo ritmo del número de estudiantes que es realmente acelerado en su crecimiento, este dato se confirma también en la escuela visitada durante esta investigación, cuyo análisis se encuentra en los capítulos posteriores de la presente tesis, y aparece efectivamente el tema de sobrepoblación en las aulas de las instituciones públicas.

Con el fin de promover la universalización de la educación básica, además se impulsó la gratuidad de esta a través de la eliminación del mal llamado “*aporte voluntario de los padres de familia*” de \$25 dólares que se utilizaba para pagar servicios básicos, arreglos de infraestructura o sueldos de algunos docentes que carecían de partidas. Conforme al informe Decenal se agilitó la entrega directa de los recursos que se requerían desde el mismo Ministerio reduciendo los trámites burocráticos **(Ministerio de Educación del Ecuador, 2006, pág. 14)**.

El concepto de “gratuidad” de la educación específicamente la pública es un campo también de reflexión en la presente tesis cuya centralidad es la calidad de educación. La gratuidad ha sido parte de las campañas nacionales y uno de los enfoques de derechos humanos (esbozado ya por la UNESCO en 1960). Este modelo de distribución de las rentas ha dado una movilidad estudiantil desde los centros educativos privados que atienden a sectores vulnerables, hacia los establecimientos públicos como sugiere el cuadro anterior.

Posiblemente esta política ha dado un alivio a las finanzas familiares, pero queda por evaluar si el principio de gratuidad de la educación pública unido al principio del Estado Docente (donde se entiende la educación como un servicio público excluyente en términos de financiamiento estatal de otros gestores educativos sin fines de lucro y orientados a los

sectores vulnerables) sería el mejor modelo de distribución presupuestaria que a su vez logre una calidad educativa que llegue a toda la población.

En este sentido de modelos y distribución de la renta, hay otras experiencias de servicio eficiente en pro de los sectores más necesitados como el que lleva adelante la Iglesia Católica que ha tenido una reconocida trayectoria dentro del Ecuador.

En el Documento Conclusivo de la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe en Aparecida (2007) se indica que la paridad de educación en cuanto a la distribución de las rentas podría beneficiar con más eficiencia ese desarrollo que requiere el sector popular sin poner como condición que las instituciones educativas sin fines de lucro tengan que ser obligatoriamente públicas.

Este aspecto de la justa redistribución de las rentas es entendido además como un derecho de los padres de familia a elegir el tipo de educación que consideran adecuada para sus hijos. Este derecho esencial de las familias se encuentra explícito en el art. 26 literal 3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos **(Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948)**.

Siendo ellos los primeros educadores y el Estado subsidiario, para ser efectivo este derecho debería existir una variedad de ofertas educativas en las mismas condiciones de las escuelas públicas:

340. Este intransferible derecho, que implica una obligación y que expresa la libertad de la familia en el ámbito de la educación, por su significado y alcance, ha de ser decididamente garantizado por el Estado. Por esta razón, el poder público, al que compete la protección y la defensa de las libertades de los ciudadanos, atendiendo a la justicia distributiva, debe distribuir las ayudas públicas – que provienen de los impuestos de todos los ciudadanos– de tal manera que la totalidad de los padres, al margen de su condición social, pueda escoger, según su conciencia, en medio de una pluralidad de proyectos educativos, las escuelas adecuadas para sus hijos. Ese es el valor fundamental y la naturaleza jurídica que

fundamenta la subvención escolar. Por lo tanto, a ningún sector educacional, ni siquiera al propio Estado, se le puede otorgar la facultad de concederse el privilegio y la exclusividad de la educación de los más pobres, sin menoscabar con ello importantes derechos. De este modo, se promueven derechos naturales de la persona humana, la convivencia pacífica de los ciudadanos y el progreso de todos (docs.google.com, 2007, pág. 175).

Más del 75% de la población ecuatoriana estudia en establecimientos públicos **(Ministerio de Educación y VVOB, 2008)** pero la finalidad debería centrarse en la calidad de educación en sí desde el principio de universalización, más no el concebir la educación como un bien público, centrado en un concepto centralista de Estado Docente.

En todo caso aquí se abre un campo de reflexión inmenso que podría ser tema central de otras investigaciones para medir objetivamente la incidencia de esta movilidad intensa desde la escuela privada -sin fines de lucro al servicio de los sectores populares- hacia la escuela pública, analizando las respectivas consecuencias. Las cifras presentadas son bastante elocuentes por sí mismas; se intuye una sobrepoblación estudiantil dentro de las instituciones públicas.

Otro eje fundamental de análisis es el rol de la familia y su deber-derecho sobre la educación de los hijos. En la actual política estatal parecería ser que la alternativa predominante es el promover la participación directa de los padres de familia en la educación estatal, y no tanto la promoción previa del derecho de los padres de familia a optar con plena libertad por otras instituciones educativas particulares o con idearios propios.

En este sentido la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural y Bilingüe promulgada en el 2011, en su capítulo V sobre “derechos y deberes de los padres de familia o representantes legales”, promueve una participación activa de ellos en los llamados “Gobiernos escolares”, tanto a nivel de veedurías en la rendición de cuentas de las instituciones educativas, como de participación en la evaluación de docentes entre otras cosas, pero no acoge ni garantiza como derecho pleno la libertad de elección en temas de

credo en cuestiones educativas a nivel público, conforme lo planteaba la Ley de Libertad de las Familias Ecuatorianas promulgada en 1994 pero derogada en la disposición IV de la nueva Ley Orgánica de Educación del 2011.

Para entonces se había logrado la plena vigencia de este derecho y los padres de familia podían optar libremente por clases de religión para sus hijos entre las asignaturas optativas que se ofertaban dentro de las instituciones públicas. El estado laico no tenía competencia en esta decisión libre y voluntaria que sólo puede corresponder a la familia. Esta libertad de las familias precautelaba la integridad de los hijos en materia de valores, para entonces el estado laico era auténticamente neutral. Retirado este derecho los hijos quedan expuestos a todo tipo de adoctrinamiento sin el consentimiento de los padres de familia.

Reforzando lo expuesto se ve con claridad que el modelo estatal actual no considera esa plena libertad de las familias ni las defiende frente al poder de turno. Incluso en la Constitución se retiró la prohibición de propaganda o proselitismo político dentro de las aulas, que constaba en el art. 67 de la constitución de 1998, dejando expuestos a los niños y jóvenes a las ideologías partidistas. Sólo el fortalecimiento de los derechos de la familia en temas de educación, salvaguarda la tentación del adoctrinamiento político a través de la educación.

En todo caso, salvo este tema delicado de derechos humanos esenciales en torno a la libertad de conciencia, de educación y de religión que merecería un análisis altamente académico, la participación de la familia dentro del colegio estatal se fortalece en otros ámbitos; habrá que evaluar su efectiva aplicación en un par de años más.

Otro campo que vale la pena destacar y que se hace efectivo en los proyectos ministeriales es la revalorización de la profesión docente como eje de calidad educativa.

Por un lado el trabajo en Ecuador dentro de este tema consistió en incrementar el número de parvularios al sistema nacional y esto se logró a través del Programa de Jubilación voluntaria que abrió partidas nuevas para contratación renovando el personal docente, a la par que se impulsaban otros proyectos ya en marcha y que consistían en convocar más

maestros a través del programa “quiero ser maestro”, junto a esto igualmente se evidenció los esfuerzos por impulsar la formación docente continua con el Sistema de Desarrollo Profesional Educativo (SíProfe) que busca:

- Afianzar la calidad del sistema educativo.
- Incidir directamente en la mejora del desempeño de los diversos actores de la educación.
- Mantener la relación entre calidad del desempeño profesional y ascenso en la carrera educativa (**Ministerio de Educación del Ecuador, 2012**).

Como un aporte a lo que debería considerar la formación continua del docente en aras al mejoramiento de la calidad y la innovación educativa vale la pena mencionar a Marcela Chavarría Olarte que en su libro Educación en un Mundo Globalizado retos y tendencias del proceso educativo (2011) que plantea una formación docente integral desde dos ámbitos:

1.- EL PERFECCIONAMIENTO DEL SER	2.- DEL SABER/HACER DEL DOCENTE
Formación axiológica	Actualización de saberes
Realización de sus metas	Aprovechamiento de recursos
Ética magisterial	Capacitación didáctica
Unidad de vida	Integración institucional

Fuente: CHAVARRÍA OLARTE, M. (2011). Educación en un mundo globalizado. México: Trillas.

Una frase extraordinaria del gran educador Luigi Giussani en su libro “Los jóvenes y el Ideal” que acompaña este planteamiento de una formación docente integral es la siguiente:

La educación no es algo para profesores; no es cosa de profesores en el sentido de que es cosa de hombres. Se es profesor en la medida en que se logra de verdad ser hombre, dar testimonio de su ser más auténtico, la raíz de donde brota lo que dice, lo que da vida (Giussani, 1995, pág. 212).

Otro factor importante es el apoyo de material y metodologías pedagógicas que los docentes puedan tener, en este sentido las políticas ministeriales convocaron al proceso de selección de los mejores textos escolares a través del denominado proyecto “Vitrinas pedagógicas”. Acorde con la visión ideológica de la educación entendida como servicio público y el estado docente se recuperaba de esta manera la rectoría que había perdido el Ministerio conforme planteaba el Ministro Vallejo en la introducción al Plan Decenal que se menciona en el subtema anterior.

En este sentido, si bien es cierto, esto constituye un apoyo al docente y a los estudiantes, tiende también a homogenizar la pedagogía y el producto educativo, no despliega riqueza de las propuestas y posibles soluciones que se generan en la diversidad de aportes. La diversidad siempre será un plus en educación y en el impulso mismo de la innovación educativa.

Las políticas ministeriales a partir del 2007 han sido constantes en la cultura de evaluación de instituciones educativas y esto también es significativo como se veía en el subtema anterior. Sin embargo, se deberá enfatizar en la evaluación formativa y no sólo de diagnóstico, para generar una actitud positiva, más que de temor que es la que se siente en algunas instituciones que pasan por este proceso, aspecto confirmado en esta investigación como se verá en los capítulos posteriores. De hecho durante la investigación se vio cierto temor a ser evaluados, específicamente en el sector público. Sin lugar a dudas generar una cultura institucional que vea la evaluación como una herramienta útil para el propio desarrollo profesional y no como sanción es clave para la calidad de educación.

Toda esta renovación educativa -se subraya- se la lleva a la par con una característica muy propia del modelo político del gobierno actual que es la “centralidad del estado”, conforme a la Constitución última. Este aspecto de corte ideológico predomina incluso el contenido curricular en las asignaturas como se quejaba el Editoralista Pedro Valverde Rivera en su artículo llamado ¿Adoctrinamiento Escolar? publicado en el Diario “El Universo” del día 8 de abril del 2011. **(Valverde, 2011)**.

Pero en todo caso, es indiscutible la importancia de políticas generales y ministeriales de las cuales surgen procesos de verdadera búsqueda de calidad, aunque no se puede aún hablar de logros, en términos de incidencia en estadísticas a nivel nacional; habrá que demostrarlo cualitativa y cuantitativamente en las evaluaciones de impacto programadas **(Ministerio de Educación, 2014)**.

Resulta muy significativo -con el fin de evaluar los logros de todas estas políticas citadas- el que se haya tomado la decisión de participar para el año 2015 en el Programa para la evaluación internacional de estudiantes en las pruebas PISA, según informó el Ministerio de Educación en su web **(Ministerio de Educación, 2014)**, esto reflejará el impacto real de los esfuerzos en las múltiples dimensiones que promueven la calidad educativa. También será de gran importancia la actividad y resultados que levante el Instituto Nacional de Evaluación Educativa previsto en la Ley Orgánica.

Sin embargo vale destacar que ya desde el 2010 venían dándose las pruebas Ser que evaluaban el desempeño estudiantil y también las evaluaciones para el desempeño del docente.

En conclusión, en este segundo subtema se ha esbozado algunos programas internos ministeriales que apuntan a fortalecer varios ejes que configuran la calidad de educación. Entre ellos el fortalecimiento de la universalización de la educación, la gratuidad de la educación básica, la entrega de textos escolares como apoyo a la gestión pedagógica, programas para incorporación y formación docente y los proyectos de evaluación concreta que se están llevando adelante dentro del Ministerio. Sin embargo, se ha contrastado también la realidad de la sobrepoblación escolar que a su vez incide negativamente en la calidad y eficiencia del sistema educativo.

1.1.3. Nuevos ámbitos de investigación: “la calidez” como eficiencia educativa y otros principios esenciales.

Finalmente, en cuanto a un nivel de directrices nacionales cabe destacar que en los últimos años, al enfoque de “calidad” se ha unido el de “calidez” educativa como eje de

políticas públicas del Ministerio, dando lugar a nuevas expectativas en la práctica pedagógica que corrobora con el mejoramiento del clima social de aula; la calidez está íntimamente relacionada con un clima positivo de enseñanza y aprendizaje.

Una iniciativa en este sentido fue el Programa Escuelas Gestoras del Cambio que se enmarcó en las Políticas del Plan Decenal, cuyo objetivo era mejorar el desempeño educativo de las escuelas ecuatorianas, para que funcionaran como agentes de cambio, para brindar un servicio educativo, de calidad, calidez y equidad **(Ministerio de Educación y VVOB, 2008)**.

Dentro de la dinámica del programa un factor indispensable a resaltar fue el “revalorizar las fortalezas” que encontraron en las escuelas y no sólo partir de una propuesta de intervención basada exclusivamente en las debilidades.

Concebir los proyectos de investigación con una mirada de las escuelas “desde sus fortalezas y potencialidades, y no sólo desde sus carencias o debilidades, fue una oportunidad para reconocer la existencia de buenas prácticas pedagógicas orientadas a la calidad en muy diversos campos. Este constituyó un punto de partida estratégico para el involucramiento de los actores en el cambio de la escuela, al reconocer y potenciar experiencias significativas existentes, enfocadas hacia el mejoramiento de la calidad de la gestión y/o de los aprendizajes.”, esto concluía el Programa de Escuelas Gestoras del Cambio **(Ministerio de Educación y VVOB, 2008)**.

A través del Programa se pudo comprobar que surgían experiencias muy gratas, eficientes y eficaces en educación, cuando la comunidad educativa pasaba de ser un número de individuos que siguen lineamientos al pie de la letra, a comprenderla como una comunidad de personas protagonistas del cambio, con iniciativas innovadoras. Aquí vale la pena destacar el principio de “subsidiariedad” que debería ser requisito de las directrices políticas en el Ecuador.

El principio de subsidiariedad implica que una organización de orden superior como lo es el Estado, debe apoyar a los cuerpos intermedios (en este caso a la comunidad educativa) sin restarle su iniciativa propia, su libertad y responsabilidad, es decir, no debe

ser suplantada la propia capacidad comunitaria de desarrollo por políticas que vengan desde instancias superiores. Se debe prestar ayuda a las comunidades educativas pero no absorberlas mermando su propia creatividad.

Más detalles acerca de este principio indispensable en la organización de la sociedad y esencialmente en el ámbito educativo, se puede encontrar en el Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia (Consejo Justicia y Paz 2005) (**Pontificio Consejo, 2005**).

Otro aspecto interesante en este programa fueron las alianzas estratégicas entre el sector público y el privado, como factor de incidencia en la búsqueda de una respuesta integral frente a los múltiples problemas de calidad de la educación básica. En este sentido se firmó el Convenio de Cooperación Interinstitucional 2008-2013, entre el Ministerio de Educación, el Consejo de Educación Superior (CONESUP) y la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (VVOB) del Reino de Bélgica.

El elemento de “nuevos socios estratégicos” es trascendente para comprender la presente tesis al hablar de la autogestión como factor de dinamización de la calidad educativa, ya que ha sido considerado en la propuesta de intervención con la que concluye la tesis.

Además, como se vio en los subtemas anteriores, los mismos lineamientos internacionales hablan de la corresponsabilidad social en el tema educativo.

La Fundación AVSI de origen italiano lleva adelante varios proyectos en educación para el desarrollo de sectores vulnerables desde 1972 hasta la presente fecha. Dentro de su visión propone como metodología para la consecución de logros lo que llama “partenariado”:

es fundamental crear una colaboración real de todas las entidades presentes sobre el terreno, ya sean públicas o privadas, locales o internacionales, evitando superposiciones, favoreciendo sinergias y optimizando el uso de los ya escasos recursos disponibles (**Fundación AVSI**).

Este mismo elemento clave de búsqueda de “socios estratégicos” coincide plenamente con otro de los pilares de eficacia que propone la misma fundación y es el “desarrollo de

los cuerpos intermediarios y la subsidiariedad” (**Fundación AVSI**), (entiéndase para la presente tesis que los cuerpos intermedios equivaldría al fortalecimiento de todos los actores educativos o de la comunidad educativa, así la comunidad como tal de docentes, la comunidad de padres de familia y otros actores de los cuales se hablará en la parte final de la propuesta de intervención.

En este sentido AVSI propone:

La sociedad nace de la libre agregación de las personas y de las familias, por lo tanto actuar en el desarrollo social (en este caso educativo) significa también fortalecer la capacidad asociativa, es decir, reconocer, valorizar y estimular la constitución de cuerpos intermedios y un tejido social rico en participación y corresponsabilidad. El derecho de cada persona a la libertad de asociación y emprendimiento, también económico, se revela en la experiencia como una potente fuerza de cambio (**Fundación AVSI**).

Se ha tomado esta referencia para subrayar la capacidad de autogestión de las mismas escuelas en pro de solucionar varios problemas que emergen desde la praxis pedagógica hasta la necesidad de levantar recursos económicos indispensables.

1.1.4. Estándares de calidad educativa.

Desde el ámbito ya directo de intervención, se iniciaron con el Ministro Vallejo las evaluaciones institucionales y docentes a nivel nacional –conforme se ha venido manifestando- se definieron criterios y estándares que permitían evaluar de forma más objetiva la calidad de educación. Estándares entendidos como: *“los conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer los profesionales de la educación para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados”* (**Ministerio de Educación, 2012, pág. 6**) en los ámbitos de desarrollo curricular, gestión del aprendizaje, desarrollo profesional y compromiso ético, cada uno con 3 o 4 estándares generales y 17 estándares específicos.

Ámbito de acción:

1.1.5. Estándares de desempeño docente: dimensión de la gestión del aprendizaje y compromiso ético.

1.1 En cuanto al Desarrollo Curricular, el docente conoce, comprende y tiene dominio del saber que enseña

1.2 El docente conoce, comprende y utiliza las principales teorías e investigaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje

1.3 El docente conoce, comprende, implementa y gestiona el currículo nacional **(Ministerio de Educación, 2012, pág. 12).**

2.1. En cuanto a la gestión y planificación del aprendizaje, el docente planifica para el proceso de enseñanza aprendizaje

2.2. Crea un clima de aula adecuado para el proceso de enseñanza aprendizaje

2.3. Actúa de forma interactiva con los alumnos

2.4. Evalúa, retroalimenta, informa y se informa de los procesos de aprendizaje de los alumnos **(Ministerio de Educación, 2012, pág. 13).**

3.1. En cuanto al desarrollo profesional, se mantiene actualizado respecto a los avances e investigaciones en la enseñanza de su área del saber

3.2. Participa en forma colaborativa con otros miembros de la comunidad educativa

3.3. Reflexiona antes, durante y después de su labor sobre el impacto de la misma en el aprendizaje de sus estudiantes **(Ministerio de Educación, 2012, pág. 13).**

4.1. En cuanto al compromiso ético, el docente tiene altas expectativas respecto del aprendizaje de sus alumnos

4.2. Se compromete con la formación de sus estudiantes como seres humanos y ciudadanos en el marco del Buen Vivir

4.3. Enseña valores garantizando el ejercicio permanente de los derechos humanos

4.4. Se compromete con el desarrollo de la comunidad más cercana **(Ministerio de Educación, 2012, pág. 14).**

Estos estándares de desempeño docente dan cuenta de una visión integral de la docencia, desde el enfoque profesional teórico práctico pero también desde el punto de vista humano. De cierta manera todo maestro al educar necesariamente no sólo entrega instrumentos y contenidos, no es un mero mediador, sino que entrega su ser, comunica algo de sí y esto lo hace siempre en cada clase. Por eso, la calidad humana de quien educa debe cultivarse con especial esmero y es factor de calidez y de mejoramiento del clima escolar.

Por lo tanto, es evidente que el fundamento teórico ha sido dado como política ministerial pero lo que sucede en la práctica docente, si existe o no una real aplicación se determinará en las conclusiones de este trabajo.

1.1.6. Estándares para directivos.

Cabe destacar también los estándares para directivos dentro de cuatro dimensiones de Liderazgo, Gestión Pedagógica, Gestión del Talento Humano y Recursos y Clima Organizacional y Convivencia Escolar:

- 1.1 Los directores promueven la creación y cumplimiento del PEI
 - 1.2 Generan altas expectativas entre los miembros de la comunidad educativa
 - 1.3 Ejercen un liderazgo compartido y flexible
 - 1.4 Desarrollan un sistema de gestión de la información, evaluación y rendición social de cuentas **(Ministerio de Educación, 2012, pág. 16).**
-
- 2.1. En la dimensión curricular, gestionan el currículo
 - 2.2. Garantizan que los planes educativos y programas sean de calidad y gestionan su implementación
 - 2.3. Organizan, lideran y orientan el trabajo técnico pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes **(Ministerio de Educación, 2012, pág. 17).**

- 3.1. En la gestión del talento humano, establecen condiciones institucionales apropiadas para el desarrollo integral de las personas
- 3.2. Gestionan la obtención y distribución de recursos y el control de gastos
- 3.3. Promueven la optimización del uso y mantenimiento de los recursos
- 3.4. Enmarcan su gestión en el cumplimiento de la normativa legal
- 3.5. Demuestran en su gestión una sólida formación profesional **(Ministerio de Educación, 2012, pág. 17).**

- 4.1. En cuanto al clima organizacional y la convivencia escolar, garantizan un ambiente de respeto, cultura de paz y compromiso con el proyecto educativo institucional
- 4.2. Promueven la formación ciudadana e identidad nacional
- 4.3. Fortalecen lazos con la comunidad educativa
- 4.4. Comprometen su labor a los principios y valores en el marco del Buen Vivir **(Ministerio de Educación, 2012, pág. 18).**

Los estándares de los directivos evocan a la creación de una cultura institucional, que justamente está en su rol de líderes y comunicadores, junto con el desarrollo de las competencias necesarias para esta función. Se resalta la misión de los directores de generar una “cultura institucional” por cuanto dentro del planteamiento de intervención que presenta esta tesis se enfatizará su trascendencia.

1.1.7. Planificación y ejecución de la convivencia en el aula: código de convivencia.

Es indispensable tomar en cuenta el tema del Código de Convivencia ya que es uno de los elementos evaluados en la investigación por su relación con el mejoramiento del clima escolar.

Nuevamente aparece la figura del Ministro Vallejo a través del Acuerdo Ministerial 182, dado en mayo del 2007. Aquí se exponen las normas para el Código de la Convivencia,

dando mayor claridad para su estructuración, considerando diversos artículos constitucionales y del Código de la Niñez como fundamento para su ejecución.

De hecho ya en el 2003 se había iniciado este proceso, el Ministerio de Educación y Cultura, mediante Acuerdo Ministerial N° 1962 del 18 de julio de 2003, disponía en sus artículos: 1. INICIAR.-En todos los planteles educativos del país, un proceso de análisis y reflexiones sobre los reglamentos, del clima escolar, las prácticas pedagógicas y disciplinarias y los conflictos internos y su incidencia en los niveles de maltrato y deserción estudiantil, y en el artículo 2. ELABORAR.- en cada institución educativa sus códigos de Convivencia cuya aplicación se convierta en el nuevo parámetro de la vida escolar **(Ministerio de Educación y Cultura, 2007)**.

Resulta importante citar este párrafo porque se evidencia un proceso que en sí mismo habla de continuidad, centrando el análisis y reflexión sobre la disciplina, su relación con la práctica pedagógica y –como punto esencial para esta tesis- aparece ya la preocupación por el clima escolar en relación con el código de convivencia.

Con las directrices indicadas en el acuerdo 182, cada institución debía elaborar su Código de Convivencia presentarlo ante el Ministerio de Educación para la respectiva aprobación. En el artículo # 1, se dispone lo siguiente: Art. 1. INSTITUCIONALIZAR el Código de Convivencia (instrumento que debe ser elaborado, aplicado, evaluado y mejorado continuamente) en todos los planteles educativos del país, en los diferentes niveles y modalidades del sistema, como un instrumento de construcción colectiva por parte de la comunidad educativa que fundamente las normas del Reglamento Interno y se convierta en el nuevo modelo de coexistencia de dicha comunidad **(Ministerio de Educación y Cultura, 2007)**.

Importante destacar que se fomentaba un diálogo participativo en su elaboración, incluyendo a toda la comunidad educativa, previo al análisis de diagnóstico que debía realizarse sobre los temas en cuestión.

Se destaca algunos de los valores que se consideraron para la elaboración del Código de la Convivencia: cultura de buen trato, responsabilidad, respeto, solidaridad, honestidad,

justicia, amor, equidad de género (entendida como riqueza complementaria en la diversidad entre varón y mujer; al mismo tiempo que igualdad en dignidad y derechos), comunicación, disciplina, autodisciplina, honestidad académica, entre otros.

Evidentemente, la existencia de un Código de Convivencia, bien estructurado, consensuado, debidamente comunicado a toda la comunidad, es un punto de encuentro de todos los actores educativos: alumnos, padres de familia, docentes y autoridades para apoyar decididamente al mejoramiento de la calidad de educación que requiere de un ambiente idóneo para su desarrollo y por supuesto, será vital en el logro de un clima escolar positivo.

A continuación otros ámbitos específicos de incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje, que la ciencia pedagógica destaca para eficacia y calidad educativa, susceptibles de valorar propiamente dentro de las instituciones educativas y específicamente en la gestión dentro del aula; de esta manera se completa una visión integral de la realidad educativa en Ecuador.

1.2 Clima escolar

Si bien las políticas ministeriales orientan y dan un marco de referencia hacia donde se ha de dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje educativo, existe una realidad intrínseca dentro de los propios centros educativos e incluso dentro de las mismas aulas que impacta de manera significativa y medible en la eficacia y calidad de la educación. Dentro de esta modalidad se encuentra el estudio y análisis de lo que se conoce como Clima Social Escolar.

Vale la pena comenzar citando las palabras de la profesora de la Escuelita Fiscal donde se realizó esta investigación, que a la pregunta de ¿Sabe usted qué es el clima social de aula? Respondió: “Jamás he oído ese término pero supongo que trata sobre la interrelaciones humanas, si se llevan bien o no, debe ser algo así”.

1.2.1. Factores socio-ambientales e interpersonales en el centro escolar.

Efectivamente existe una noción básica de lo que puede implicar este término utilizando el sentido común. Pero resulta indispensable conocer en profundidad su procedencia teórica, fundamentada en la investigación educativa. No se trata de un simple aspecto en el ámbito de los sentimientos humanos, no es una reacción emotiva reactiva, donde no cabe hablar de intencionalidad educadora como si fuera simplemente espontánea.

En realidad el término va mucho más allá y es parte esencial de la consecución de la calidad educativa, debe haber conciencia de todos los actores educativos sobre su importancia y por lo tanto, debe ser trabajado, consensuado como definición para lograr una base común y comprensión objetiva.

Antes de presentar una síntesis de los estudios que dieron lugar en el tiempo al desarrollo y clarificación de lo que se entiende por clima social escolar y clima de aula, sentemos su definición como punto de base y de referencia.

1.2.2. Clima escolar: concepto e importancia.

Se entiende como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de los distintos productos educativos...

... el clima institucional representa la personalidad de un centro, en cuanto es algo original y específico del mismo con un carácter relativamente permanente y estable en el tiempo, cuya evolución se realiza lentamente aunque se modifiquen las condiciones...

... El concepto de clima institucional tiene un carácter multidimensional y globalizador. En él influyen numerosas variables: estructura organizativa, tamaño,

formas de organización, estilo de liderazgo, características de sus miembros (profesores alumnos, etc.), comunidad en la que está integrado el propio centro. Son éstas las que van a determinar el ambiente de un centro. También inciden variables vinculadas al rendimiento del centro (Rodríguez, 2004, pág. 10).

De esta gama de componentes queda claro que el clima escolar hace referencia a las características propias de la institución educativa, de ahí que podamos hablar de clima institucional.

En términos muy actuales apela a la construcción de una cultura institucional y es un aspecto que se ha estudiado mucho en el campo organizacional y administrativo, como factor de desarrollo. Sin embargo este concepto surge a finales de los años 60 inicio de los 70 dentro del ámbito empresarial, como explica el Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid en su artículo “Cultura Escolar y Mejora de la Educación” (2003) como contrapropuesta a la racionalización extrema de la producción que había llevado adelante Taylor. Apela a la humanización del trabajo, la dignidad de las personas y la importancia de las relaciones humanas en la mejora de la productividad. Aquí se suma un aporte de la psicología social conforme lo sugiere Clima Escolar de Documentos Valoras UC (Martínez, 2003, pág. 2).

Idalberto Chiavenato en su libro “Administración de recursos humanos” considera, dentro de lo que es que el desarrollo organizacional, el concepto de cultura organizacional:

Cada organización es un sistema complejo y humano, con características propias, como su propia cultura y con un sistema de valores. Todo este conjunto de variables se puede observar, analizar e interpretar continuamente. La cultura organizacional influye en el clima que existe en la organización (Chiavenato, 2007, pág. 418).

Aquí es muy importante destacar que incluye un sistema de valores y además la posibilidad de ser analizado e interpretado continuamente, por consiguiente para el ámbito educativo implica la posibilidad de evaluar, levantar datos medibles como

retroalimentación y re direccionamiento hacia los objetivos que favorezcan la calidad educativa.

Se podría hablar por lo tanto de un punto de encuentro entre la gestión administrativa y la calidad de educación. Así la promoción de un buen clima escolar por parte de las autoridades influye directamente en el clima de aula y por lo tanto en el proceso de aprendizaje enseñanza.

Si la calidad educativa, la calidez, entre otros factores no se vuelven cultura no se llega a configurar el perfil docente o estudiantil de una manera integral, en ese caso cuando no traspasa a la cultura, convendría más bien hablar de adiestramiento y no de educación. La educación tiene que generar cultura, es decir, cultivar una transformación en la mentalidad y en la madurez.

Otro libro editado por la Pearson Educación en el 2008, dedica un capítulo específicamente sobre cultura escolar escrito por María Teresa González aquí se menciona la vinculación incluso con la cultura nacional y local:

Los centros escolares no existen ni operan como realidades separadas y al margen de lo que ocurre más allá de sus paredes, es decir de las culturas nacionales y culturas locales de las que forman parte... es evidente que las organizaciones reflejan culturas sociales más amplias, y que la desarrollada en la organización no es ajena a otras que la rodean **(González, 2003, pág. 169)**.

Así González manifiesta que la expresión cultura escolar “se ha ido configurando históricamente muy mediatizada por las condiciones socio-económicas, políticas, culturales que la rodean” **(González, 2003, pág. 169)**.

Por lo tanto, al analizar el clima escolar nos acercamos de cierta manera a la realidad integral del pueblito donde se realizó la presente investigación.

Añade la autora que la cultura:

constituye una variable organizativa que, convenientemente gestionada, puede desempeñar un papel clave en la motivación de sus miembros, en proporcionarles significado a su trabajo, en aglutinarles en torno a una visión hacia dónde va la organización, en definitiva, en la productividad y eficacia de la empresa **(González, 2003, pág. 171)**.

En este sentido para el tema concreto de la presente investigación se relacionará con la consecución de la calidad educativa.

Nuevamente aparece la necesidad de gestionar la cultura o el clima escolar, no es un parámetro simplemente descriptivo sino que puede ser eje de desarrollo. De hecho según un informe del LLECE que se presenta en la web de la UNESCO:

Los resultados del reporte de factores asociados al logro cognitivo del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de OREALC/UNESCO Santiago, arrojaron que el clima escolar era la variable escolar que más consistentemente predecía el aprendizaje **(LLECE & UNESCO, 2013, pág. 5)**.

En la propuesta de intervención del presente trabajo, se plasma como requisito fundamental el que se promuevan las soluciones o mejoramientos a partir de una cultura institucional o clima escolar.

1.2.3. Factores de influencia en el clima.

En cuanto al clima escolar podrá estar determinado, a más de lo expuesto en párrafos anteriores, por las directrices generales que vengan desde las autoridades institucionales, elementos expuestos explícitamente en el ideario del colegio o normas y reglamentos, también habrá una influencia del ambiente socio cultural de las familias que se acogen al centro educativo, sus valores e intereses también entran en juego al configurar la cultura institucional o clima escolar.

Así el clima escolar o la cultura del centro escolar “impregna diversos aspectos de la vida organizativa, la concepción o visión de la organización, el grado de participación real de los actores educativos, el espíritu de trabajo más tendiente al individualismo o a la colaboración, la concepción y expectativas sobre los alumnos, la concepción sobre el orden y disciplina”, etc. **(González, 2003, pág. 183).**

Del medio más amplio se pasa al ambiente propiamente dentro del aula. El clima de aula es también vital en el proceso de enseñanza aprendizaje y por lo tanto, es determinante en la calidad educativa. El clima de aula ha sido objeto de diversos estudios y elaboración de instrumentos de medición como se verá en el siguiente subtema.

En cuanto al clima de aula está influido por variables específicas de procesos dentro del contexto determinado de la clase como *“las características y conducta tanto de los profesores como de los alumnos, la interacción de ambos y en consecuencia, la dinámica de la clase confieren un peculiar tono o clima de clase distinto del que pudiera derivarse variando alguno de estos elementos.”* **(Rodríguez, 2004, pág. 10).**

Estos conceptos que ahora los podemos estudiar bajo un consenso conceptual a nivel mundial dentro del ámbito educativo -a más de tener una vinculación con estudios en el ámbito de la empresa-producción como se explicó antes- se profundizaron más específicamente para el ámbito pedagógico a través de la investigación educativa lo largo de los años. Se hacía necesario configurar parámetros propios para poder medir y evaluar, clasificar conforme a aquellos aspectos que favorecían el desarrollo efectivo dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificar aquellos climas positivos o negativos, para llegar a individualizar las características específicas que tenían; llegando a diseñarse varios instrumentos de medición.

Las matrices utilizadas en esta investigación fueron desarrolladas por la Universidad Técnica Particular de Loja, en base a los parámetros configurados por Moss y Trickett y otras aportaciones propias de la Universidad. Estas matrices evalúan el clima social de aula desde la perspectiva de los docentes y alumnos.

A continuación se profundiza el trabajo realizado por los autores mencionados.

1.2.4. Clima social de aula: concepto desde el criterio de varios autores y de Moss y Trickett.

A nivel internacional se mostraba *“un interés progresivo en cuanto a la conceptualización, medición e investigación de las percepciones de las características psicosociales del ambiente de aprendizaje de aulas a nivel de educación elemental, secundaria y superior (Fraser, 1985, 1986, 1989; Fisher y Fraser, 1990) En todas, coincidían en señalar que el ambiente de aula era un aspecto importante e influyente en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos.” (Hervás & Toledo, 1991, pág. 37).*

Ya para el año de 1974 se habían estructurado instrumentos para medir este aspecto, entre ellos el “Learning Environment Inventory” de Anderson y Walberg y el “Classroom Environment Scale” (CES) de Trickett y Moss elaborado en 1973, ambos incluían escalas como competición, formalidad, dificultad y claridad de normas.

Específicamente el CES evaluaba los efectos del contenido de curso, los métodos de enseñanza, la personalidad del profesor, la composición de la clase y sus características, permitía tener una visión global del ambiente de aula **(Trickett & Moss, s.f.)**.

Sin Embargo, existen varios instrumentos cuyo objetivo también era el de medir aspectos psicosociales desde diversos parámetros, bajo un enfoque de grupo o personal, también se dio importancia a la percepción desde el género, ya fuera un hombre o una mujer, entre profesores y estudiantes.

Para tener una visión completa de la relevancia de este ámbito de investigación educativa, se presenta el siguiente gráfico de tomado de Barry J. Fraser en su estudio CLASSROOM ENVIRONMENT INSTRUMENTS: DEVELOPMENT, VALIDITY AND APPLICATIONS **(Fraser, 1998)**.

Tabla N° 3

TABLE I

Overview of scales contained in nine classroom environment instruments (LEI, CES, ICEQ, MCI, CUCEI, QTI, SLEI, CLES and WIHIC)

Instrument	Level	Items per scale	Scales classified according to Moos's scheme		
			Relationship dimensions	Personal development dimensions	System maintenance and change dimensions
Learning Environment Inventory (LEI)	Secondary	7	Cohesiveness Friction Favouritism Cliqueness Satisfaction Apathy	Speed Difficulty Competitiveness	Diversity Formality Material environment Goal direction Disorganisation Democracy
Classroom Environment Scale (CES)	Secondary	10	Involvement Affiliation Teacher support	Task orientation Competition	Order and organisation Rule clarity Teacher control Innovation
Individualised Classroom Environment Questionnaire (ICEQ)	Secondary	10	Personalisation Participation	Independence Investigation	Differentiation
My Class Inventory (MCI)	Elementary	6-9	Cohesiveness Friction Satisfaction	Difficulty Competitiveness	
College and University Classroom Environment Inventory (CUCEI)	Higher education	7	Personalisation Involvement Student cohesiveness Satisfaction	Task orientation	Innovation Individualisation

Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)	Secondary/ Primary	8-10	Helpful/friendly Understanding Dissatisfied Admonishing		Leadership Student responsibility and freedom Uncertain Strict
Science Laboratory Environment Inventory (SLEI)	Upper Secondary/ Higher education	7	Student cohesiveness	Open-Endedness Integration	Rule clarity Material environment
Constructivist Learning Environment Survey (CLES)	Secondary	7	Personal relevance Uncertainty	Critical voice Shared control	Student negotiation
What Is Happening In This Classroom (WIHIC)	Secondary	8	Student cohesiveness Teacher support Involvement	Investigation Task orientation Cooperation	Equity

Fuente: FRASER, B. J. (1998). www.geocities.ws. Recuperado el 26 de noviembre de 2014, de Classroom environment instruments: development, validity and applications: [https://www.google.com.ec/?gfe_rd=cr&ei=evF1VMWEBbOw8we25oCIAw&gws_rd=ssl#q=%E2%80%9CClassroom+Environment+Scale%E2%80%9D+\(CES\)+de+Trickett+y+Moos+](https://www.google.com.ec/?gfe_rd=cr&ei=evF1VMWEBbOw8we25oCIAw&gws_rd=ssl#q=%E2%80%9CClassroom+Environment+Scale%E2%80%9D+(CES)+de+Trickett+y+Moos+)

El cuadro presenta nueve instrumentos de medición del clima de aula para diferentes niveles escolares desde básica, ciclo medio y bachillerato acorde a la división que se equipararía al Ecuador. Los indicadores se los ha agrupado en tres parámetros según el esquema de Moss: Dimensiones relacionales, de desarrollo personal y mantenimiento del sistema o cambio, como se ve claramente en el cuadro.

Entre las **dimensiones relacionales** algunos de los indicadores a medir son: cohesión, fricción, favoritismo, apatía, satisfacción, personalización, apoyo del profesor, compromiso, insatisfacción, etc.

Mientras en el **desarrollo personal** se evalúa velocidad de aprendizaje, dificultad, competencia, integración, control compartido, investigación, cooperación, orientación hacia una misión o deber, razonamiento crítico, entre otros. Finalmente, se visualiza los **indicadores de sistema**, ahí se encuentran la claridad de reglas, negociación, equidad, liderazgo, responsabilidad estudiantil, control del profesor, innovación, individualización, etc.

El cuadro es una síntesis de lo que se ha hecho en esta materia y del apoyo de instrumentos que tienen las investigaciones educativas en clima de aula, instrumentos como: Learning Environment Inventory, Classroom Environment Scale, Individualized Classroom Environment Questionnaire, My Class Inventory, College and University Classroom Environment Inventory, Questionnaire on Teacher Interaction, Science Laboratory Environment Inventory, Constructivist Learning Environment Survey y el What Is Happening In This Classroom questionnaire.

Concluye Fraser mencionando la importancia de ampliar estas investigaciones por el provecho y aporte que se puede obtener de la asociación entre aprendizaje y clima de aula, la evaluación de la innovación educativa, diferencia entre percepción del profesor y del alumno, aprendizaje en climas preferidos según la percepción de los estudiantes, la manera en que los profesores pueden dar utilidad de esta información de percepción para guiar la innovación dentro del aula, la importancia de combinar métodos cuantitativos y cualitativos, la importancia de lograr que se incluyan estos hallazgos de la investigación pedagógica dentro los currículos nacionales, su incidencia para una mejor transición entre la escuela básica y el bachillerato (acorde a nuestra nomenclatura), la importancia de que los departamentos de psicología escolares incorporen ideas, al igual que la formación docente trate estos paradigmas y asuman su compromiso al respecto **(Fraser, 1998, pág. 22)**.

Para el caso concreto de la investigación en la presente tesis, la Universidad ha remitido los criterios de los autores que a continuación se exponen.

1.2.5. Caracterización de las variables del clima de aula, propuestas por Moss y Trickett.

Los indicadores que a continuación se presentan han servido de base para la elaboración de los cuestionarios que se utilizaron durante la investigación. Es interesante comprobar que mantienen vigencia para la evaluación de clima de aula y son de carácter universal, lo que permite que sean válidos en diversas partes del mundo y en el análisis de distintas culturas.

A continuación se transcriben las dimensiones del CES de Moss y Trickett, tomadas de Rodríguez Guerra en su estudio sobre El Clima Escolar (2004):

1.2.5.1 Dominio de las relaciones.

- **Implicación** o grado en que los alumnos atienden y se muestran interesados en las actividades de clase y participan en las discusiones.
- **Afiliación** o grado de amistad entre los estudiantes que se ayudan mutuamente y se divierten trabajando juntos.
- **Ayuda** del profesor o grado de interés, amistad y sinceridad que el profesor demuestra hacia sus alumnos **(Rodríguez, 2004)**.

1.2.5.2. Dominio de desarrollo personal o autorealización.

- **Orientación a la tarea** o importancia que se otorga al cumplimiento del programa.
- **Competición** o grado en que se valora el esfuerzo y los logros personales.
- **Cooperación** o grado de interacción, integración, y participación activa en el aula, para lograr un objetivo común de aprendizaje **(Rodríguez, 2004)**.

1.2.5.3. Dominio del sistema de mantenimiento o estabilidad.

- **Orden u organización** o grado de importancia que se atribuye al comportamiento en el trabajo de clase.
- **Claridad** de las normas o énfasis en el establecimiento y cumplimiento de un conjunto de reglas en que los estudiantes conozcan las consecuencias que se derivan en el caso de no seguirlas.
- **Control** del profesor o grado en que el profesor se muestra estricto y severo en lo que se refiere al cumplimiento de las normas **(Rodríguez, 2004)**.

1.2.5.4. Dimensión de cambio.

- **Innovación** o media en que los estudiantes contribuyen a diseñar actividades de clase, así como grado en el que el profesor introduce actividades originales y variadas **(Rodríguez, 2004)**.

A partir del CES se identificaron -además de las dimensiones expuestas- diferentes tipos de clases según su “clima social:

- Clases orientadas a la innovación.
- Clases orientadas a la relación estructurada.
- Clases orientadas a la competición como sistema de apoyo.
- Clases orientadas a la tarea con el apoyo del profesor.
- Clases orientadas a una competitividad “desmesurada” y clases orientadas al control **(Rodríguez, 2004)**.

Posteriormente, en 1979 aparece el “Individualized Classroom Environment Questionnaire” (ICEQ) de Rentoul y Fraser que añade las dimensiones de personalización, participación, independencia, investigación y diferenciación, que permitían una mejor individualización del aula, este instrumento no sólo evaluaba el ambiente real del aula al momento de la investigación sino también el ideal conforme a las percepciones de alumnos y profesores **(Hervás & Toledo, 1991)**.

El cuadro siguiente tomado del mismo estudio de Carlos Hervás Gómez y Toledo Morales, mencionado anteriormente, describe lo que implica cada dimensión:

Tabla N°4

Escala	Descripción
PERSONALIZACIÓN	Mayores oportunidades para interactuar con el profesor y existe una preocupación por el bienestar personal del alumno
PARTICIPACIÓN	Grado en que se anima a la participación del alumno, pasa a ser protagonista y no espectador pasivo
INDEPENDENCIA	Grado en que los estudiantes tienen mayor control sobre su aprendizaje y conducta y decisiones

INVESTIGACIÓN	Énfasis en las destrezas y procesos de indagación y en su uso en la solución de problemas y en la investigación
DIFERENCIACIÓN	Énfasis en el tratamiento selectivo de los alumnos sobre la base de habilidades, estilo de aprendizaje, interés y ritmo de trabajo.

Fuente: HERVÁS GÓMEZ, C., & TOLEDO MORALES, P. (1991). La individualización en el aula desde el punto de vista de sus protagonistas. Sevilla: Enseñanza.

Se reconocía para entonces un sistema metodológico que consideraba las percepciones de alumnos y maestros dentro de una codificación y categorizaciones específicas.

Junto a los cuestionarios también se desarrollaron instrumentos cualitativos como las técnicas de entrevista y estudio de casos que aportaron muchísimo en el estudio del clima social, como lo mencionan Stake y Easley (**Hervás & Toledo, 1991**).

El clima social del aula no sólo ha sido tomado en consideración dentro del ámbito educativo, es interesante anotar que incluso en estudios realizados por la comunidad médica lo han considerado como un aspecto esencial según lo demuestra un artículo en la revista *Colombia Médica*, de la Universidad del Valle, de Cali, Colombia:

“La salud y la educación son elementos que se relacionan con la calidad de vida de las poblaciones, pues favorecen su estado de salud, su capacidad para aprender y para aplicar los conocimientos adquiridos” (**de Giraldo & Mera, 2000, pág. 2**).

En el artículo también se menciona la importancia de las condiciones positivas o negativas del clima social de aula y las relaciona con su importancia para una buena salud integral de los niños, “si la influencia de los elementos (que conforman el clima social) es desfavorable, estos pueden constituirse en factores de riesgo para la salud, generar diversas alteraciones físicas y emocionales y contribuir a la producción de bajo rendimiento académico, ausentismo y deserción escolar” (**de Giraldo & Mera, 2000, pág. 3**).

Toda la investigación educativa -desarrollada a lo largo de los años en torno al clima social escolar y de aula, y su influencia en el desarrollo integral de los niños y dentro del mismo proceso en enseñanza aprendizaje- ha incidido también en las directrices de la política educativa nacional, como se demuestra en los apartados anteriores, sin embargo, lo fundamental será el comprobar su aplicación real dentro de las instituciones y en la práctica cotidiana del aula. Justamente, cuando se da una ruptura en este sentido se pone de manifiesto la necesidad de propuestas de intervención y una reorientación de métodos o principios que realmente logren que la teoría pedagógica sea parte de la praxis. El presente trabajo abre una mira de verificación en este sentido.

1.3. Gestión pedagógica

1.3.1 Concepto.

Primeramente es necesario tener presente el concepto de pedagogía, su aparición y evolución a lo largo de la historia. Luzmila Flores Correa en su artículo La Pedagogía como Conocimiento Científico manifiesta que:

Antes (este término) hacía referencia a la vigilancia que se ejercía sobre el niño y en nuestros días consiste en la Teoría de la Educación, es decir, los conocimientos e ideas que se tienen para realizar la tarea educativa” Continúa “El término pedagogía empieza a ser utilizado en este sentido a finales del siglo XVI y aparece explícito en la obra de Juan Clavín “La institución cristiana” en 1536. En 1762 es aceptado por la Academia Francesa. Son muchos los profesionales que desde entonces se han dedicado al estudio de esta ciencia y han surgido un gran número de definiciones tratando de especificar adecuadamente su objeto y su método de estudio, cada uno ha aportado su personal punto de vista y llevado a esta ciencia a la riqueza y elaboración actual **(Flores, 2002)**.

Mientras tanto Meylán esboza los elementos que construyen la pedagogía:

Las relaciones que guardan entre sí las técnicas educativas y el fin asignado a la educación constituyen así un caso particular de relación entre el fin y los medios. Los dos problemas de la pedagogía son, en efecto, el problema –filosófico- de los

fines y el problema –técnico- de los medios, el de los fines va, lógicamente, por delante... El educador debe, en primer lugar, plantear el fin de su acción, saber qué tipo de hombre quiere ayudar a nacer. Luego elaborar los medios propios para alcanzar este fin (**Meylan, 2006**).

En relación a esta última cita vale la pena destacar, conforme al espíritu de la presente investigación, que es indispensable partir de una filosofía antropológica para plantear las estrategias que logran una práctica pedagógica eficaz. Tal vez, este sea el punto de partida para comprender por qué -en muchos casos- no se avanza en la calidad de educación. La utilización de medios sin una previa formación del docente en el conocimiento de la persona y su naturaleza deja un vacío clave en el desarrollo de la gestión pedagógica.

Un tercer aspecto que se debe tener presente es entender lo que implica que, el quehacer educativo, se haya constituido en ciencia; de aquí su nombre pedagogía.

Es decir, tomando las palabras de López Barajas, la Pedagogía “es la ciencia de la educación en el sentido moderno de ciencia” ha tenido un proceso de autonomía (**López, 2000**) Continúa el mismo autor:

La pedagogía tiene como objeto la educación, considera las categorías humanas universales pero también presta idéntica atención a los aspectos emocionales y afectivos, biológicos, contextuales, ecológicos y psicológicos de los diferentes grupos e individualidades. La pedagogía es la ciencia y filosofía de la educación que implica el conocimiento antropológico para adecuar los medios a los fines que pretenden alcanzar (**Barajas, 2000**).

Con lo expuesto se puede comprender que se da una integración de saberes dentro de la pedagogía, existiendo una base positivista pero que incluye ciencias exactas y sociales, lo que da lugar al desarrollo de investigación cualitativa y cuantitativa. Esto explica el desarrollo de la investigación educativa en uno de los aspectos centrales de la presente tesis que es el Clima de Aula y su incidencia en el proceso de aprendizaje y por ende en la calidad educativa. Todos estos aspectos medibles que imprimen el carácter de ciencia.

Con esta explicación se pasa a vincular lo anterior con el término de gestión.

Si bien el término de “gestión” apareció por primera vez en las ciencias administrativas, poco a poco fue incluyéndose en el vocabulario del mundo pedagógico como referente de toda la organización educativa con miras a un desempeño eficiente y eficaz en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Así la gestión educativa involucra el manejo de todo el ámbito pedagógico dentro de un sistema de procesos -propio de la administración- donde se orientan las metas a criterios de ejecución dentro de un análisis y control, operando sobre valores de eficacia, eficiencia, control y productividad. Como se verá se han tomado elementos propios de la teoría de gestión **(González, Nieto, Portela, & Martínez, 2008)** En otras palabras la gestión pedagógica debe orientarse a la consecución de calidad educativa, que sería el referente de eficacia, eficiencia.

1.3.2. Elementos que la caracterizan.

A lo largo de los años en diversas investigaciones se han ido identificando aquellas características que favorecerían una enseñanza eficaz ya sea como eficacia institucional o concretamente dentro del aula.

Para el ámbito escolar, a continuación expongo algunos factores de incidencia en la eficacia, vistos no como la suma de elementos aislados sino como lo que podríamos llamar una cultura escolar de eficacia, entre estos están:

- a) Sentido de comunidad
- b) Clima escolar y de aula
- c) Dirección escolar
- d) Currículo de calidad
- e) Gestión del tiempo
- f) Participación de la comunidad escolar
- g) Desarrollo profesional de los docentes
- h) Altas expectativas

i) Instalaciones y recursos

Varios de los elementos mencionados serán básicos en la propuesta de intervención del capítulo 5.

1.3.3. Relación entre la gestión pedagógica y el clima de aula.

En vista del tema que nos atañe en este proyecto se detalla los aspectos de desarrollo con los que aporta el clima escolar y de aula conforme a lo expuesto por Murillo:

La existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar es uno de los elementos clave, directamente ligado a la eficiencia escolar. En una escuela eficaz los alumnos se sienten bien, valorados y apoyados por sus maestros, y se observan buenas relaciones entre ellos; los docentes se sienten satisfechos con la escuela y con la dirección, y hay relaciones de amistad entre ellos, las familias están contentas con la escuela y los docentes. No hay casos de maltrato... hay que insistir en la importancia de tener un clima de aula positivo para que exista un aula eficaz (Murillo, 2008).

Si bien es importante la gestión educativa en el contexto institucional, lo es más aún en la gestión pedagógica dentro del aula, conforme anotáramos en capítulos anteriores. La investigación en este sentido dio forma a la definición de estándares de calidad ya detallados anteriormente. Sin embargo, es importante hacer énfasis en el vínculo del clima social de aula y la gestión pedagógica. Justamente se evidencia que en la dimensión de gestión del aprendizaje uno de los estándares generales es: El docente crea un clima de aula adecuada para la enseñanza y el aprendizaje.

En este mismo sentido se expresan las observaciones realizadas en un artículo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de Educación (LLECE) y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe elaborado por Andrade Vargas: “entre una de las claves para promover aprendizajes significativos

en los estudiantes es generar un ambiente de respeto, acogedor y positivo” (Andrade, 2010, pág. 20).

Por lo tanto, resulta evidente la incidencia del clima social en la gestión pedagógica. En otras palabras, una eficaz gestión pedagógica favorece un clima social positivo o un clima social positivo colabora para una buena gestión del aprendizaje.

Como se había mencionado antes, no se puede tratar el clima social del aula simplemente como un componente dentro del ámbito de los sentimientos y emociones humanas, en este sentido es trascendental el proyecto de investigación planteado por la Universidad de Loja, puesto que vincula la gestión pedagógica y el clima social del aula, a través de un instrumento concreto de evaluación elaborado a partir de las escalas diseñadas en el Laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford, bajo la dirección de Moss y Trickett –como se había mencionado anteriormente- y adaptadas por el Centro de Investigación de Educación y Psicología de la UTPL en el 2011, que son las utilizadas en esta investigación. Los instrumentos resultantes tienen unos indicadores precisos, conforme consta en los cuestionarios que se pasaron en las escuelas estudiadas en esta investigación, se los puede visualizar en la sección de los anexos al final de la tesis.

1.4 Técnicas y estrategias didáctico-pedagógicas innovadoras

Según el Ministerio de Educación y VVOB (2010), la capacidad de innovar y de emprender puede hacer la diferencia en el desarrollo y diferenciación de las instituciones educativas, constituyendo sus rasgos de identidad propios. En este sentido se mencionaba que entre las características de eficacia escolar está el sentido de comunidad y participación (**Ministerio de Educación y VVOB en Ecuador, 2010**). Esa autonomía o descentralización puede dar como resultado una cultura del emprendimiento, generando expectativas altas en todos los miembros. Todos estos factores son referentes de eficacia escolar.

De cierta manera estos aspectos hacen alusión al principio de subsidiariedad anotado anteriormente, como dinámica propia del emprendimiento. A lo largo del presente trabajo

se insiste en que este principio es indispensable, no solamente como uno de los pilares de una cultura institucional sólida, sino que es indispensable como principio activo para generar innovación, es el principio que estimula la creatividad personal y comunitaria y por lo tanto también imprime carácter dentro de la gestión pedagógica dentro del aula.

La innovación es clave en la calidad educativa, pudiendo propiciar adicionalmente un clima social de aula positivo según el referido documento citado del Ministerio de Educación (2010):

La innovación también supone un proceso constante de búsqueda y de indagación de nuevas ideas o propuestas. Algunos docentes o comunidades educativas abordan su trabajo con una actitud constante de cuestionamiento, intentando explorar nuevas posibilidades y encontrando nuevas formas de enseñanza que promuevan un mayor desarrollo profesional y un mejor desarrollo y aprendizaje de los alumnos (Ministerio de Educación y VVOB en Ecuador, 2010, pág. 23).

Dentro de este marco de innovación se puede considerar el “Aprendizaje Cooperativo”, a continuación veamos su aparición, definición y su funcionalidad dentro de la gestión pedagógica.

1.4.1. Aprendizaje cooperativo.

Este apartado es sumamente importante ya que la cooperación, como característica connatural al ser social de la persona, nos da una guía de cómo potenciar las capacidades tanto en estudiantes como en docentes, este último enfoque de una docencia cooperativa será de gran importancia para la propuesta que se hace en la presente tesis.

Veamos su implicación directa en el ámbito pedagógico en referencia a los alumnos.

Según la afirmación de J.M. Serrano:

Este aspecto procesual, basado en la interacción alumno-alumno, puede ser considerado como uno de los logros más importantes que se han producido en este último cuarto de siglo en materia de enseñanza. Surge como un intento de conseguir una mayor comprensión del propio proceso educativo (Serrano, 1996, pág. 3).

1.4.2. Concepto.

Numerosas evidencias llevan al desarrollo de lo que se conoce como: aprendizaje cooperativo que lo define Beltrán así:

El aprendizaje cooperativo se puede considerar como una aproximación integradora entre las habilidades sociales objetivas y los contenidos educativos y, de forma general, podemos decir que se basa en una concepción holística del proceso de enseñanza/aprendizaje donde el intercambio social constituye el eje director de la organización del aula (Serrano, 1996, pág. 4).

Autores como Joan Domingo señalan los aportes del aprendizaje cooperativo a partir de su propia experiencia en el ámbito educativo lo que indica que el concepto se lo extrae de la experiencia además de encontrarlo en la teoría:

(...) al ser una técnica de aprendizaje activo que permite al estudiante no tan sólo la oportunidad de alcanzar un aprendizaje significativo sino que le añade valores como la capacidad de poderse expresar tanto de forma oral como escrita, estructurar sus ideas, defenderlas, matizarlas, etc. (Domingo, 2008).

De una u otra manera la interacción entre pares facilita la apertura de los estudiantes y una implicación más espontánea, continúa Domingo:

(...) una persona trabaja con otras tiende a aumentar su empatía y su amplitud de miras. También sabemos que hay habilidades interpersonales (como la

negociación, el consenso, el respeto, la capacidad para comprender los puntos de vista de los demás, argumentar estructuradamente y de forma lógica y coherente los propios, expresarse con corrección, criticar sin herir, etc.) que se obtienen con el tiempo, si se tiene la ocasión de practicarlos. Este tipo de personas son las que tienen la capacidad para tratar con los demás creando espacios comunes en los que todos ellos, sin excepción, se sientan cómodos (Domingo, 2008).

Las conclusiones más importantes dentro de las investigaciones, a partir de los años 70, de corte educativo fueron que la interacción constructiva entre alumnos incidía en los procesos de socialización y en la adquisición de competencias, que se distanciaba de un enfoque exclusivamente autorreferencial que hasta entonces había sido excesivamente considerado. Se pasaba a estudiar al alumno dentro de un contexto comunitario y relacional.

A la par se fueron desarrollando también numerosas investigaciones en torno a la interacción entre profesores y alumnos.

Incluso en países como Estados Unidos y Canadá se han logrado desarrollar propuestas pedagógicas más complejas como por ejemplo las Tribus de aprendizaje, sistema que parte del aprendizaje cooperativo, así, existe toda una web “Tribes Learning Communities; a knew way of learning and being together” que tiene al alcance cursos, material didáctico, capacitación docente, junto a toda la explicación teórica de la relevancia de este tipo de pedagogía. En su página de inicio explica la importancia de que los profesores y las autoridades educativas se involucren en esta propuesta y la lleven adelante por los beneficios que trae:

Cada día el colegio debería ser un modelo de hogar, una completa comunidad activa donde se desarrollan futuros ciudadanos capaces de crear, de liderar y contribuir a la clase de comunidades democráticas –en las cuales todos esperamos vivir largamente. No importa el tamaño del colegio, los equipos colaborativos de docentes formados que desean aprender y son quienes buscan escuchar diariamente las voces de los estudiantes, son quienes momento a momento están a la interacción, frustraciones, esperanzas y niveles de aprendizaje de los estudiantes. Ellos y los líderes de colegios abiertos al conocimiento son los

expertos que pueden transformar sus propias instituciones en auténticas comunidades de aprendizaje para alistar a la juventud de este siglo XXI (**Tribes and Learning Communities, s.f.**).

En fin, mediante el estudio de teorías del conocimiento humano, unidas a su correspondencia en la experiencia de las aulas se estructuró no sólo un concepto de aprendizaje cooperativo y didácticas específicas para ponerlo en marcha sino que su desarrollo exhaustivo puede llevar a desarrollar verdaderos sistemas que se concretaba en una propuesta educativa concreta.

1.4.3. Características.

En la interacción entre estudiantes se definieron 3 tipos de aprendizaje conforme Beltrán: el aprendizaje tutorial (alumno experto / alumno novato, aprovechando la proximidad socio cognitiva), el aprendizaje cooperativo (en un grupo medianamente heterogéneo con diversas habilidades y conocimientos que aportan en la consecución de los objetivos de las tareas) y el aprendizaje colaborativo (todos los alumnos son novatos en la tarea y trabajan juntos en la resolución) (**Serrano, 1996**).

1.4.4. Estrategias, actividades de aprendizaje cooperativo.

A partir de estas investigaciones también se desarrollaron varios métodos de aprendizaje cooperativo, entre los más significativos está el de "Group Investigation" (GI) diseñado por Shlomo Sharan y colaboradores para su utilización, de forma prioritaria, en tareas de aprendizaje complejas (Sharan y Hertz-Lazarowitz, 1980; Sharan y Sharan, 1976; Sharan y Sharan, 1994).

Con el GI se pretendía fomentar, no sólo el aprendizaje de la materia sino, y en mayor medida, las capacidades de análisis y de síntesis, la búsqueda de posibilidades de aplicación de los conocimientos y el establecimiento de habilidades de relación, todo ello a partir de la coordinación de cuatro dimensiones básicas: a) Organización del aula en un "grupo de grupos". b) Utilización de tareas

de aprendizaje multifacéticas para la investigación cooperativa en grupos. c) Comunicación inter-grupal, habilidades de aprendizaje activo y habilidades sociales. d) Comunicación con el profesor que no se encuentra en un status superior, sino que guía, de manera no directiva, el trabajo del aula (Serrano, 1996, pág. 8).

Para concluir mencionamos que el paradigma general de investigación en lo que son los Métodos de Aprendizaje Cooperativo (MAC) ha sido el de comparar los efectos de la instrucción tradicional (competitiva y/o individualista) con los de la instrucción en situación de cooperación, dentro de los campos del rendimiento académico y el de las relaciones sociales que tienen un aporte en la eficiencia y eficacia del proceso educativo (Serrano, 1996):

- 1) Incrementan el rendimiento de los estudiantes. Este resultado se mantiene, tanto para un amplio rango de edades, como para un grupo muy extenso de actividades de aprendizaje;*
- 2) Tienden a aumentar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje;*
- 3) Producen actitudes más positivas hacia el aprendizaje, hacia los profesores y hacia los compañeros de aula;*
- 4) Correlacionan, alta y positivamente, con niveles superiores de autoestima;*
- 5) Tienen el efecto de producir en el estudiante una percepción más fuerte de que los compañeros se preocupan por su aprendizaje y quieren ayudarlo;*
- 6) Favorecen las posibilidades de aceptación de compañeros de otras etnias;*
- 7) Aumentan la "atracción" entre los alumnos "normales" y los que tienen algún tipo de deficiencia, lo que facilita la integración de estos últimos.*

Estos resultados, que son lo más esencial del substrato empírico encontrado en lo que se ha venido considerando como la primera generación de estudios sobre aprendizaje cooperativo, reflejan el potencial de la organización cooperativa del aula sobre la organización competitiva o individualizada (Serrano, 1996, pág. 12).

Un gráfico interesante sobre el aprendizaje de Edgar Dale demuestra que aquellas actividades en las que los estudiantes participan activamente se retienen luego de dos

semanas en más del 70%. Simplemente, para apoyar la necesidad de desarrollar y evaluar dentro de la gestión pedagógica lo que podría ser el aprendizaje cooperativo. Veamos a continuación este cuadro:

Gráfico N° 7



Fuente: DALE, E. (s.f.). *sabiduria.com*. Recuperado el 21 de Enero de 2015, de El Cono del Aprendizaje: https://www.google.com.ec/search?q=sabidur%C3%ADa.com+el+cono+del+aprendizaje&biw=911&bih=400&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=lfa_Vle1OIObgwSr-YHQBw&ved=0CCKQsAQ#imgdii=_&imgrc=GIH6KDWm8WslM%253A%3BcYPrJB0kSpTMFM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.sabiduria.com

Con este último tema queda integrado en su totalidad el Marco Teórico al cual se hará referencia durante todo el informe.

A continuación se expone la explicación de la metodología utilizada en este proyecto.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

2.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

La investigación es de tipo exploratorio y descriptivo. A partir de la visita a las escuelas, la observación y aplicación de los cuestionarios, se obtuvieron los resultados mediante los cuales se explica y describe la realidad de la gestión pedagógica o de aprendizaje en relación con el clima de aula, esto permite identificar los posibles factores en la realidad que podrían generar un problema dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se lo hizo a partir de la percepción del docente, alumnos y del propio investigador.

El proyecto tiene las siguientes características:

Es un proyecto no experimental puesto que no se dio una manipulación deliberada de variables y sólo se observaron los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos.

Fue Transeccional (transversal) en vista de que desde la misma Universidad se solicitó hacer una visita única y recopilar en ese momento los datos.

Fue Exploratorio, puesto que se dio una exploración inicial en un momento específico.

Fue Descriptivo acorde a las variables propuestas por el instrumento de medición utilizado, lo que permitió indagar su incidencia y el nivel de la misma en una población concreta como el séptimo de básica de la escuela fiscal rural y el séptimo de básica de la escuela privada urbana.

La investigación es también socioeducativa basada en el paradigma de análisis crítico.

2.2. CONTEXTO.

La investigación se realizó en dos centros educativos de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, una rural pública y la otra urbana privada.

La Escuela "13 de Abril" va desde el 1ero de básica hasta el 7mo de básica, con un promedio de 40 niños por aula, es una escuela mixta. Fue fundada en 1971 por un grupo de familias del pueblo Luz de América. La actividad económica natural de la zona es la agricultura, pero adicionalmente una fuente de ingresos importante para la comunidad son los comedores que prestan servicios a los camioneros que viajan desde la sierra hasta la costa, especialmente hacia Guayaquil.

Esta es la única escuela fiscal del pueblo. Las instalaciones están prácticamente pegadas a la carretera interprovincial, separadas de por una delgada vía que recorre paralela a la carretera principal. Al entrar la mayor parte del espacio es de cemento, no se divisaron en ningún momento áreas verdes. Las aulas están distribuidas alrededor de estas canchas de cemento, son espacios no muy amplios con un evidente exceso de estudiantes por aula. La administración no cuenta con mobiliario apropiado, son sillas viejas igual que una mesa muy rústica. Poca higiene y ningún sentido estético del entorno.

El CADE (Colegio Adventista del Ecuador) es la otra institución educativa cuya población participó en esta investigación. Es un colegio privado y parte de la propuesta educativa Adventista, atienden desde el 1ero de básica hasta el 3er año de bachillerato, es un colegio mixto. Además es un internado para aquellos alumnos que lo deseen, se encuentra a las afueras de la ciudad de Santo Domingo. Sus instalaciones se encuentran en varias hectáreas, cuentan con mucho espacio verde, siendo este el entorno mayoritario frente a las áreas de cemento. Las instalaciones administrativas son modernos edificios, que se encuentran un poco separados de las aulas de clase, su arquitectura refleja un buen soporte económico. Las aulas están bien distribuidas manejan más de treinta alumnos por aula pero los espacios son bastante amplios y, aunque pedagógicamente no es recomendable, no están estrechos en el lugar. El mobiliario de las aulas está en muy buenas condiciones.

La institución guarda una planificación que considera el valor estético del entorno.

2.3. PARTICIPANTES.

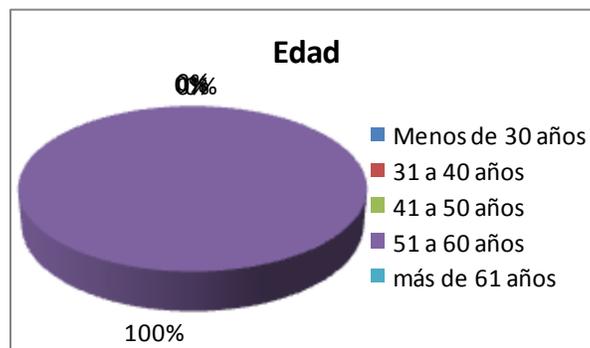
En la Escuela Fiscal Mixta “13 de Abril”, se dialogó con la Rectora de la Institución y se evaluó a la profesora principal del 7mo de básica, ella está a cargo de las cuatro materias básicas, también se dio la oportunidad de tener con ella una corta entrevista. El número de niños que forman parte de este grado son 38, pero el día de la evaluación no estaban todos por lo que fueron evaluados 34. Este nivel de séptimo de básica tenía dos paralelos pero solo se evaluó a uno de ellos.

En el Colegio Privado Mixto “CADE”, se dialogó con la Directora del ciclo básico, quien fue la que concedió la autorización. Luego se evaluó a la profesora del 7mo de básica, hay un solo paralelo en este nivel, y se pasaron los cuestionarios a 31 estudiantes de los 32 que constan en la nómina; uno había faltado.

DATOS INFORMATIVOS DE LOS DOCENTES:

Conforme al siguiente cuadro, las dos profesoras pasan de los 50 años de edad.

Gráfico N° 8



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.

Elaborado por: Salazar, I. (2012).

Ambas profesoras tienen una experiencia de más de 26 años y menos de 41;

Gráfico N° 9



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.

Elaborado por: Salazar, I. (2012).

Las dos tienen un nivel de estudios de licenciatura

Gráfico N° 10



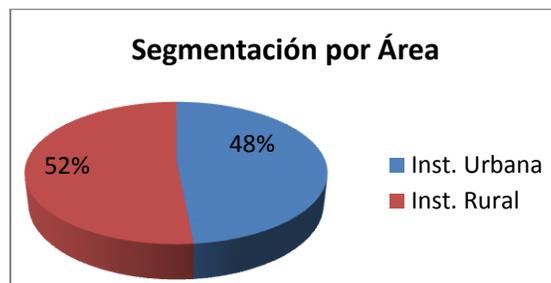
Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.

Elaborado por: Salazar, I. (2012).

DATOS INFORMATIVOS DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL PARTICIPANTE:

La mayor aglomeración poblacional se encuentra en la escuela rural.

Gráfico N° 11

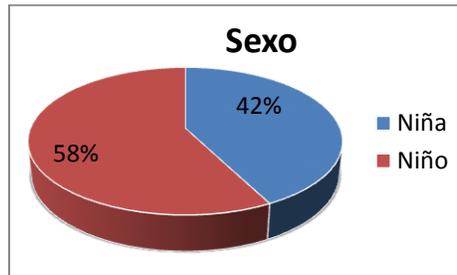


Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.

Elaborado por: Salazar, I. (2012).

En cuanto al sexo, la mayor parte de los estudiantes encuestados fueron niños con un 58%, mientras las niñas eran el 42%. Comparativamente con los cuadros presentados dentro del marco teórico marca una diferencia con la media nacional donde la población femenina está a la par que la masculina. El ingreso y permanencia de la mujer en el sistema educativo marca una tendencia cada vez más elevada, que en algunos casos incluso supera la presencia del varón.

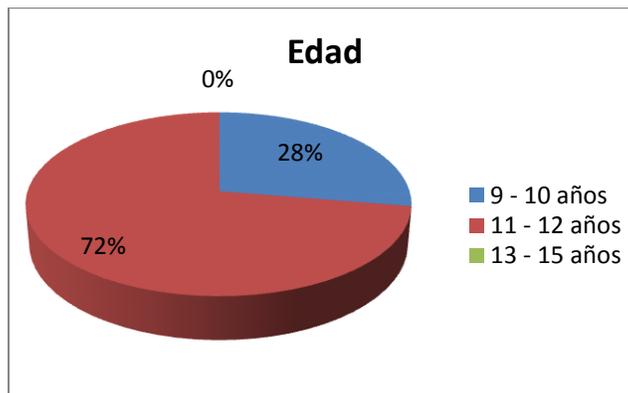
Gráfico N° 12



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.
Elaborado por: Salazar, I. (2012).

En el siguiente cuadro no hay muestra evidente de repetición escolar, es un dato importante. Mayoritariamente los alumnos se encuentran en las edades pertinentes para el nivel.

Gráfico N° 13



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.
Elaborado por: Salazar, I. (2012).

Se pudo recabar algunos datos que dan cierta información sobre los aspectos socio - económicos de la población.

La mayor parte de los estudiantes de ambas instituciones vive en casa propia, pero al considerar por separado la escuela en la zona rural, el porcentaje de quienes viven en casa propia es aún mayor, constituyéndose en casi la totalidad.

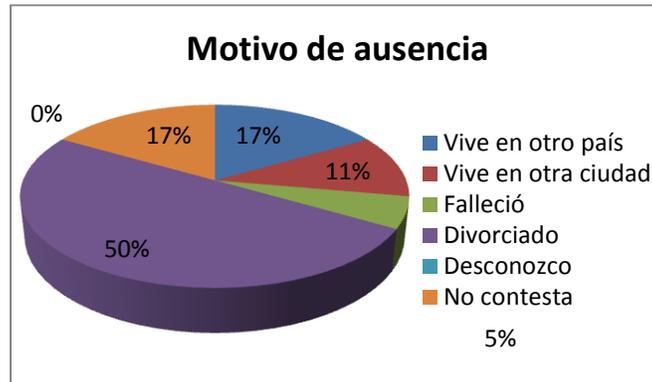
Un dato interesante es que mientras en la institución urbana son 3 los alumnos que no tienen automóvil propio de los 32, en cambio en la zona rural son 6 alumnos que sí tienen auto de los 34 alumnos encuestados.

El tema de movilidad evidencia un nivel socio económico más alto en las familias del CADE. Mientras que la vivienda no refleja mayor diferencia o mejor situación económica entre ambas poblaciones. Se podría inferir que en cuanto al acceso a vivienda se dispone de mejores posibilidades en las zonas rurales.

Otros datos de interés:

El divorcio es el porcentaje más alto de ausencia del padre, seguido por la migración. Ambos aspectos marcan la situación de la familia en el Ecuador y podrían ser motivo de estudios más profundos para determinar la incidencia de los mismos en el desarrollo educativo de la niñez ecuatoriana.

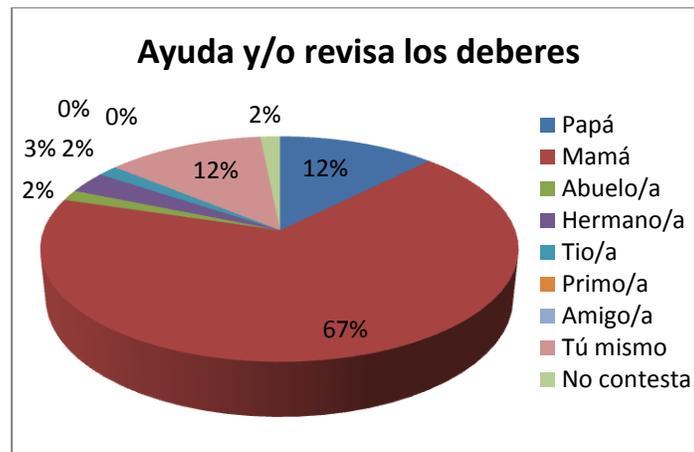
Gráfico N°14



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.
Elaborado por: Salazar, I. (2012).

El siguiente cuadro remite a lo trascendental de la presencia de la mujer como madre y educadora dentro de la familia, aparece también la figura paterna aunque con un porcentaje significativamente menor. Este es otro tema de gran interés que podría considerarse dentro de la investigación educativa en cuanto al real aporte de ambos papá y mamá en relación al rendimiento escolar de la niñez. Dentro del mismo cuadro, sin embargo, aparece con un porcentaje muy bajo la autonomía de los alumnos al momento de hacer sus tareas, este aspecto también podría ser de interés para investigación.

Gráfico N°15

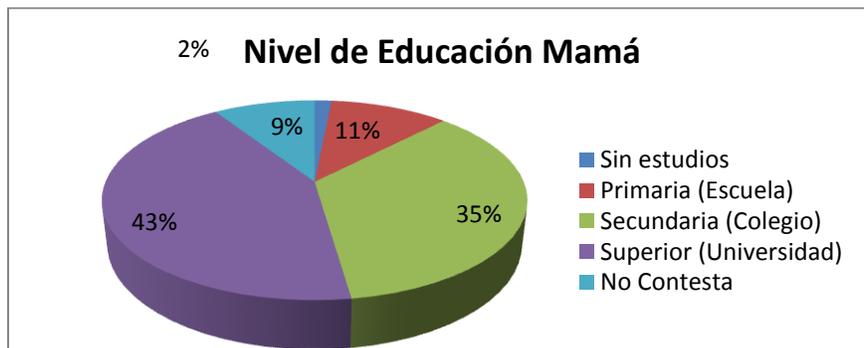


Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.

Elaborado por: Salazar, I. (2012).

Los cuadros siguientes nuevamente expresan de cierta manera que para el caso concreto de la población participante el varón tiene mayor acceso a la educación superior, pero curiosamente la mujer es la que acompaña más en la educación de los hijos.

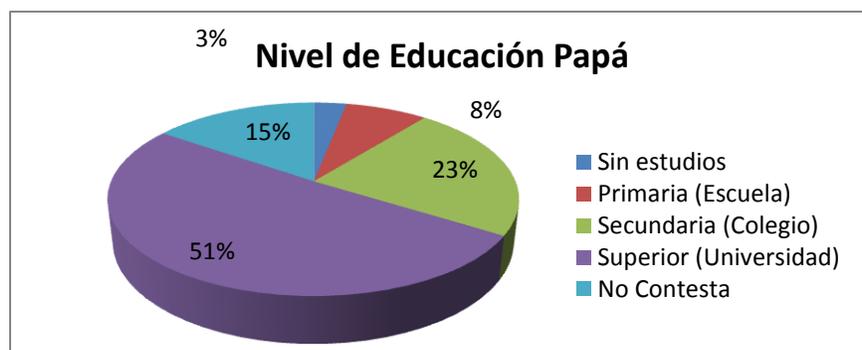
Gráfico N°16



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.

Elaborado por: Salazar, I. (2012).

Gráfico N°17

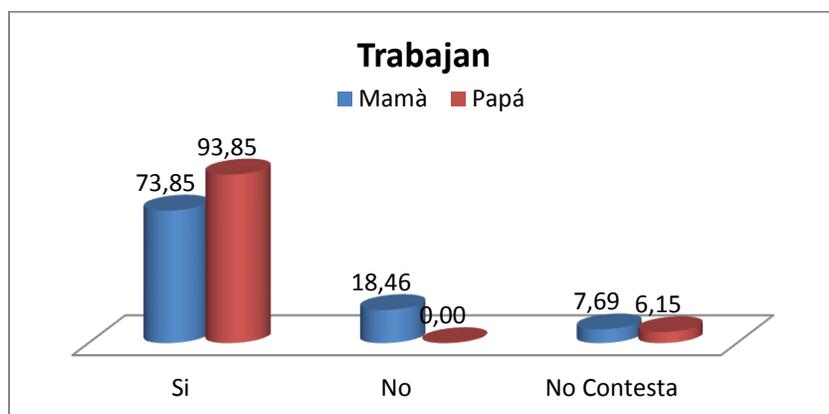


Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.

Elaborado por: Salazar, I. (2012).

El siguiente cuadro da cuenta de la población participante pero es un reflejo de lo que ocurre de manera similar a nivel global, la mujer participa activamente dentro del mundo laboral, pero al mismo tiempo es la que asume también de manera protagónica el acompañamiento de los hijos en lo educativo.

Gráfico N°18



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.

Elaborado por: Salazar, I. (2012).

Estos cuadros que reflejan algunos datos de la población participante, abren una puerta hacia otros temas que podrían ser de gran trascendencia dentro del ámbito de la investigación educativa, que ampliándolos a escalas mayores, a nivel nacional de estudio, incluso podrían abrir nuevos paradigmas en cuanto a otros posibles factores de incidencia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y del mismo rendimiento escolar, como por ejemplo la familia como parte activa del sistema educativo y por ende considerada dentro de las políticas macro educativas. Se deja este tema simplemente esbozado para poner en evidencia la importancia y el campo vastísimo donde puede desarrollarse la investigación educativa.

2.4. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

5.4.1. Métodos.

Los métodos utilizados en el estudio son de carácter descriptivo, analítico y sintético.

El método analítico sintético permitió desestructurar el contenido para poder encontrar las relaciones entre los elementos, igualmente proporcionar una visión de unidad, asociando juicios de valor, abstracciones, conceptos, todos aportan al conocimiento de la realidad total en estudio.

El método inductivo y deductivo permitió configurar el conocimiento y generalizar de forma lógica los datos empíricos obtenidos.

El método estadístico permitió organizar la información, realizar comparaciones y facilita los procesos de validez y confiabilidad de resultados. Como ya se puso de manifiesto permite la configuración de cuadros que de una manera más didáctica transmiten resultados.

Se ha considerado dentro de la investigación el método Hermenéutico, permitiendo la recolección e interpretación bibliográfica que fue utilizada en el marco teórico base fundamental de la presente tesis. A la luz de esta información se puede lograr un análisis sustentado de la información empírica.

2.4.2. Instrumentos.

Junto a los métodos mencionados se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de Clima Social Escolar CES de Moss y Trickett para profesores, adaptado por la UTPL para el caso ecuatoriano. Este cuestionario ha sido explicado en detalle dentro del marco teórico.

- Cuestionario de Clima Social Escolar CES de Moos y Trickett para alumnos, adaptado por la UTPL para el caso ecuatoriano.
- Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente. Sirve de apoyo para que el docente pueda comparar su percepción frente al resto de resultados y determine él mismo los posibles aspectos mejorables en su gestión.
- Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente. Elaborado por el Ministerio de Educación. Este instrumento permite identificar las siguientes dimensiones: Habilidades pedagógicas y didácticas, el Desarrollo Emocional, la Aplicación de Normas y Reglamentos y el Clima de Aula.
- Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del alumno. Apoya las mismas áreas mencionadas en el instrumento anterior.
- Ficha de observación a la gestión del aprendizaje del docente, a través de la observación de una clase por parte del investigador. Ratifica las mismas escalas.
- Ficha de entrevista adicional con la profesora de la Escuela Fiscal 13 de Abril. Fue importante para comprender algunos aspectos del cuestionario que no había tenido tiempo de evidenciar al haberse realizado –a solicitud de la misma universidad- una investigación transeccional (explicado anteriormente).

2.5. RECURSOS

2.5.1. Humanos.

Las mismas maestras evaluadas, dirigentes de curso, apoyaron a mantener la disciplina en el aula mientras se hacía la evaluación para recoger la percepción de los alumnos. En la escuela “13 de Abril” además colaboró la maestra de informática. En esta escuela también fue necesario contar con el apoyo de una auxiliar que acompañó a la investigadora justamente por la gran cantidad de estudiantes que tenía el grado.

Además se ha contado con el apoyo técnico del personal docente de la Universidad de Loja y en especial del apoyo académico del Magister tutor de la tesis.

2.5.2. Materiales.

Los medios tecnológicos que se utilizaron fueron una computadora, Internet y cámara fotográfica. También se utilizó material impreso para poder aplicar los diversos cuestionarios al número total de la población participante.

2.5.3. Institucionales.

En ambas instituciones educativas las autoridades brindaron un apoyo decisivo para que se pudiera realizar la investigación. En el caso de la escuela privada la logística estuvo excelentemente organizada, de inmediato se atendió la solicitud, primeramente a través de la directora académica quien direccionó al grado que se había designado para la evaluación. La maestra estaba al tanto y totalmente disponible para apoyar. También ha sido importante el apoyo de la UTPL.

2.5.4. Económicos.

La movilización se la hizo en un automóvil personal, se asumieron los gastos de las copias de todos los formularios que se debían llevar. No hubo gastos significativos en este sentido.

2.6. PROCEDIMIENTO

Al inicio se dio una primera lectura del material entregado por la UTPL. Posteriormente, se procedió a ampliar el material bibliográfico con el fin de profundizar la presentación del marco teórico y sustentar debidamente la investigación. Se consideró oportuno incluir algunos temas no mencionados por la Universidad mediante los cuales la investigadora hace un aporte desde una perspectiva personal.

Por cuanto el ciclo en la Sierra estaba por concluir se tomó la decisión de buscar escuelas en la provincia de Santo Domingo de los Tsachilas, se escogieron las instituciones: Escuela 13 de Abril y el CADE.

Se realizaron dos visitas previas a las instituciones antes de iniciar la investigación, la primera para entregar la solicitud y la segunda para recoger la aprobación y acordar el día.

El Colegio del CADE de Santo Domingo fue muy accesible se inició puntualmente la evaluación, se permitió utilizar las horas necesarias para completar toda la evaluación, incluso la profesora de aula apoyó el trabajo con los estudiantes, ya que era muy largo y ella, conforme a sus competencias pedagógicas, en el intermedio realizó una actividad para relajarles a los alumnos y volver a realizar el segundo cuestionario.

Una vez acordado el día en la Escuela Fiscal “13 de Abril” de Luz de América la investigadora fue acompañada de una ayudante. Al llegar no se pudo realizar inmediatamente la evaluación porque no se había dejado la autorización respectiva a las profesoras. La investigadora y ayudante subieron solas a las aulas, habían dos paralelos de séptimo de básica y se dejó a cuenta propia decidir en cual se hacía la evaluación. No fue fácil la aplicación del cuestionario a los alumnos debido a la indisciplina generada por la cantidad de alumnos dentro del aula.

Una vez recopilados todos los datos, se procedió a ingresarlos en las matrices entregadas por la Universidad. Sin embargo, hubo cierta disconformidad por parte de la investigadora con la evaluación de la escuela fiscal, dejando abierta una posibilidad de que las observaciones, desde la perspectiva de la investigadora, hubieran podido ser subjetivas; tal vez por no haber coincidido en un buen día de la maestra. Con esta inquietud se resolvió realizar una nueva observación, asunto que fue acogido por la Directora de la Escuela muy amablemente. En esta segunda etapa se confirmó básicamente lo mismo que se había visto en la observación anterior.

En una siguiente etapa dentro de la investigación, se procedió a profundizar el conocimiento de la teoría que sustenta el proyecto, con mayor detenimiento para cada tema tratado.

Con esta información más la tabulación de las respuestas conforme a la matriz se inició la redacción de este documento, luego de todo el proceso de análisis de resultados se identificó los aspectos que podían ser mejorados considerando la realidad de cada una de las instituciones expuesto dentro de la propuesta de intervención.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

A continuación se presentan las matrices de diagnóstico y gráficos resultantes que se aplicaron en cada una de las instituciones evaluadas. Estas matrices al igual que el programa que transforma los datos en gráficos fueron elaboradas por la Universidad de Loja y sobre las mismas se trabajó la investigación.

Primeramente se expone la matriz de síntesis de la observación del investigador, es decir, documento que recoge la percepción del investigador. Esta matriz además incluye una comparación frente a los resultados obtenidos de la autoevaluación de las docentes y la percepción de los alumnos.

Posteriormente se expondrán los cuadros resultantes a partir de los cuestionarios pasados en cada una de las instituciones.

Las dimensiones evaluadas fueron: habilidades pedagógicas y didácticas, aplicación de normas y reglamentos y clima de aula, cada una de ellas en base a la autoevaluación docente, la percepción de los alumnos y la percepción de la investigadora.

3.1. DIAGNÓSTICO A LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE

Gráfico 19



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



MODALIDAD DE ESTUDIOS ABIERTA Y A DISTANCIA

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL

272 Matriz de diagnóstico a la gestión del aprendizaje del docente del séptimo año de educación básica del centro educativo: "CADE", año lectivo 2012-2013"

Código:

Prov	Aplicante	Escuela	Docente
2	7	2	7
3	C	A	D
O	1		

En la siguiente matriz establezca el diagnóstico de la gestión del aprendizaje observada, identificando fortalezas y debilidades encontradas en relación a cada uno de los aspectos que caracterizan o no al docente en el proceso de gestión.

DIMENSIONES	FORTALEZAS/ DEBILIDADES	CAUSAS	EFECTOS	ALTERNATIVAS
1.HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS (ítems 1.1. a 1.37)	<ul style="list-style-type: none"> - Excelentes competencias coinciden los tres instrumentos alumno, autoevaluación e investigador. - La maestra es realista en cuanto a su desempeño profesional. <p>No veo debilidades pedagógicas evidentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mucha experiencia como docente. - Excelente conocimiento y puesta en práctica de técnicas pedagógicas. - Excelente compromiso profesional y personal con la docencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes reconocen estas competencias. - La escala lineal tiene un nivel altísimo en la claridad con la que los chicos perciben el proceso de enseñanza aprendizaje. - Existe un ambiente adecuado para el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Mantener el ritmo. - Explorar nuevas técnicas de aprendizaje, hay madurez en el ambiente para acoger la innovación. - El Colegio haría una buena inversión al favorecer que la maestra continúe con una formación profesional continua, ella retribuye con creces a los estudiantes. - Podría liderar un equipo de docentes para la innovación pedagógica.
2.APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS (ítems 2.1. al 2.8)	<ul style="list-style-type: none"> - Mantiene una buena aplicación de normas y reglamentos, que demás están explícitos en el aula. - Aunque se mantiene un alto nivel en relación al resto de dimensiones, es el más bajo en la percepción de los estudiantes. - Desde el punto de vista de la 	<ul style="list-style-type: none"> - Buen manejo de disciplina en grupo. - Transmisión clara y explícita de normas al iniciar la clase. - Las normas no son un añadido sino que forman parte de la planificación diaria. - La maestra expresa al valor de las normas para 	<ul style="list-style-type: none"> - El buen nivel en general permite un clima apropiado para el aprendizaje. - Cultura de clase y de la institución son coherentes. - Los estudiantes se identifican con las normas. - Se genera un clima de respeto y orden. <p>En cuanto a las</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indagar más acerca de la percepción de los estudiantes. - Buscar estrategias para mejorar la percepción estudiantil aunque de todas maneras no es mala sino buena, solamente es la más baja de las tres dimensiones.



	<p>maestra igualmente es lo más bajo, aún más bajo que lo evaluado por los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Difiere un poco de la observación por parte del investigador ya que encuentra óptimo el nivel. <p>Debilidades: Pese al buen nivel podría revisarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el tema de competitividad y algo en el control del grupo. - Posible falta de personalización en la interrelación individual 	<p>los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las normas forman parte del ideal del colegio que tiene un origen cristiano lo que da sentido a la norma. - No queda totalmente claro por qué los estudiantes ponen como el punto más bajo (sin estar evaluado como malo) 	<p>debilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algún estudiante podría necesitar una preocupación más personalizada. - Se evidencia un porcentaje más alto en el nivel de competitividad que habría que valorar y encontrar la relación. 	
<p>3. CLIMA DE AULA (ítems 3.1 al 3.17)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La maestra es realista en su autoevaluación, no está 100% conforme. Esto mantiene sus expectativas altas para buscar mejores estrategias. - Los estudiantes tienen una percepción mucho mayor a la profesora. - En el cuadro de resumen lineal la apreciación de los estudiantes es bastante uniforme en todos los aspectos. 	<p>Hay una buena interrelación entre alumno-alumno y alumno-docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puntuaciones altas en afiliación, claridad y cooperación. - Puntuaciones medias en 7 indicadores, siendo el más bajo en control luego de ayuda e innovación. 	<p>Permite altos niveles en la percepción y buena disponibilidad y clima de aula para el aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sería positivo que la maestra y las autoridades conozcan esta evaluación, es muy gratificante y podría ser motivo de reconocimiento. - Excelente clima de aula para implementar un aprendizaje cooperativo. - Un nivel alto de clima de aula requiere también una perseverancia en el tiempo para mantener el interés y desarrollar habilidades



	<p>- La evaluación del investigador coincide con niveles óptimos de clima de aula.</p> <p>Debilidades: - Podría aprovecharse el clima de aprendizaje para innovación y cooperación entre estudiantes.</p>			<p>sociales junto con las de aprendizaje.</p>
<p>Observaciones: En general con la observación realizada fue prácticamente suficiente, no es posible improvisar por parte de la profesora, se ve que conoce y está comprometida con su vocación y profesión. Es evidente que comparte el ideario del Colegio esto da un buen impulso a su gestión es un plus.</p> <p>Para dejar clara la objetividad de la investigadora, en lo personal no comparto con el credo Adventista, pero reconozco que se visualiza la trascendencia de este sentido religioso en el compromiso con la educación de los estudiantes y el desarrollo humano y profesional de la maestra.</p>				

Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.
Elaborado por: Salazar, I. (2012).

Gráfico N°20



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



MODALIDAD DE ESTUDIOS ABIERTA Y A DISTANCIA

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL

Matriz de diagnóstico a la gestión del aprendizaje del docente del séptimo año de educación básica de la Escuela 13 de Abril, año lectivo 2012- 2013"

Código:

Prov	Aplicante	Escuela	Docente
2 7	2 7 3	T A	D O 2

En la siguiente matriz establezca el diagnóstico de la gestión del aprendizaje observada, identificando fortalezas y debilidades encontradas en relación a cada uno de los aspectos que caracterizan o no al docente en el proceso de gestión.

DIMENSIONES	FORTALEZAS/ DEBILIDADES	CAUSAS	EFFECTOS	ALTERNATIVAS
1.HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS (ítems 1.1. a 1.37)	<p>La percepción de alumnos y maestra es óptima. Difiere esto totalmente de la realidad confirmada por el evaluador que le da una valoración insatisfactoria por decir lo menos.</p> <p>- No prepara material didáctico para la clase que va a dar.</p> <p>- No planifica la lección.</p> <p>- Se rige únicamente del libro.</p> <p>- No maneja el tiempo de proceso.</p> <p>- No existe un ambiente escolar de aprendizaje.</p> <p>- No hay un proceso de aprendizaje activo.</p> <p>- No hay innovación ni creatividad.</p>	<p>- Posiblemente los alumnos no tienen criterios de comparación.</p> <p>-Falta formación profesional de la maestra.</p> <p>- Habría que indagar acerca del compromiso de la maestra y concientización.</p> <p>-Ausencia en el seguimiento por parte de la autoridad académica.</p> <p>-Número demasiado alto de estudiantes para la capacidad de manejo de la maestra.</p> <p>-Queda evidenciado en la falta de control que perciben los estudiantes en la escala lineal.</p> <p>- Espacio inadecuado para número de estudiantes</p> <p>- El hecho de tener ventanas sin vidrio por el clima y estar las aulas</p>	<p>- Un ambiente totalmente inadecuado para el aprendizaje.</p> <p>- Total indisciplina, desorden</p> <p>- En las fotografías se evidencia un descuido total de los espacios supuestamente designados para actividades académicas.</p> <p>- El Rincón de matemáticas no tiene ningún material, los mapas están torcidos, el rincón de Inglés no tiene nada.</p> <p>-No hay espacio de corredor para pasar entre las columnas centrales de los pupitres.</p> <p>-Una de las alumnas entra diez minutos más tarde trayendo un diccionario que la profesora necesitaba para esa clase.</p>	<p>Honestamente requiere una intervención urgente de las autoridades Ministeriales para evaluar el problema, o contrastar las evaluaciones que se han hecho con observaciones in sitio.</p> <p>El problema no es sólo de la profesora si no que requiere de un cambio radical en la dirección de la institución ya que se ve claramente que no existe seguimiento de lo que sucede.</p> <p>Se debe renovar la cultura institucional y generar una cultura de aprendizaje, valorando el conocimiento, la responsabilidad.</p> <p>No sería provechoso una inspección de pesquisa, esto probablemente escondería la realidad, más bien una propuesta de trabajo</p>



MODALIDAD DE ESTUDIOS ABIERTA Y A DISTANCIA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL

	<ul style="list-style-type: none"> - No hay un clima positivo de aprendizaje. - La infraestructura no acompaña a un adecuado espacio de aprendizaje. 	<p>construidas tan juntas dejan que el ruido exterior y de las otras clases se escuche muy fuerte dentro de la misma aula</p>		<p>colaborativo y de coaching podría ser eficiente y eficaz para cambiar la cultura de toda la escuela.</p>
<p>2.APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS (items 2.1. al 2.8)</p>	<p>La percepción de alumnos y maestra es óptima. Esto contrasta totalmente con la percepción de la investigadora, que marca como la dimensión más baja.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dicho por la maestra la escuela no cuenta con un reglamento ni normas escritas al respecto. - El aula es desorganizada y desordenada, todos hablan al mismo tiempo, cualquiera se levanta sin pedir permiso a los puestos de los otros compañeros, salen del aula y vuelven a entrar sin que la maestra de su autorización, ni siquiera se inmuta. - Las niñas permanecen tranquilas en sus puestos y uno que otro varón tratan de atender la clase que se 	<p>No existe ningún reglamento escrito, no se trabaja en este sentido con los alumnos. La maestra no da importancia a la organización ni a la disciplina. No hay seguimiento por parte de la inspección del colegio ni de las autoridades. Los alumnos tienen otras referencias que les permita comparar</p>	<p>En la escala lineal se evidencia un nivel más bajo en control, de organización. El aula físicamente es un desorden como se evidencia en las fotografías, tomadas durante la hora de clases.</p>	<p>Es urgente un reglamento trabajado por toda la comunidad educativa y sensibilizar de su importancia no sólo para la formación académica sino humana integral de los estudiantes. Esto marcará su manera en el ámbito laboral que más adelante tengan que enfrentar.</p>



	imparte.			
3.CLIMA DE AULA (ítems 3.1 al 3.17)	<p>Esta dimensión se mantiene en el mismo nivel de excelencia desde la percepción de alumnos y maestra, pero en esta ocasión también el investigador da una mejor valoración.</p> <p>-Los alumnos se ven contentos y sin miedos, disfrutan de las horas de clases, hay buena interrelación de los alumnos con la maestra.</p> <p>- Aunque académicamente no es positivo, pero la maestra durante la hora de lenguaje mientras pasa revisando el trabajo de clase pregunta a un niño sobre su cita con la pediatra, le presenta los exámenes médicos y todos inician durante largo tiempo a hablar sobre el tema. Ella se preocupa, lo dice ella mismo, como si fuera la mamá.</p>	<p>La maestra actúa como mamá, tiene una relación de cercanía y confianza.</p>	<p>Los alumnos están contentos con esta situación no se les exige, tienen independencia y libertad en el expresarse totalmente.</p> <p>- No crecen en un ambiente de cultura aprendizaje.</p> <p>-No hay expectativas elevadas en cuanto a la formación. Tal vez esta situación es la que oscurece la realidad de las otras dimensiones ante las autoridades y padres de familia, habría que profundizar en esto.</p>	<p>- Evidenciar ante la maestra como una fortaleza su capacidad de interrelacionarse con los alumnos, partir de este aspecto positivo para poder trabajar con la mejora de los otros aspectos.</p> <p>- Valdría la pena que la maestra pueda hacer experiencia en otra institución que mantenga un clima positivo de aula y pueda confrontar con lo que ella tiene. Para aumentar sus criterios de referencia y lograr una autoevaluación formativa</p>



--	--	--	--	--

Observaciones:

Llama mucho la atención ver que la maestra en las autoevaluaciones se califica con el nivel máximo en todas las dimensiones.

Debido a la diferencia entre las evaluaciones de alumnos y de la maestra con respecto a la investigadora. Decidí realizar una nueva visita a la Escuela y evaluar por segunda vez, pensando que a lo mejor fue un mal día en el que se realizó la primera evaluación. La segunda visita confirmó la apreciación de la investigadora y ratificó la urgencia educativa que se vive en esa aula.

Ciertamente las carencias materiales que son evidentes y la sobrepoblación de estudiantes en el aula puede ser un factor.

Desde el inicio de las visitas la maestra no se mostraba muy contenta de ser evaluada, pero no puso ninguna objeción. Durante la segunda visita a un cierto punto la maestra se acercó a la investigadora y preguntó cuánto tiempo más iba a observar su clase, evidentemente quería que terminara la evaluación. Fue en el momento en el que iba a pasar de la clase de lenguaje a la de matemática. De hecho no concluyó nada en la clase de lenguaje y confusamente inició la de matemática, no se entendía bien qué materia se iba a dictar. Los estudiantes tampoco tuvieron ninguna información.

La investigadora realizó una pequeña entrevista a la maestra, justamente preocupada por la valoración tan baja que le estaba dando durante la observación. Ella manifestó que eran muchos alumnos y escasos recursos institucionales pero puso énfasis en que ella se preocupaba por la salud de todos sus niños. Afirmó que son positivas las evaluaciones. Dijo desconocer lo que es el clima social del aula, jamás había escuchado ese término. En las visitas realizadas la profesora ingresó tarde al aula, la primera vez porque estaba en recreo y aún no había terminado su comida. Igual ambiente se observó con relación al resto del personal docente, al sonar la campana pasaron entre 6 o 10 minutos que los estudiantes de la escuela no ingresaban a las aulas y pensamos que a lo mejor no había terminado el recreo, sin embargo, al preguntar a un estudiante nos dijo que sí había terminado. Igualmente, en la segunda visita tuve que esperar en inspección al inicio porque la maestra había pedido permiso para sacar un turno médico, no comprendí bien si para su hijo o para un estudiante.

Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.
Elaborado por: Salazar, I. (2012).

De las matrices anteriores se evidencia para el caso del Colegio CADE una concordancia entre la observación de la investigadora, la autoevaluación docente y la percepción de los alumnos. Mientras en el caso de la Escuela Trece de Abril, difieren notablemente la observación de la investigadora frente a la autoevaluación docente y la percepción de los alumnos, en este caso los dos últimos coinciden.

Un aspecto que vale la pena recalcar es que toda evaluación o percepción parte de lo conocido y si no existe un punto de referencia frente al cual medirse, es decir, el conocimiento de realidades diversas, experiencias educativas diferentes, se torna ambigua la percepción del estudiante o de los docentes para ciertos parámetros. Esto podría explicar la diferencia entre los tres informes: investigador, docente y alumnos.

A partir del diagnóstico que se expone en las matrices precedentes se contrastará esas observaciones con los resultados de los cuestionarios en base a los índices y parámetros elaborados por la UTP que respondieron estudiantes, docentes e investigador. Junto al análisis en cada una de las tres áreas: habilidades pedagógicas y didácticas, aplicación de normas y reglamentos y clima social, se exponen los gráficos con sus resultados correspondientes.

3.2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

Antes de pasar al análisis de cada uno de los tres ámbitos sobre los cuales se recogieron los datos, se expondrá de manera general la gestión pedagógica.

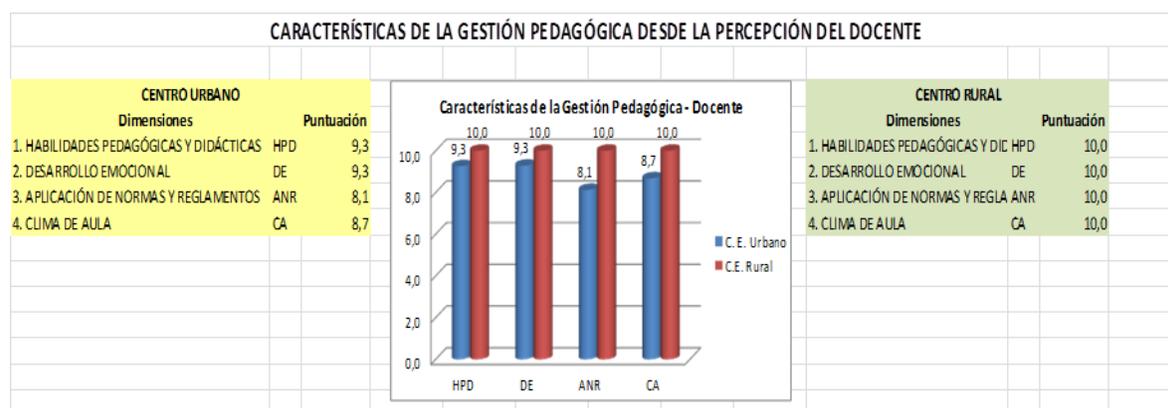
Como dato relevante es importante recalcar que las dos maestras de las instituciones que participaron, cuentan con más de veinte años de experiencia laboral y tienen título de Licenciatura en educación. Es decir, parten con una experiencia y formación similar. A lo

largo de la tesis se deberá tener presente si esto incide de manera contundente en la gestión pedagógica.

En términos generales conforme a los cuestionarios entregados a los alumnos y la autoevaluación realizada por las mismas docentes, en ambas aulas se estaría dando una muy buena gestión pedagógica, reflejada en las calificaciones. Sin embargo, al contrastar estos datos con los datos del investigador se encuentran algunas novedades.

A continuación los resultados gráficos:

Gráfico N°21



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.
Elaborado por: Salazar, I. (2012).

Del gráfico llama mucho la atención, si se comparan las dos autoevaluaciones, el que la maestra de la escuela privada, incluso evaluándose con muy buenas calificaciones considera que hay ámbitos de trabajo en los que podría mejorar, especialmente en lo que es aplicación de normas y reglamentos, mientras que la maestra de la escuela rural se califica con el tope máximo en todas las dimensiones sobre las cuales se ha evaluado.

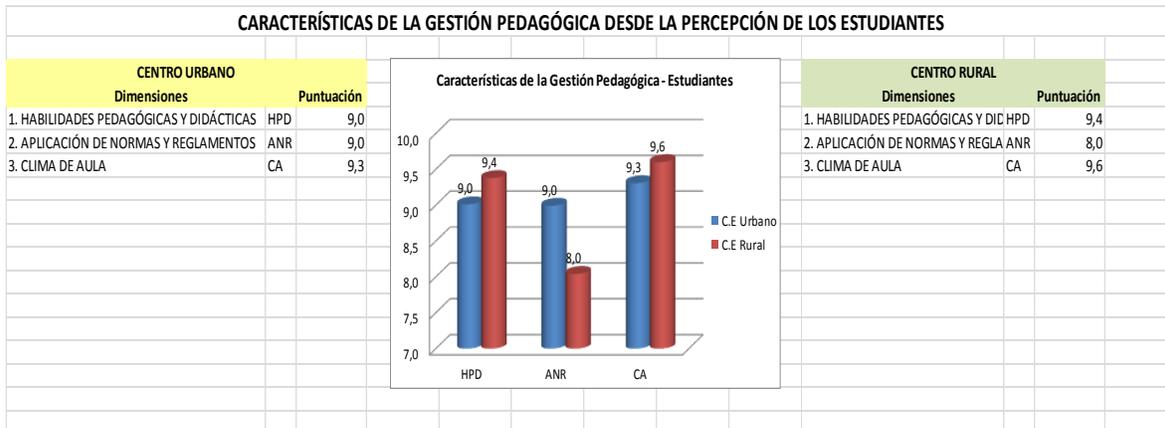
Lo anterior difiere con la percepción del investigador ya que en el caso de la gestión pedagógica que se da en la escuela rural existen algunos aspectos que requieren intervención como se ha manifestado en la matriz de diagnóstico, es decir, no hay una gestión pedagógica adecuada que se confirme durante la exploración.

En este sentido y para los fines pertinentes, cabe destacar que una actitud que reconoce el límite propio en la gestión pedagógica está más abierta a la innovación, caso contrario se debe hacer un trabajo primeramente de sensibilización. Todo cambio se logra si hay consciencia de necesidad.

Es interesante contrastar este gráfico de autoevaluación frente al siguiente gráfico que muestra la percepción de los alumnos. Como se ve los alumnos de la escuela fiscal rural también evalúan con altas calificaciones a su maestra en lo que es la gestión pedagógica, incluso sus calificaciones son superiores a las que los estudiantes de la escuela urbana privada dan a su maestra. Sin embargo, desde la óptica del investigador la calidad de gestión pedagógica entre una y otra es radicalmente opuesta, existe una ventaja evidente en la gestión docente de la institución privada, que no se refleja en las evaluaciones por parte de los estudiantes.

A continuación el gráfico comparativo de los resultados desde la percepción de los estudiantes de ambas instituciones e inmediatamente le sigue el gráfico de resultados desde la percepción del investigador:

Gráfico N°22

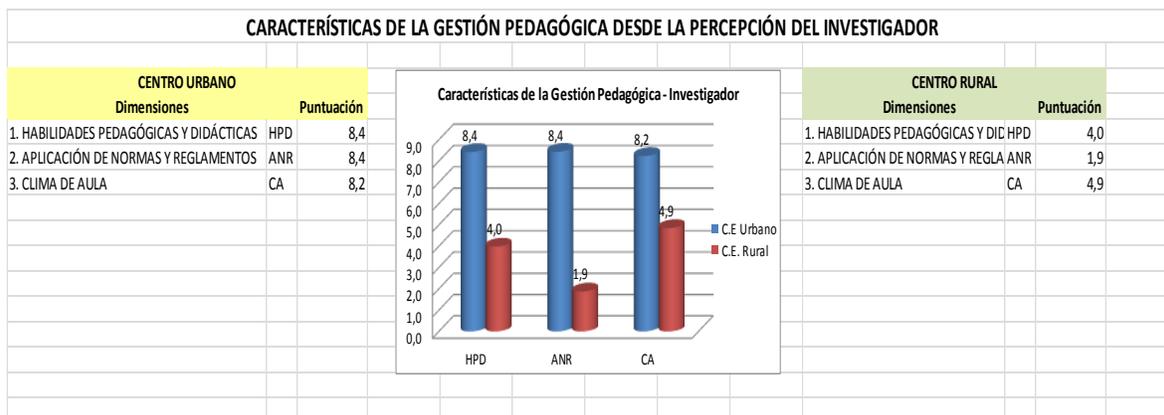


Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.
Elaborado por: Salazar, I. (2012).

Si se compara con el gráfico anterior de autoevaluación docente, la percepción de los estudiantes de ambas instituciones -para cada una de las dimensiones analizadas- se acerca bastante a los resultados desde la percepción de sus docentes, tanto para habilidades pedagógicas como para clima de aula.

Sólo para la dimensión de Aplicación de Normas y Reglamentos existe una diferencia en la escuela fiscal y la urbana. En esta dimensión los estudiantes otorgan una menor calificación –aunque aún sigue siendo una buena calificación- en relación a las otras dimensiones; le dan una puntuación de 8 frente al 9.4 y 9.6 con que habían calificado las otras dimensiones. La diferencia es de dos puntos si se contrasta con el puntaje de 10 que se otorga la docente. Si esta misma dimensión se compara con el gráfico siguiente - que muestra la percepción del investigador- parecería visibilizarse efectivamente que existe un problema grave en esta dimensión de Aplicación de Normas y Reglamentos en la escuela fiscal rural.

Gráfico N°23



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.
Elaborado por: Salazar, I. (2012).

Conforme a la matriz de diagnóstico presentada al inicio del capítulo, efectivamente se describe un problema de disciplina dentro del aula, debido a varios factores, pero en fin, este es uno de los temas medulares que afectan la gestión pedagógica y que se pudo observar durante las dos visitas in sitio a la escuela pública.

De manera general los gráficos 21 y 22 dicen que la gestión pedagógica es bastante buena en ambas instituciones. Sin embargo, el investigador confirma lo mismo pero sólo para el séptimo de básica del colegio privado.

Esa marcada diferencia entre la percepción del investigador, la de los estudiantes y docentes puede tener una explicación que se tratará de manera más detallada en el siguiente capítulo de las conclusiones.

Se adelanta simplemente –como se ha venido sugiriendo- que se podría tratar de un tema de falta de “modelos de referencia”, quien evalúa hace la comparación y en base a esto otorga el puntaje. La pregunta sería ¿qué modelos de referencia tienen los alumnos para

comparar y calificar la gestión pedagógica en su aula? Este será un aspecto crucial que no puede pasar desapercibido en la propuesta de intervención.

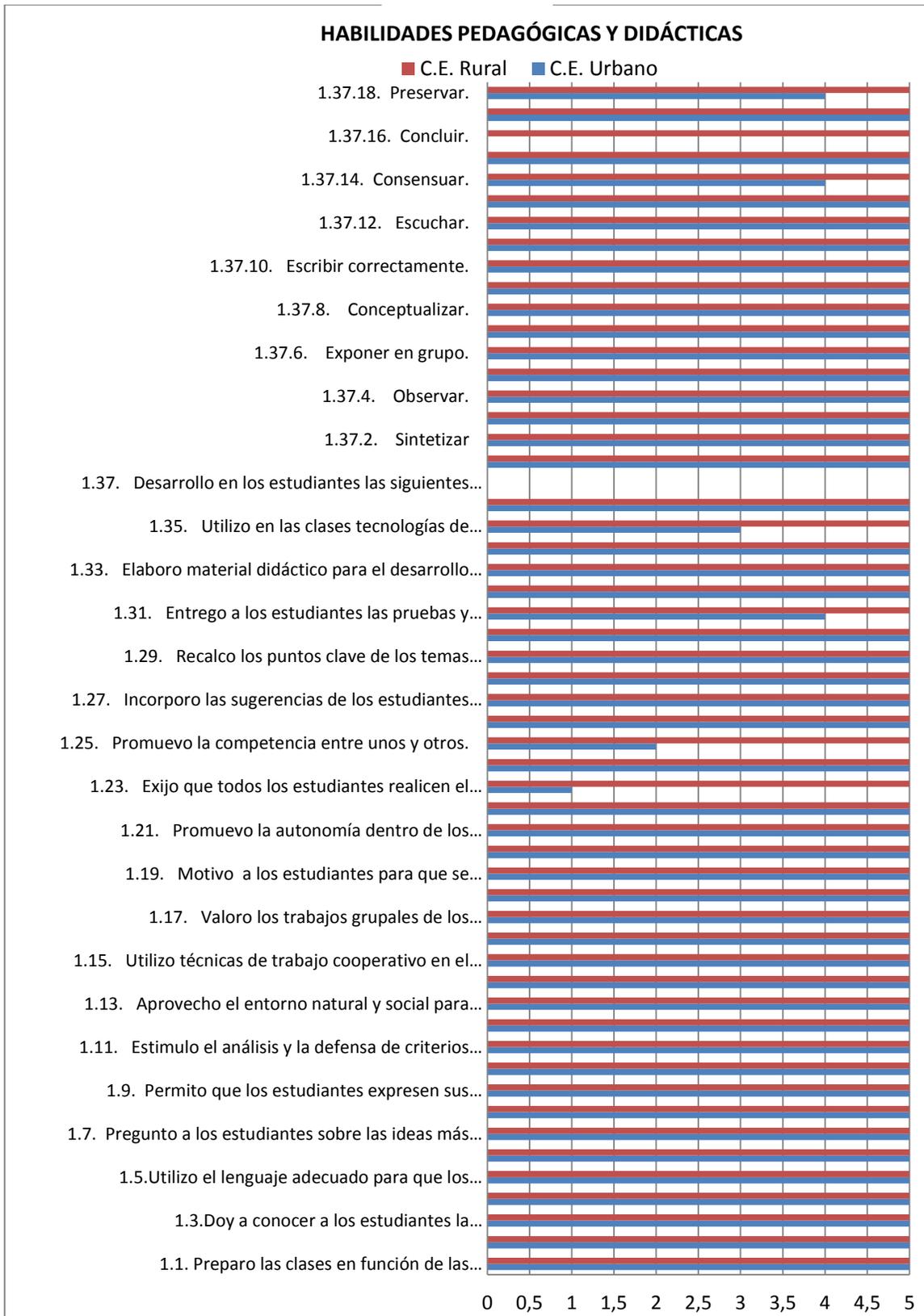
A continuación pasemos a observar detalladamente los resultados en la dimensión de habilidades y competencias docentes:

3.3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS HABILIDADES Y COMPETENCIAS DOCENTES

En el cuadro siguiente se observa que la docente de la escuela rural ha completado su evaluación otorgándose la máxima puntuación en todos los indicadores, mientras que la docente de la escuela urbana tiene algunas inquietudes en varios aspectos.

Autoevaluación docente:

Gráfico N°24



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.
Elaborado por: Salazar, I. (2012).

Nuevamente se aprecia una evaluación constante con calificaciones máximas por parte de la docente de la escuela pública, además de lo expuesto en los párrafos anteriores, esta constante podría tener relación con la percepción que la docente tiene acerca de las evaluaciones en sí mismas, no necesariamente se ha trabajado como un instrumento de apoyo para el propio perfeccionamiento docente. Este factor podría remitir a la cultura personal de la docente acerca de las posibles consecuencias de una “evaluación” o incluso a la cultura de evaluación institucional que existe, al respecto se profundizará en el capítulo de conclusiones.

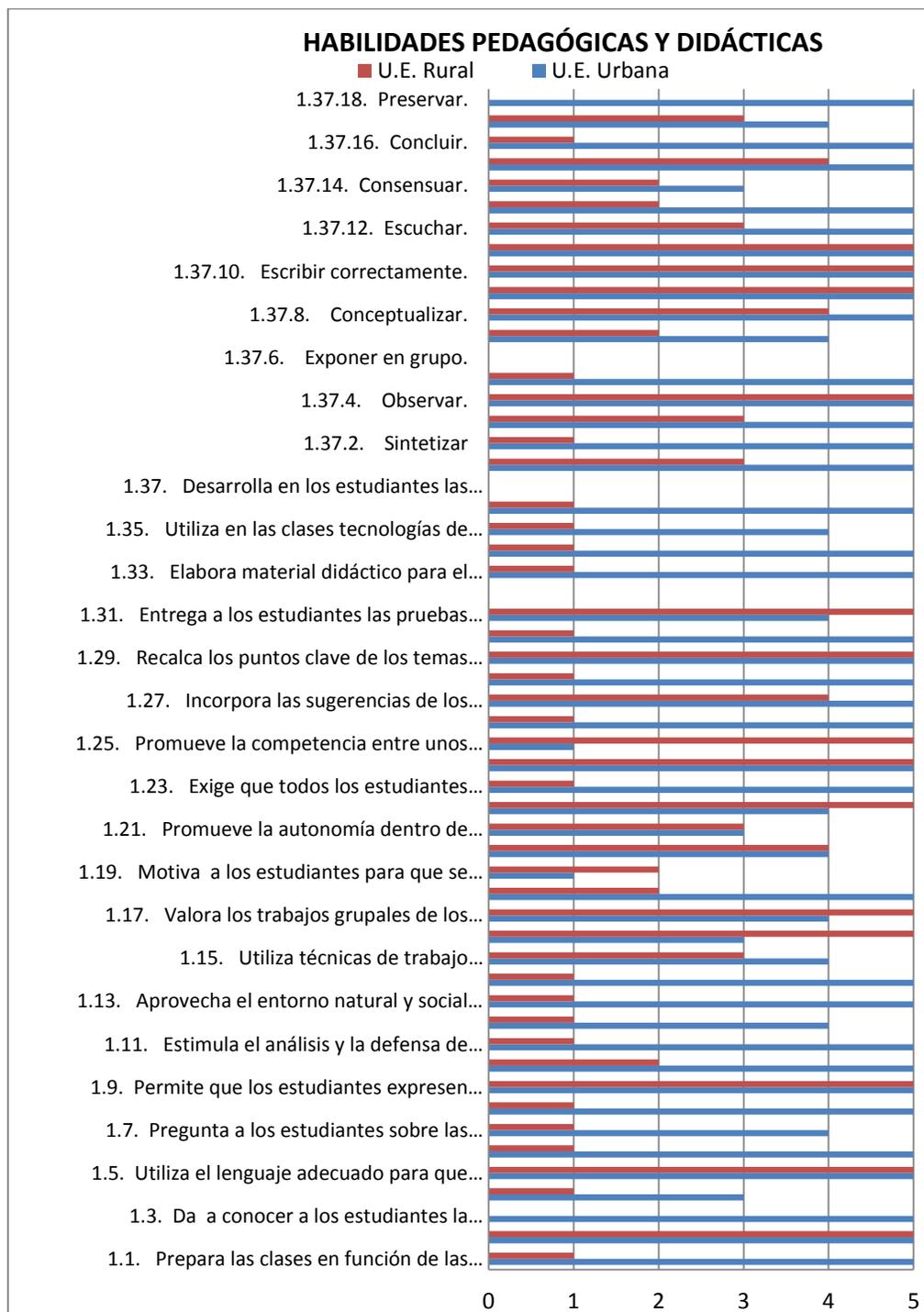
Un punto clave que podría confirmar lo expuesto es -por ejemplo- la referencia sobre la “utilización de tecnología” que corresponde al punto 1.35 del cuadro anterior. En este tema la docente de la escuela pública otorga el máximo puntaje que es 5/5, sin embargo, durante la visita se confirmó que la escuela pública tiene un déficit de estos implementos como se anota en la matriz de diagnóstico del investigador. El visibilizar este aspecto de la ausencia de tecnología, mediante una calificación adecuada por parte de la maestra, podía ser la ocasión para evidenciar estas necesidades y sensibilizar sobre la importancia de su adquisición, en vez de otorgar la máxima calificación.

La pregunta clave para aclarar esta situación sería ¿qué significa para la docente esta evaluación: podría tratarse de un apoyo o tal vez de una sanción a su gestión, desde su óptica o desde su experiencia personal?

Dentro del mismo tema de utilización de tecnología la percepción de la docente de la institución privada se autoevalúa con un 3/5. Durante la visita la matriz de diagnóstico presentada al inicio de este capítulo confirma que se utilizó una grabadora durante su clase para motivar a los niños a que tuvieran un ambiente relajado y tranquilo para completar la tarea conclusiva al final de la clase.

El gráfico siguiente muestra los resultados por parte del investigador:

Gráfico N°25



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril. Elaborado por: Salazar, I. (2012).

De la observación de la investigadora los resultados arrojan que hay una clara diferencia entre las competencias y habilidades ya puestas en práctica en ambas instituciones. Pese a las dos visitas que se realizaron para confirmar las primeras observaciones en la escuela rural; la segunda observación arrojó los mismos datos, es decir, no se visualizaba procesos adecuados de enseñanza aprendizaje.

Las observaciones detalladas en la matriz de diagnóstico se confirman en la medición de indicadores que presenta el gráfico.

A continuación algunos ejemplos de resultado adicionales:

La maestra del CADE había preparado con anticipación el material didáctico específico para presentar el tema, mientras que la maestra de la Escuela Fiscal “13 de Abril” simplemente pidió que sacaran el libro e hicieron los ejercicios de lenguaje que se encontraban ahí, incluso una de sus alumnas llega tarde, más de diez minutos, porque había salido a buscar un diccionario que la maestra requería para dar la clase.

El aula del CADE luce muy ordenada y cada espacio de pared expresa lo que se está aprendiendo en el aula, hay material didáctico en la cantidad pertinente, por lo tanto no se convierten en distractores. Las paredes de la Escuela pública, requieren de aseo y bajo los letreros de “Rincón de Inglés”, “Rincón de Matemática” no existe ningún material expuesto, los mapas están torcidos.

Los alumnos del CADE, atienden con interés las clases que imparte la maestra, no hay indisciplina en el aula, la maestra trae datos interesantes y novedosos con respecto al tema que se está tratando, ofrece a los estudiantes una salida de campo para observar in situ un pozo natural de agua (el tema tratado era sobre el agua). Los estudiantes de la Escuela Rural se levantan continuamente de sus puestos incluso salen del aula y entran sin solicitar permiso, algunas alumnas tratan de seguir la clase muy tranquilas y realizan los trabajos que están en el libro sin distraerse. En la entrevista adicional realizada a esta maestra comenta que a ella no le gusta sacarles del aula para que vean ciertos temas porque pierde mucho el tiempo mientras salen y vuelven a entrar.

Ambos grupos de estudiantes se ven contentos en el aula. Pero mientras en el colegio CADE, es un ambiente de aprendizaje, en la Escuela “13 de Abril” es un ambiente disperso. Hay muchísimo ruido externo que proviene del resto de aulas, pese a que no están en recreo. No hay vidrios en las ventanas, seguramente por el clima pero esto hace que el ruido entre. Pero si tendrían vidrios, tal vez el calor sería insoportable, se requeriría de un costo adicional para la instalación de aire acondicionado.

La maestra del CADE ha organizado etapas dentro de su clase, existe una evidente planificación, en la que se introduce el tema, se analiza, se discute, se trabaja en grupo, se concluye, finalmente los alumnos sintetizan lo expuesto acerca del tema en sus cuadernos mientras la maestra ha puesto música tranquila.

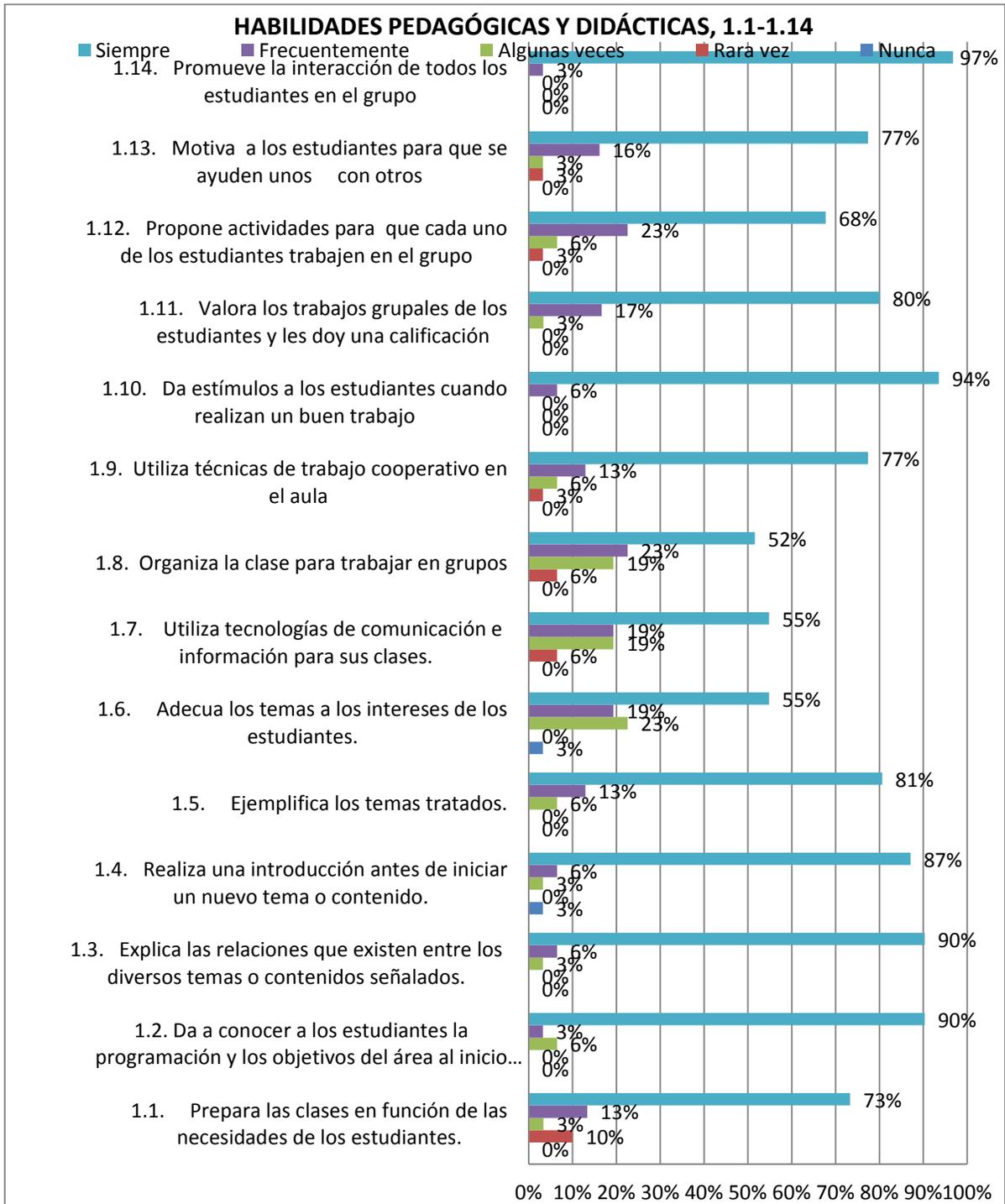
La maestra de la Escuela Fiscal no cuenta con tecnología en el aula, pero tampoco ha preparado algo especial para su clase, simplemente sigue el texto escolar y hace llenar a los alumnos las actividades propuestas, varios estudiantes expresan sus opiniones o dan los ejemplos de oraciones al mismo tiempo (se está trabajando el uso de la letra “s” en Lenguaje).

En el momento de solicitar las notas de los estudiantes la maestra de la institución privada saca su carpeta y tiene una hoja impresa donde constan todas las notas y la nómina de estudiantes. Mientras la maestra de la Escuela pública tiene en hojas separadas cada asignatura y la misma investigadora se encarga de transcribir las notas de los estudiantes a una sola hoja de “nómina de estudiantes” que imprime en ese momento la maestra de computación.

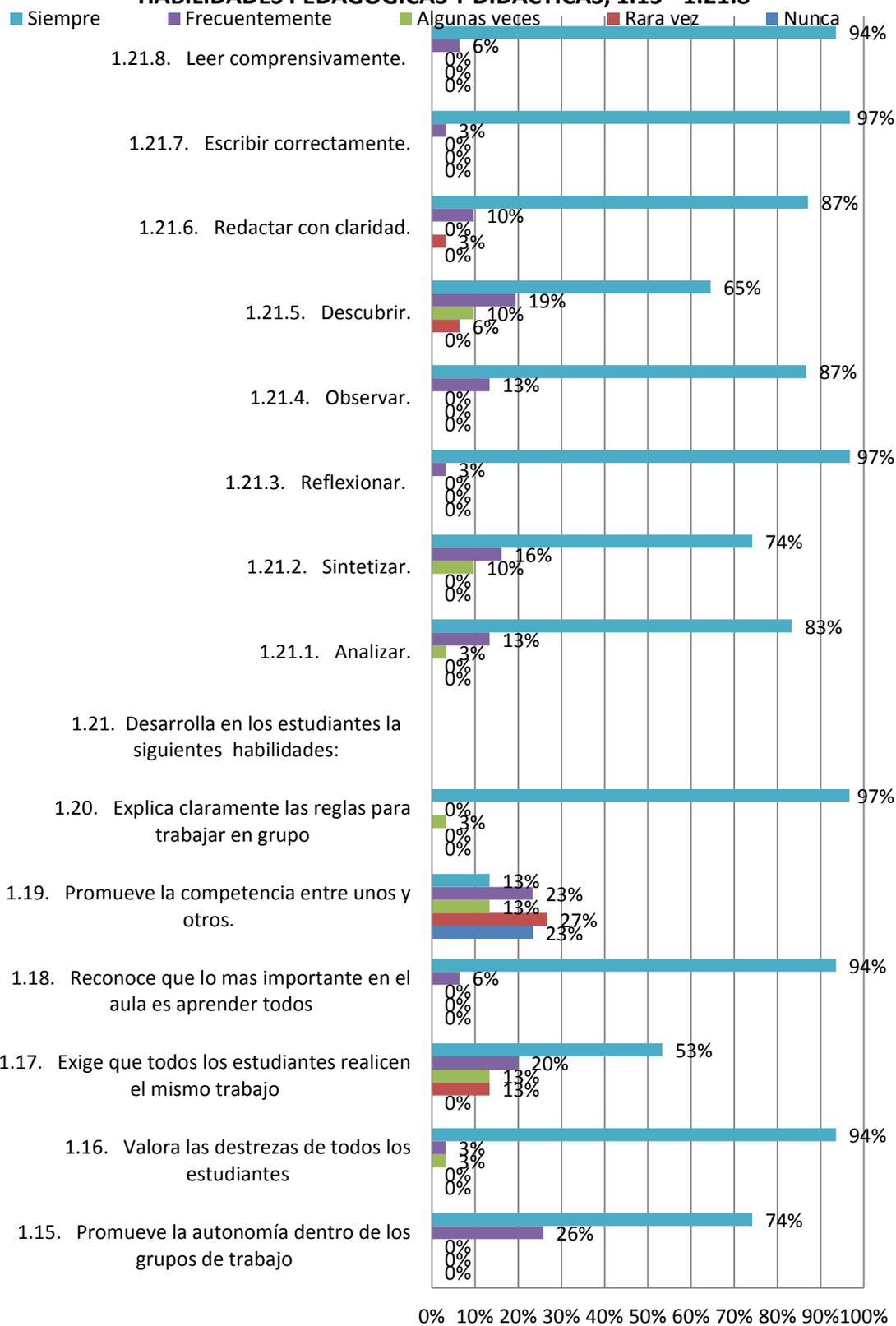
A continuación lo que dice al respecto de Habilidades Pedagógicas y Didácticas desde la percepción de los estudiantes.

Primeramente se expone el gráfico que representa el criterio de los estudiantes del CADE en torno a las habilidades y competencias pedagógicas de su maestra:

Gráfico N°26



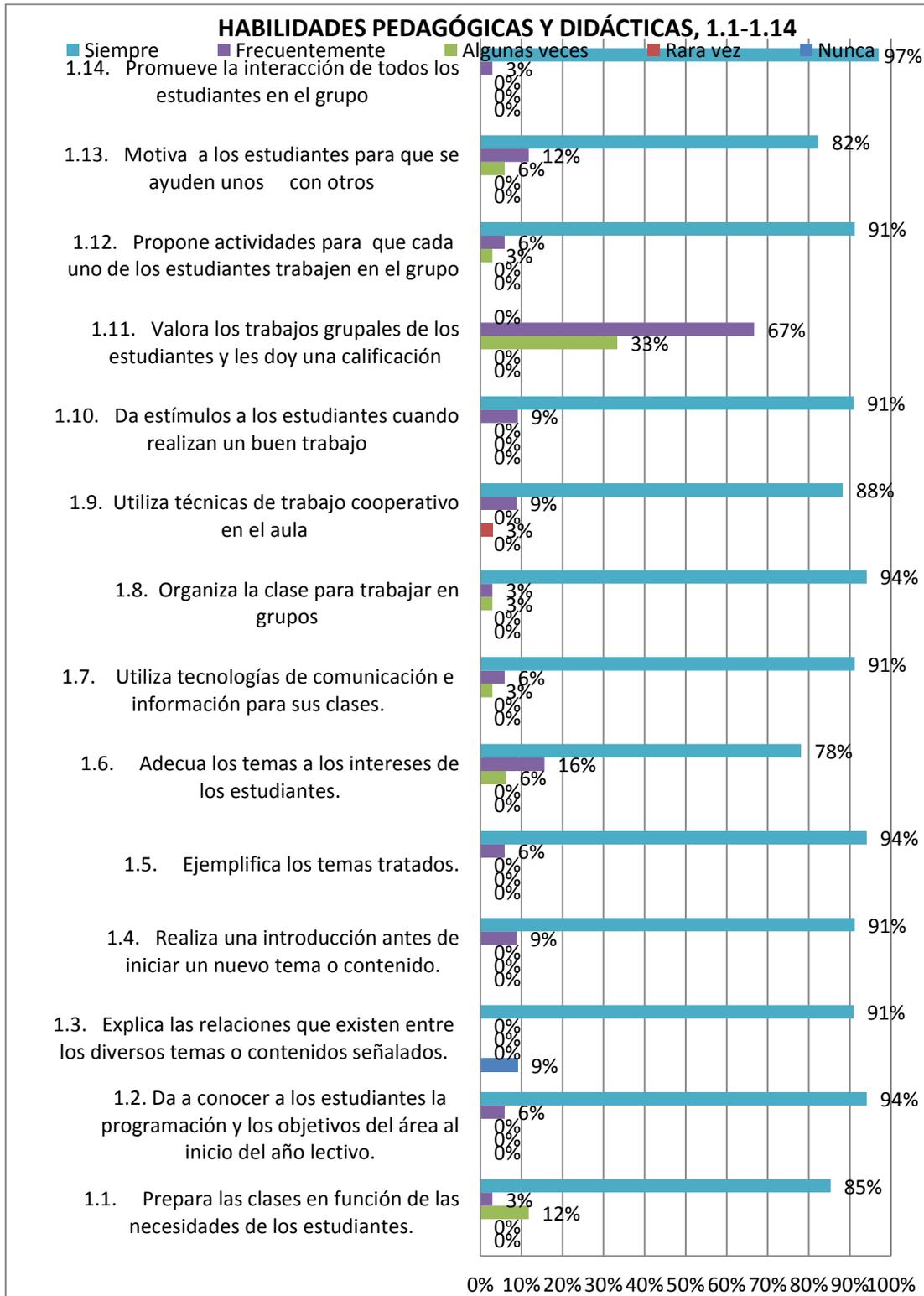
HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS, 1.15 - 1.21.8



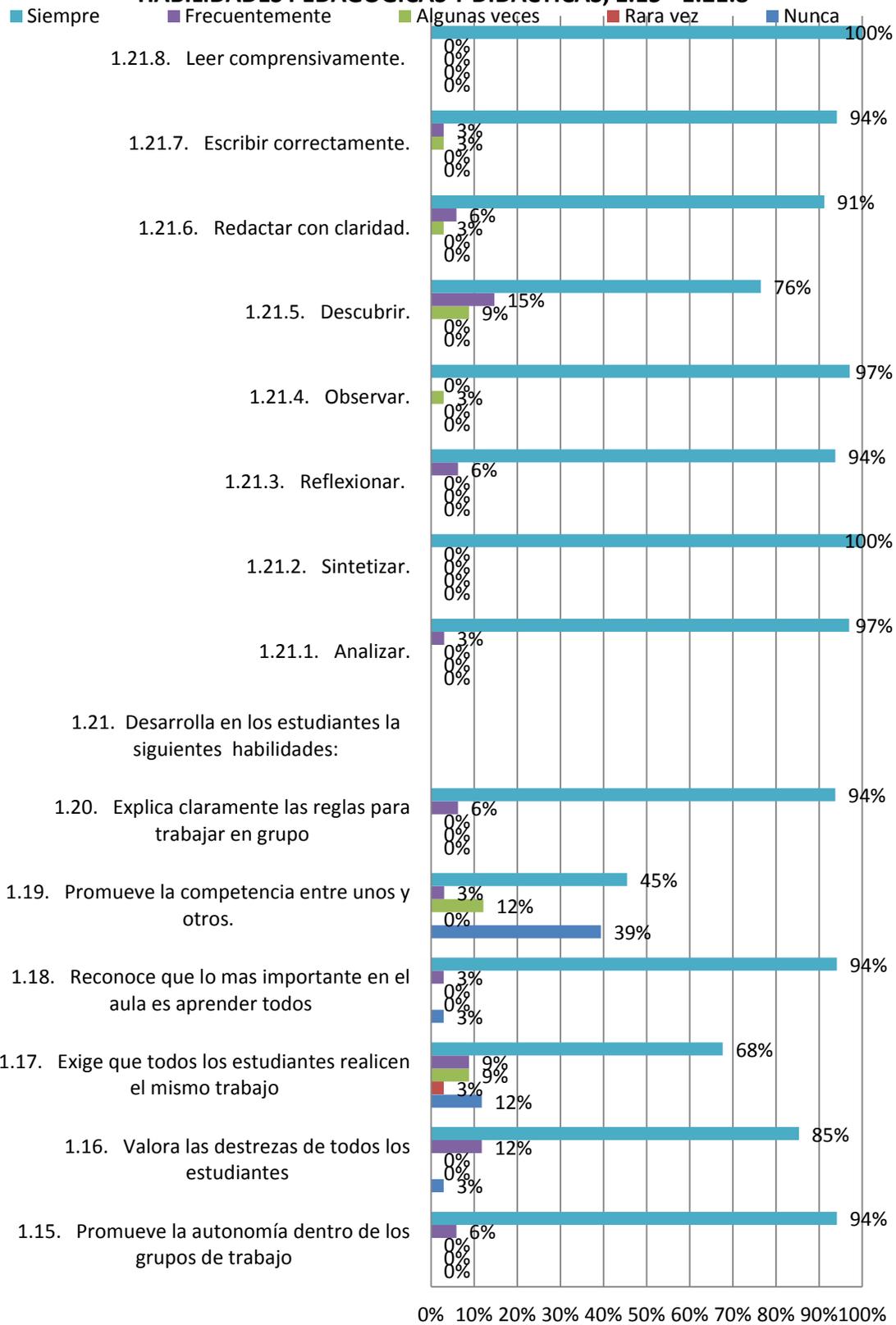
Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.
Elaborado por: Salazar, I. (2012).

A continuación el gráfico presenta -desde la percepción de los alumnos de la Escuela Trece de Abril- las habilidades pedagógicas y didácticas de su maestra:

Gráfico N°27



HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS, 1.15 - 1.21.8



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.
Elaborado por: Salazar, I. (2012).

Comparando ambos gráficos, primeramente se ve que los estudiantes de la escuela privada son más críticos que los de la escuela rural pública. Los primeros otorgan una valoración menor al uso de tecnologías, también a la consideración por parte de la profesora de temas que ellos tienen mayor interés y al trabajo en grupo, también creen - en un 53%- que no se exige a todos por igual. Mientras que Reflexionar, escribir correctamente y hacer interactuar a todos los estudiantes, son los indicadores con valoración de más alta frecuencia, llegan a un 97%.

Los estudiantes de la escuela pública rural valoran casi todos los indicadores con calificaciones muy altas, sólo un tema en particular baja a 45 % y es si la profesora promueve la competencia entre los estudiantes, que podría interpretarse de diversas maneras.

En general de los resultados obtenidos por las evaluaciones a los estudiantes, se puede decir que las habilidades pedagógicas y didácticas de ambas maestras son muy buenas y se verifican en el proceso de enseñanza aprendizaje. Pero, como se ha venido insistiendo en este capítulo: ¿Qué significa para ellos esta evaluación? ¿Qué connotaciones puede tener? Surgen nuevamente estas preguntas al contrastar los resultados con la observación y diagnóstico del investigador y las autoevaluaciones docentes, de manera especial en la institución rural pública.

Mientras la gestión educativa en el CADE se desenvuelve de manera óptima debido a la puesta en práctica de habilidades pedagógicas y didácticas por parte de la maestra, en la Escuela Fiscal se ve una situación preocupante, que no es percibida por los estudiantes ni por la maestra, su causa y origen se tratará en el capítulo de conclusiones.

Por lo tanto, también en el análisis de la dimensión de Habilidades Pedagógicas y Didácticas es clave el contrastar los resultados de los tres actores: docente, alumnos e

investigador, esta metodología permite resaltar algunos posibles problemas que serán el punto de inicio para la propuesta de intervención.

3.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS

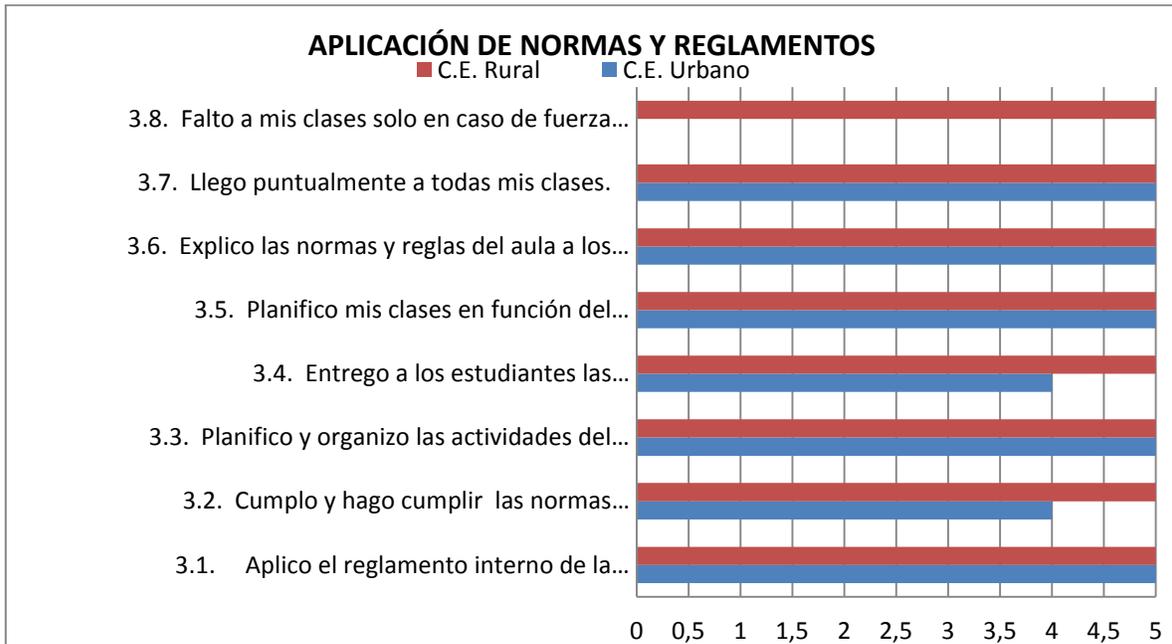
El diagnóstico de esta dimensión se refleja tanto en los procesos de aprendizaje como en la organización del aula, las relaciones interpersonales y la cultura de aula.

A continuación algunos puntos concretos observados.

En cuanto a la aplicación de normas y reglamentos, la maestra del CADE inicia su clase recordándoles los valores que se van a trabajar durante la semana, los tiene ya escritos en el costado izquierdo de la pizarra, entre ellos el respeto y el saber escuchar a todos. En la Escuela Fiscal en el aula de séptimo no existe ninguna disciplina pero esto no afecta la interrelación ni el sentido de afiliación entre los alumnos y la maestra, parece que están acostumbrados, dice la maestra que la escuela no tiene un reglamento escrito.

Seguidamente se expone el gráfico comparativo en base al resultado de la autoevaluación docente en ambas instituciones:

Gráfico N°28

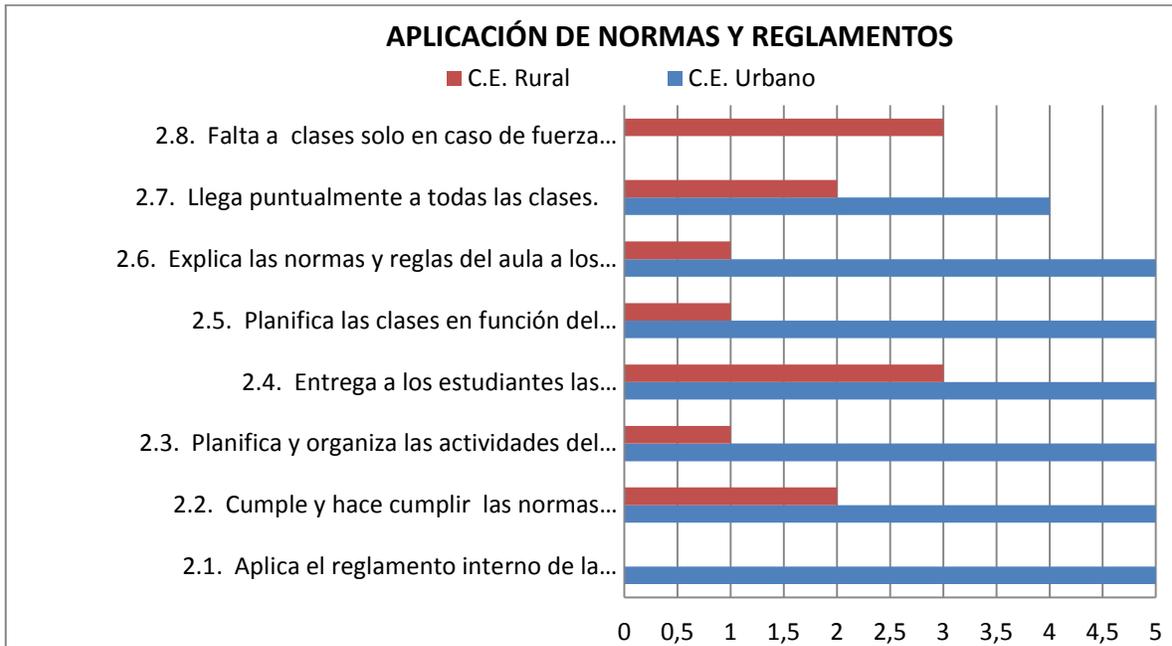


Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.
Elaborado por: Salazar, I. (2012).

En todos los indicadores la maestra rural otorga las más altas calificaciones. Los indicadores comprenden asistencia, puntualidad, explicación y cumplimiento de normas y reglas, planificación, manejo del tiempo, entrega de calificaciones, aplicación del reglamento.

Desde la observación del investigador hay varios aspectos que varían si se contrasta con las respuestas de autoevaluación. A continuación el gráfico:

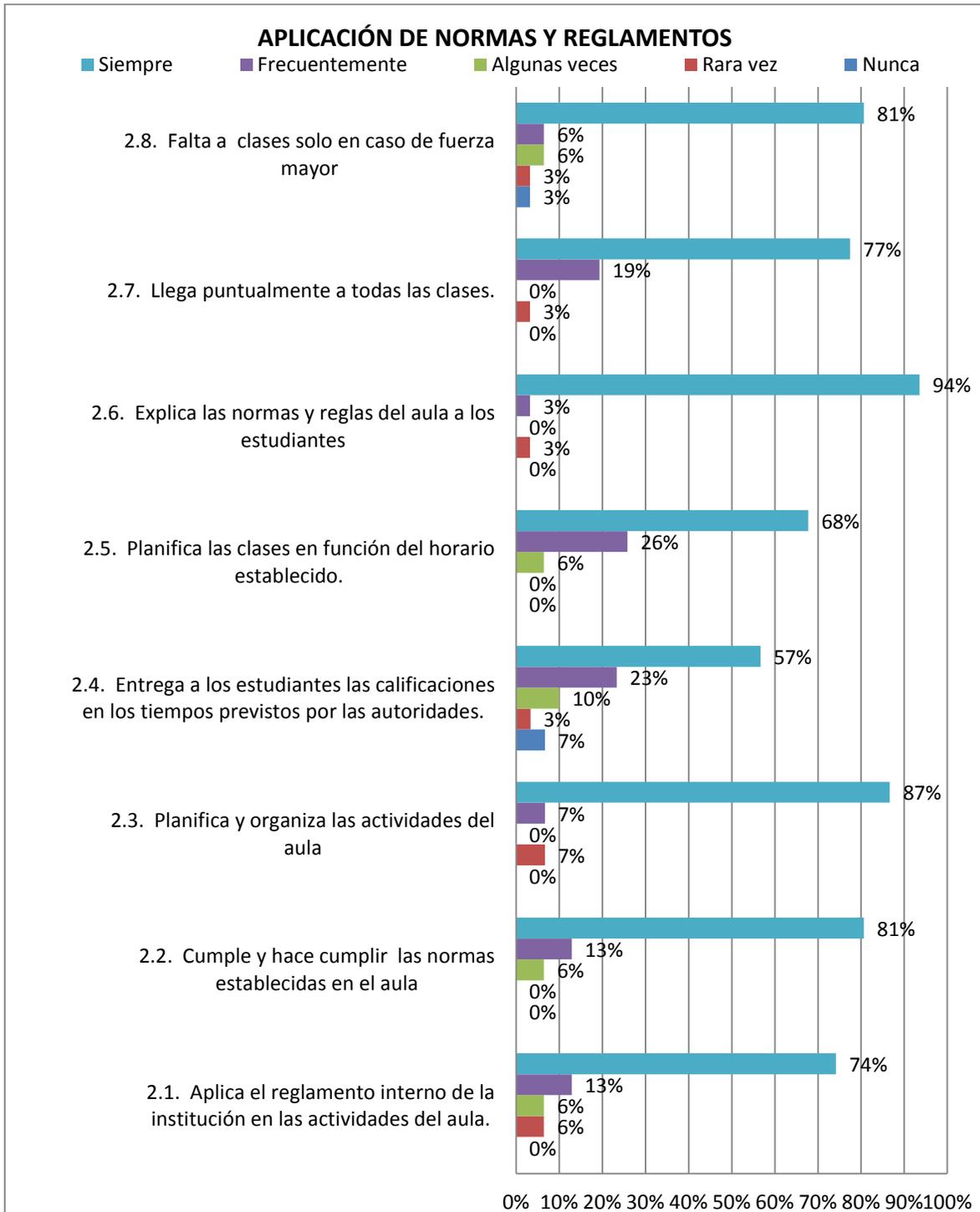
Gráfico N°29



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.
Elaborado por: Salazar, I. (2012).

Seguidamente el gráfico desde la percepción de los estudiantes de la escuela urbana:

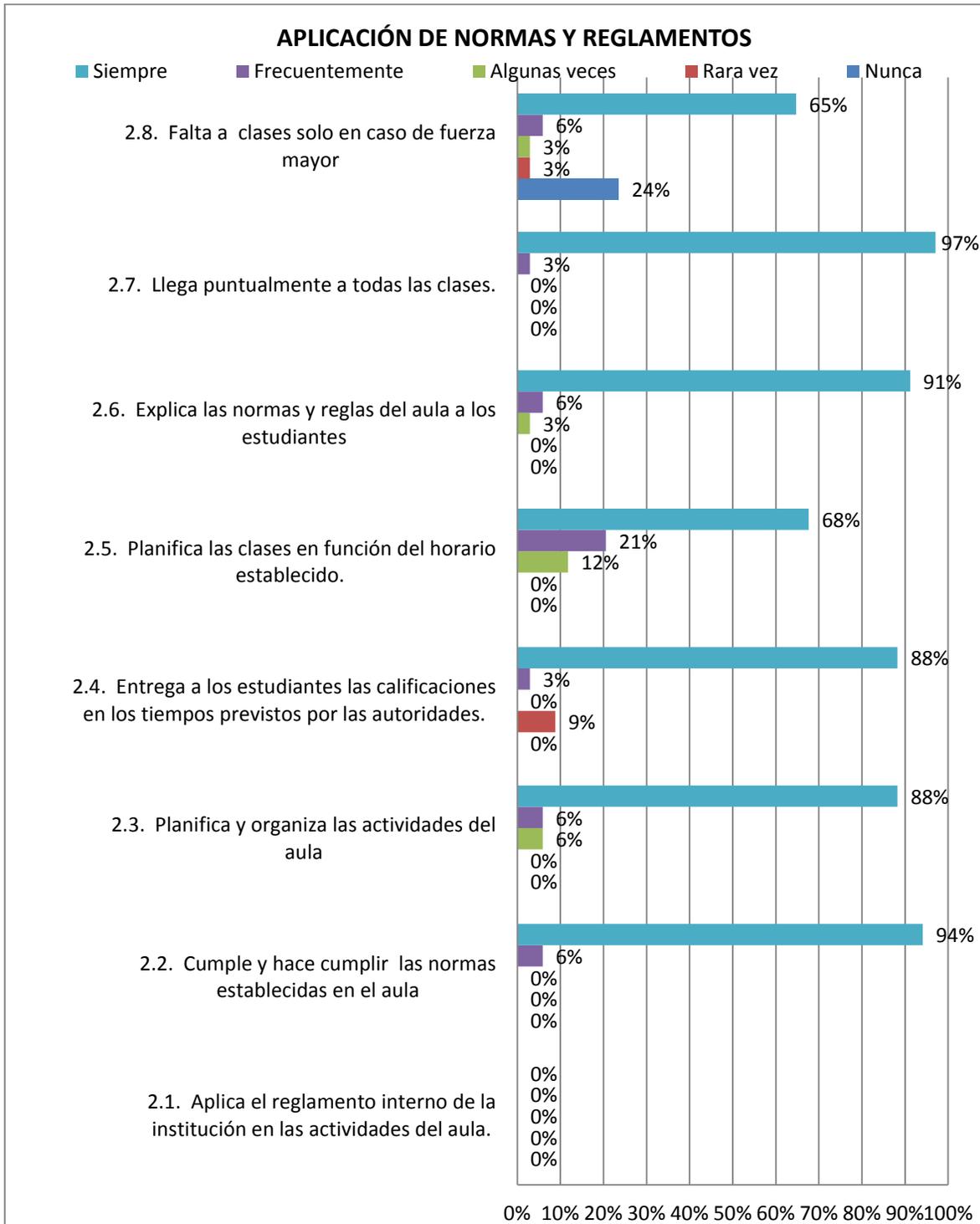
Gráfico N°30



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.
Elaborado por: Salazar, I. (2012).

Los estudiantes de la escuela rural opinan respecto de la aplicación de normas y reglamentos:

Grafico N°31



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.

Elaborado por: Salazar, I. (2012).

Pese a que el resultado de los cuestionarios de estudiantes no reflejan una clara diferencia entre ambas instituciones, la visita y levantamiento de datos en la matriz de diagnóstico demostró una realidad totalmente opuesta entre las dos instituciones en lo que se refiere a la dimensión de Aplicación de Normas y Reglamentos, al igual que sucedió en las otras dimensiones evaluadas.

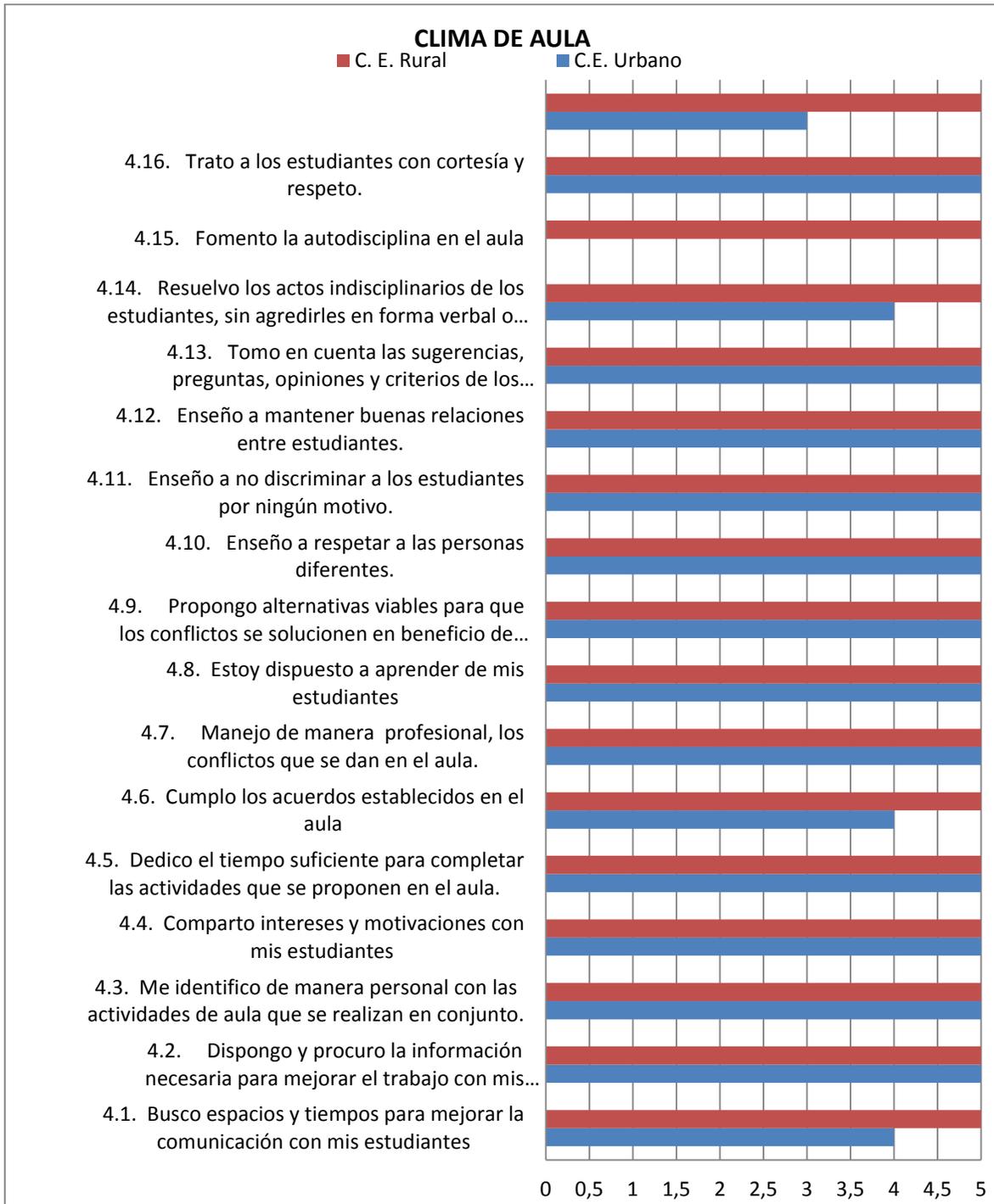
El ambiente de la escuela rural tiene mucho aun por trabajar en el tema de orden, de planificación, no hay puntualidad; que conforme al diagnóstico de la investigadora podría ser una alerta de emergencia educativa que requiere de una intervención inmediata. Una actitud dentro del aula de dispersión y de espontaneidad, observada en una primera instancia, posiblemente también llega desde la cultura institucional. Todos estos síntomas se evidenciaron durante la hora de recreo y la entrada a clases luego del timbre. Al séptimo grado evaluado les tomaba muchísimo tiempo reiniciar y entrar a las aulas incluso a los docentes, no sólo a los estudiantes.

Esta es una de las dimensiones críticas en la escuela pública que va de la mano de las otras dimensiones.

3.5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE CLIMA DE AULA

Gráfico desde la autoevaluación docente:

Gráfico N°32



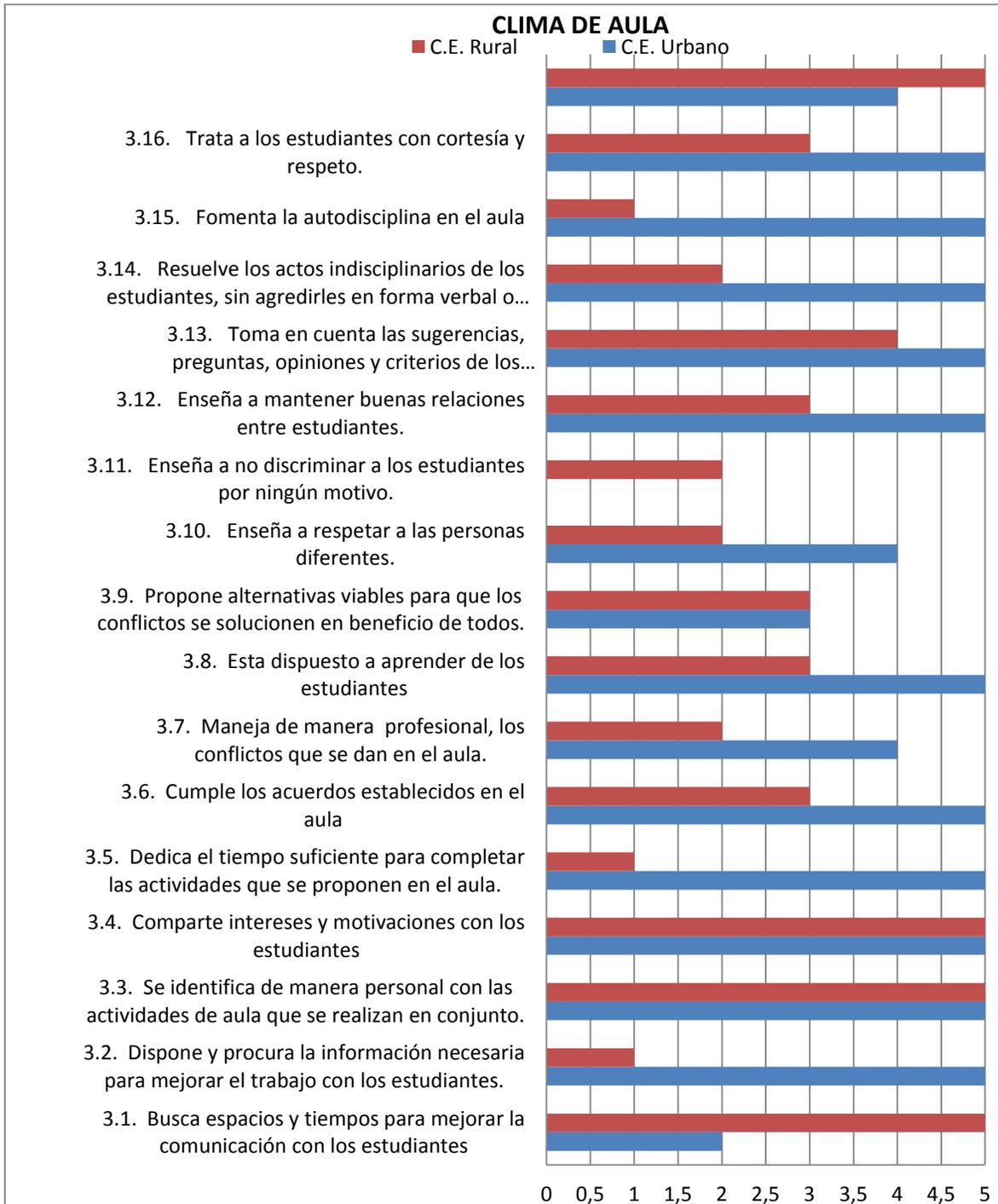
Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.
Elaborado por: Salazar, I. (2012).

La misma característica que en las dimensiones analizadas anteriormente, la docente rural otorga el máximo de las calificaciones para cada uno de los indicadores.

La autoevaluación de la maestra de la escuela pública se califica con puntuación máxima mientras la docente de la institución privada deja un espacio para mejorar algunos temas como el trato respetuoso hacia los alumnos, mayor dedicación de tiempo para mejorar la comunicación y resolución adecuada de problemas; en estos ámbitos de da una calificación, buena pero con un espacio a mejorar.

Clima de Aula desde la perspectiva del investigador:

Gráfico N°33



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.
Elaborado por: Salazar, I. (2012).

Conforme al gráfico, en esta dimensión ciertos apartados como comunicación docente, preocupación, disponibilidad hacia los estudiantes y trato personalizado, quedan valorados positivamente en ambas instituciones.

Conforme se había manifestado anteriormente se ratifica que, una de las fortalezas de la maestra de la escuela fiscal, es justamente el tener una cercanía y preocupación por sus estudiantes que podría ser el eje angular para trabajar en las otras dimensiones. El valorar positivamente este aspecto, visibilizarlo frente a la docente abre un espacio de diálogo y un posible trabajo cooperativo, dando significado al instrumento de evaluación.

Desde la óptica de los estudiantes urbanos el gráfico continuo presenta el resultado frente al Clima de Aula:

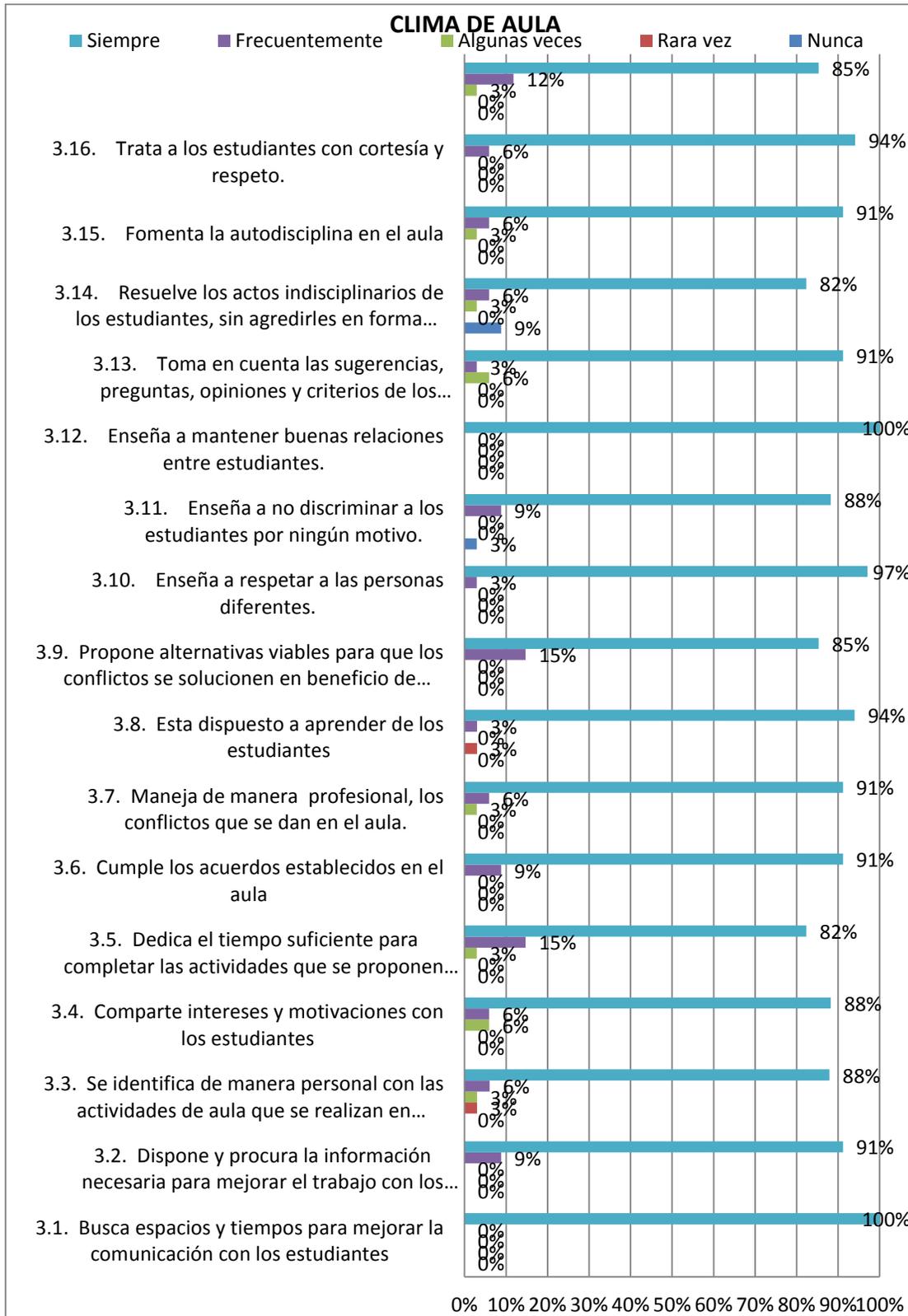
Gráfico N°34



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.
Elaborado por: Salazar, I. (2012).

Y finalmente, la perspectiva del clima de aula desde los estudiantes rurales:

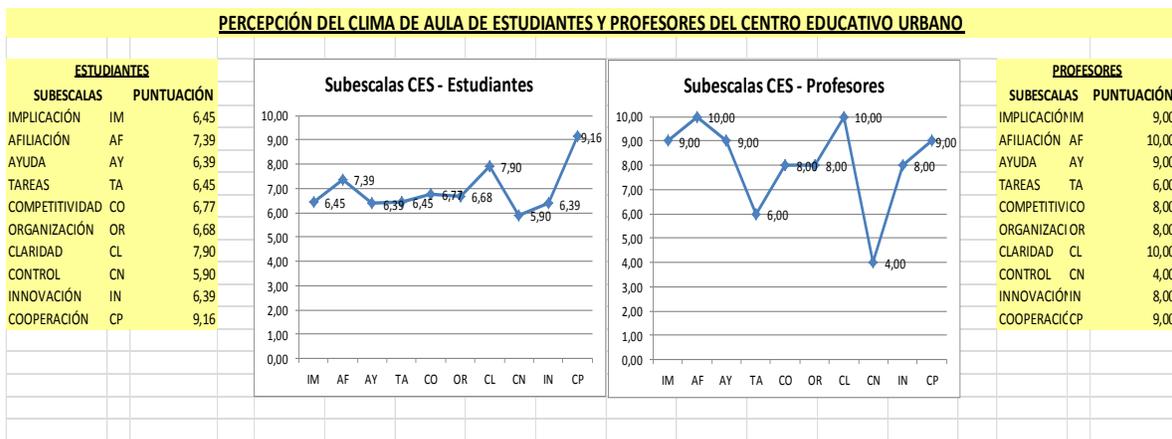
Gráfico N°35



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.
Elaborado por: Salazar, I. (2012).

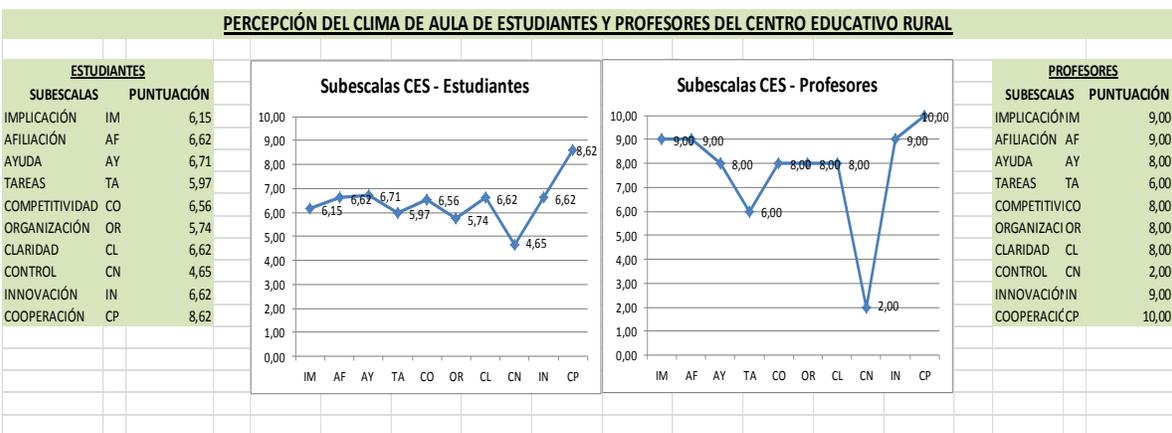
Conforme al Marco Teórico sobre Clima de Aula desarrollado para esta tesis se exponen en los siguientes gráficos las variables propuestas por Moss y Trickett con la respectiva calificación por parte de estudiantes y docentes de ambas instituciones:

Gráfico N°36



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.
Elaborado por: Salazar, I. (2012).

Gráfico N°37



Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril. Elaborado por: Salazar, I. (2012).

En cuanto a la percepción del clima de aula, la escuela urbana tiene niveles superiores en casi todas las variables, siendo los más altos la cooperación, la afiliación y la claridad, mientras que para los alumnos de la escuela rural, lo más alto está en cooperación, ayuda, innovación y afiliación. Sin embargo, como se ha venido insistiendo había una clara diferencia entre ambas clases y el clima de aula que tenían. Queda pendiente comprender por qué esta respuesta no refleja la realidad del aula. Este tema se lo tratará en las conclusiones y recomendaciones.

El control del aula en la escuela rural sí demuestra una calificación baja de 4,65 frente al 5,90 que dan los estudiantes de la escuela urbana. Aspecto que ratifica lo discutido y analizado en las dimensiones que se trataron anteriormente.

En la valoración del clima de aula se presenta una diferencia entre la percepción de los alumnos y la percepción de las docentes.

Un aspecto que vale la pena rescatar en esta dimensión respecto de ambas docentes es que las dos valoran mucho la dimensión de afiliación e implicación, que puede ser un puntal en el caso de la escuela rural para iniciar un proceso positivo de cambio, conforme se ha venido mencionando.

Es interesante notar que en estos gráficos, en los cuales se muestran directamente las variables del CES, hay una diferenciación mejor y más crítica por parte de la maestra de la escuela rural, que abre paso a visualizar un posible espacio de crecimiento profesional y de mejora.

Finalmente, se presenta un resumen de los temas expuestos en un cuadro comparativo que recoge los promedios finales de las evaluaciones:

Tabla N°5

GESTIÓN PEDAGÓGICA - CENTRO EDUCATIVO URBANO					
Dimensiones		Docente	Estudiante	Investigador	Promedio
1. HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS	HPD	9.26	9.01	8.43	8.90
2. DESARROLLO EMOCIONAL	DE	9.29	-	-	9.29
3. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS	ANR	8.13	8.99	8.44	8.52
4. CLIMA DE AULA	CA	8.68	9.31	8.24	8.74
GESTIÓN PEDAGÓGICA - CENTRO EDUCATIVO RURAL					
Dimensiones		Docente	Estudiante	Investigador	Promedio
1. HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS	HPD	10.00	9.38	3.98	7.79
2. DESARROLLO EMOCIONAL	DE	10.00	-	-	10.00
3. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS	ANR	10.00	8.04	1.88	6.64
4. CLIMA DE AULA	CA	10.00	9.60	4.85	8.15

Fuente: Gestión Pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores del 7mo año de educación básica de los centros educativos CADE y Escuela 13 de abril.

Elaborado por: Salazar, I. (2012).

En los tres parámetros evaluados en la escuela rural: Habilidades Pedagógicas y Didácticas, Aplicación de Normas y Reglamentos, y Clima de Aula lo más significativo y constante es la diferencia entre la percepción de la investigadora frente a la de los estudiantes y docente. En contraste con los promedios altos otorgados por estudiantes y docente, el investigador otorga una calificación insatisfactoria, enfatizando la urgencia de una propuesta de intervención. Esta diferencia de percepción se ha explicado desde distintas matices en los párrafos anteriores.

En referencia a la percepción de los diversos actores educativos, vale destacar que las autoridades de la escuela pública aprecian la evaluación como herramienta que aporta a la supervisión que además es una de sus responsabilidades; se demostró por la apertura que la directora dio a esta investigación, mientras que se percibió en la docente de aula más bien cierto recelo. Este es un problema que se debe resolver urgentemente para que -más allá de que la evaluación arroje resultados de diagnóstico y supervisión- también para los docentes de aula se convierta en una herramienta de fortalecimiento profesional y su percepción frente a las evaluaciones sea positiva.

Otro aspecto concluyente dentro de este capítulo de análisis y discusión, es que toda evaluación de percepción requiere de puntos de referencia adicionales, esto significa que es indispensable conocer otras realidades educativas en marcha para poder autoevaluarse, sino ¿frente a qué puedo comparar mi realidad? Este enfoque es válido tanto en las evaluaciones que presentaron los alumnos como en la del docente que obtuvieron calificaciones demasiado altas en contraste con lo observado por la investigadora que más bien evidencia profundas falencias.

Lo mencionado tal vez refleja la misma realidad de muchos entornos rurales a veces aislados del contexto global. No se debe desconocer las características positivas del campo pero se requiere conocer otros puntos de referencia, otras realidades educativas con las cuales confrontarse o medirse como un medio válido de crecimiento.

Se evidencia que pese a que se dictaminen directrices en varios aspectos del quehacer educativo como implementación de estándares, elaboración de códigos de convivencia, formación continua y políticas evaluación docente, etc., desde los órganos estatales, se requiere de una modalidad renovada que logre su implementación real en las instituciones y más aún en las aulas, algo no funciona del todo, aunque el enunciado de políticas sea bueno.

Existen otros factores que influyen en el desarrollo de los parámetros evaluados como la infraestructura, falta de recursos, que llevan a discutir los modelos de gestión que también se dictaminan desde la autoridad estatal. En este caso, un análisis más bien negativo sería que el modelo asistencialista y de centralidad del estado podría ser un freno para el desarrollo oportuno de la autogestión en miras de solucionar estos problemas concretos de infraestructura y otros similares.

Por lo tanto, queda una incertidumbre y es que el actual modelo gubernamental con estos principios de gestión cohesionan de cierta manera la responsabilidad propia de las comunidades educativas, que a su vez, con cierta autonomía podrían ser protagonistas del cambio.

Otro tema que también condiciona negativamente el desempeño efectivo de los parámetros evaluados son las políticas de universalización y gratuidad de la escuela básica pública, pensadas como un fin en sí mismas, no son suficientes para lograr el mejoramiento de la calidad educativa.

Si el fin es la universalización, a como dé lugar, el problema de la sobrepoblación que se evidenció en la escuela pública, pasaría a un segundo plano. Si en cambio se mantiene intacto el fin de la educación que es la persona y su desarrollo integral, la universalización es un medio que debe ir de la mano de otros factores que apoyan la eficacia educativa y aquí se podría incluir otros modelos de gestión educativa que alcancen a los sectores vulnerables y no sólo un modelo que conciba la educación como un bien público.

Desde una óptica macro de política pública educativa este aspecto, la sobrepoblación escolar evidenciada, cuestiona si el Estado está o no en capacidad de lograr eficientemente la universalización de la educación básica sin perder de vista el verdadero fin de la educación.

Igualmente queda una cierta incertidumbre acerca del empeño positivo de crear las escuelas del milenio sin haber resuelto antes la deuda de antaño que claman las escuelas pequeñas rurales que deberían ser un punto de atención prioritaria.

El problema de sobrepoblación no resuelto podría direccionarse hacia las escuelas del milenio. El titular del periódico del día 7 de mayo del 2014, en la sección de Tendencias dice que en la ciudad de Santo Domingo, la Unidad del Milenio ya recibió 134 alumnos más de su capacidad que es de 720. Por este motivo se han adecuando las aulas de arte y la comunitaria para acogerlos. Esto implica que se ha mermado una asignatura importante como es arte. La información periodística ratifica lo expuesto a lo largo de esta tesis acerca de la tendencia constitucional de la centralidad del estado en lo educativo. En el artículo se afirma que uno de los problemas ha sido el crecimiento en el número de estudiantes que pasaron de la educación privada hacia la fiscal.

Las pequeñas escuelas públicas como la que se ha evaluado en la presente tesis no saldrán en publicidad pero también forjan el mayor patrimonio de los ecuatorianos que son nuestros niños y cada uno de ellos en primera persona.

La verdadera justicia social comenzará cuando no haya escuelas públicas de primera y segunda categoría.

El deber de todo Estado debe implementarse siempre dentro del marco constitucional que pone a los niños como sujetos de atención prioritaria, que en la práctica significa poner todo el empeño y recursos necesarios para lograr que todos los niños gocen de las mismas oportunidades educativas; todos por igual.

Frente al fortalecimiento del concepto de estado docente, hay que dar prioridad a la atención a los niños y por lo tanto, toda dinámica que apunte a otorgarles las mismas oportunidades educativas debería ser acogida y promovida, más aun si el estado docente no cumple con esto.

A continuación algunas observaciones y análisis finales en base a los datos recogidos de la Institución Educativa Cade.

Resulta muy interesante resaltar la trascendencia de las “escuelas con ideario”, término que hace referencia a una postura concreta religiosa y ética que es fuente de un planteamiento pedagógico que da integralidad a los cuatro parámetros evaluados.

Este ideario propio de la escuela en cuestión impregna e impulsa el desarrollo de las habilidades pedagógicas y didácticas, la aplicación de las normas y reglamento, y el clima de aula; cuyo eje integrador son los valores cristianos.

A este tipo de propuestas educativas se las nominará “escuelas con ideario”. Ciertamente se puede hablar del “valor civil” de estas escuelas que inciden en el sentido mismo de la educación a partir de una antropología filosófica educativa centrada en la persona humana del educando y del docente. Dando un valor añadido a la educación.

A manera de cierre del presente capítulo, interrelacionado las escuelas públicas privadas, urbanas y rurales también quedan abiertas las preguntas: ¿Podrán servir las escuelas del milenio como punto de encuentro y enriquecimiento para otras escuelas públicas o privadas? ¿Hay lugar a buscar otros socios estratégicos para el desarrollo continuo de los tres parámetros objeto de esta investigación, por ejemplo la cooperación entre la escuela pública y la privada, la rural y la urbana? Las respuestas se replantean en el capítulo de la propuesta a implementar.

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones en torno a la Escuela Pública Rural:

1. Clima de Aula:

- Las altas calificaciones obtenidas desde la perspectiva del docente y la de los alumnos en cuanto a clima de aula, visualizan dos realidades. La primera muy positiva, porque existe un “sentido de comunidad” con un alto grado de afiliación, implicación, relaciones fluidas entre la docente y alumnos, este es un requisito indispensable para implementar posteriormente cualquier propuesta de mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje y mejora de clima de aula. Sin embargo, no existe una adecuada interrelación que vaya de la mano con objetivos y logros académicos, en este sentido los datos recabados de la evaluación del investigador apuntan a una conciliación necesaria que está por cumplirse o que debe afrontarse con un programa de intervención. Por lo tanto no es una clase orientada a la innovación.

2. Habilidades y competencias pedagógicas, evaluación.

- 2.1 Al analizar los estándares de desempeño docente en relación a los resultados obtenidos en la medición de gestión del aprendizaje se concluye que no son una práctica cotidiana en el aula. En ambas visitas no se observó una planificación explícita del proceso educativo. La gestión del aprendizaje observada no evidencia que exista un compromiso ético acorde a altas expectativas respecto del aprendizaje de los alumnos. La investigación no aplica para conocer los estándares de colaboración entre los docentes o si existe una reflexión antes, durante y después sobre la labor docente y su impacto.
- 2.2 Sobre la entrega de textos gratuitos por parte del Ministerio se comprueba que efectivamente se cumple en la escuela, sin embargo, la inadecuada gestión en el uso de material, reemplazando el aporte de la docente y el desarrollo de habilidades y competencias, evidenció una ausencia de innovación en el proceso. La entrega de libros por sí sola no tiene como consecuencia la calidad de educación.

3. Clima Escolar, cultura institucional; Aplicación de Normas y Reglamentos.

- En los indicadores de sistema de mantenimiento o estabilidad que incluyen orden, organización, claridad de normas y cumplimiento de reglas, se requiere una mejora inminente puesto que su ausencia influye negativamente en el clima de aula y la calidad de educación. Las matrices de evaluación en la aplicación de normas y reglamentos, tanto docente como estudiantes, otorgan la calificación más baja al control de aula. Pese a que existe la disposición ministerial de los códigos de convivencia, no necesariamente son algo vivo en la práctica cotidiana del aula. No se evidencia tampoco una cultura institucional que favorezca el orden.

4. Gestión pedagógica.

- Existe una desproporción entre el espacio físico del aula y la cantidad de alumnos. La sobrepoblación escolar encontrada en la “Escuela 13 de Abril” resulta anti pedagógico. Difícilmente se puede implementar políticas o lineamientos internos orientados a la calidad de educación si no se solucionan estos factores estructurales a la par.

5. Diagnóstico a la gestión del aprendizaje docente.

- Los resultados obtenidos en la evaluación desde la percepción del docente y de los estudiantes no son una referencia precisa acerca de la calidad de educación y gestión del aprendizaje que se vive en el aula. Es indispensable contrastar con evaluaciones de otros actores educativos. Los estudiantes al carecer de criterios de referencia de otras realidades educativas de calidad, otorgaron calificaciones subjetivas y los resultados arrojados no resultan un instrumento válido para reorientar la gestión del aprendizaje docente. No se evidencia una cultura institucional positiva sobre evaluación.

Recomendaciones en torno a la Escuela Pública Rural:

1. Clima de Aula.

- Mejorar el clima de aula a través formación docente y una metodología de acompañamiento o docencia cooperativa y autoevaluación conjunta, teniendo como meta la conciliación entre relaciones interpersonales, objetivos académicos y control de aula.

2. Habilidades y competencias pedagógicas, evaluación.

- Fortalecer una cultura institucional en torno al tema de la evaluación, bajo un programa medible de los avances a lo largo del año con la respectiva retroalimentación de los resultados para posibles correcciones, estructurando la investigación educativa interna.

3. Clima Escolar, cultura institucional; Aplicación de Normas y Reglamentos.

- Fortalecer la cultura institucional a fin de configurar una comunidad con altas expectativas de excelencia académica, mejorar los niveles de orden, puntualidad y otros indicadores del sistema que apoyen a conseguir un adecuado entorno integral de aprendizaje.

4. Gestión pedagógica.

- En cuanto a las necesidades materiales, se direccionará la propuesta hacia la autogestión, a través de alianzas estratégicas con los distintos actores comunitarios de la zona.

5. Diagnóstico a la gestión del aprendizaje docente.

- Se recomienda abrir espacios de encuentro con otras experiencias educativas e implementar el estudio de casos que pueda servir como referencia en la autoevaluación e impulsé al mismo tiempo la dimensión de cambio o innovación.

Conclusiones en torno a la Institución Privada Urbana:

1. Diagnóstico a la gestión docente.

- En la evaluación de los tres parámetros: Habilidades Pedagógicas y Didácticas, Aplicación de Normas y Reglamentos, y Clima de Aula, coinciden con calificaciones altas docente, alumnos e investigador.

2. Habilidades y competencias pedagógicas, evaluación.

- Se evidencia una disposición muy positiva hacia los procesos de evaluación, que tienen carácter institucional, es decir, se reflejan en el clima escolar y permean hasta el clima de aula. La profesora de aula estaba gustosa de apoyar la evaluación al igual que la directora académica.

3. Clima de Aula.

- Existe un clima que promueve el aprendizaje, el aula está orientada al cambio e innovación; la docente aporta con toda su creatividad. El clima de aula es apropiado para aplicar modelos de aprendizaje cooperativo.

4. Clima escolar, cultura institucional; Aplicación de Normas y Reglamentos.

- Se aprecia orden, limpieza, mucha de la decoración de todo el instituto remite a la importancia del aprendizaje y del conocimiento a través de los valores cristianos. La Aplicación de Normas y Reglamentos forma parte de la dinámica diaria de la clase, su aplicación efectiva influye positivamente en la gestión docente, formándose el círculo virtuoso en todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

5. Gestión pedagógica.

- Se puede inferir que las escuelas con idearios, en este caso cimentadas en valores cristianos - planteados desde la misión y visión de la institución- necesariamente deberían motivar el desarrollo personal (habilidades pedagógicas y didácticas), incidir directamente en los procesos morales (aplicación de normas y reglamentos) y necesariamente se evidenciará el fruto de estos valores en el clima de aula.

Recomendaciones en torno a la Escuela Privada Urbana:

1. Diagnóstico a la gestión docente.

- Dentro de este mismo ámbito podría institucionalizarse como apoyo a otras escuelas y por lo tanto, traspasar el ámbito privado, creando una hermandad con otras escuelas públicas de la zona donde se interactúe en pro de recorrer juntos el camino de la innovación y el mejoramiento de la calidad educativa con el mayor alcance posible.

2. Habilidades y competencias docentes, evaluación.

- Por cuanto la evaluación ha sido muy favorable, las recomendaciones se estructuran desde las fortalezas para difundir el fruto de los logros ya adquiridos y llevarlos a una escalada para una comunidad entera o una cultura institucional o clima escolar que replique en todas las aulas estos mismos aspectos tan positivos encontrados en el aula donde se investigó. Incursionar en docencia cooperativa para la evaluación y recopilación de mejores prácticas.

3. Clima de Aula.

- Incursionar en modelos de aprendizaje cooperativo y recopilación de mejores prácticas para difundir en la institución.

4. Clima escolar, cultura institucional; Aplicación de Normas y Reglamentos.

- Mantener el nivel y visibilizar esta fortaleza en toda la comunidad educativa.

5. Gestión pedagógica.

- Una escuela con ideario, llevada adelante con seriedad tiene un valor civil que beneficia a toda la sociedad. Este aspecto podría ser muy interesante para futuras investigaciones en torno al aporte de las mismas en el Ecuador.

Estas recomendaciones para la escuela urbana -al no haberse encontrado debilidades dentro de los parámetros específicos evaluados- sólo se exponen en este capítulo y no hay lugar para la estructuración de una propuesta de intervención ya que sale del marco de estudio de la presente tesis.

CAPÍTULO 5: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención se ha desarrollado para la “Escuela 13 de Abril” como lugar de oportunidad para el mejoramiento de la calidad de educación a partir de los parámetros evaluados.

En consideración a que el presente trabajo de investigación es el documento conclusivo de la Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, la propuesta de intervención se encuadra dentro de una visión global y holística de la institución educativa, no solamente dentro del aula. De ahí la trascendencia de contar con el apoyo de las autoridades del plantel como principales promotores acorde a las funciones que les corresponden según los estándares de desempeño expuestos en el marco teórico.

5.1. Título de la propuesta “Mejoramiento del Clima escolar y de aula, bajo la dinámica de docencia cooperativa, investigación educativa interna y autogestión; fundamentado en el principio de subsidiariedad”

5.2. Justificación.

Como se ha reiterado a lo largo de toda la tesis, existe muchísima teoría pedagógica que apoya la calidad educativa a partir del análisis del clima escolar y de aula. Esta teoría se ha implantado en las políticas públicas generales, sin embargo, al no permear hasta las aulas -como se verificó en la investigación- se ve la necesidad de encontrar una dinámica diferente que recoja todos los esfuerzos y los viabilice, de ahí que resulta pertinente enmarcar toda la propuesta en un cambio de visión de lo que es una institución educativa, no sólo como aquella que implementa las políticas y teorías pedagógicas que vienen desde arriba, como funcionarios públicos, sino que se autodefine a sí mismo como una comunidad educativa cuyos miembros se identifican con la pasión por la persona humana y la educación, caminan juntos y se sienten responsables, creativos y protagonistas del cambio, generan procesos de autogestión, para solucionar sus problemas, hacen seguimiento sistematizado de sus propios logros, investigan, se plantean cada vez metas más altas abriéndose al aprendizaje constante de otras experiencias educativas.

La centralidad de esta propuesta está en la dinámica de la gestión, que surge de la centralidad de la persona humana, iniciando por la valoración de los mismos profesores por parte de las autoridades de la institución, pasión por recorrer un camino conjunto desde el reconocimiento de la propia dignidad como educadores hacia el reconocimiento de la dignidad del otro, para sacar adelante también a los estudiantes; es un caminar en cordada para encausar a toda la comunidad educativa hacia metas cada vez más altas dentro de la calidad educativa. Resulta en todo momento la aplicación práctica del principio de subsidiariedad.

Esta dinámica incide directamente en el clima escolar y clima de aula, a través de objetivos y actividades concretas.

5.3. Objetivos.

Objetivo General:

Fortalecer la comunidad educativa como gestora y protagonista de la calidad educativa.

Objetivos específicos:

En base a las debilidades y fortalezas encontradas durante la investigación se plantea la propuesta en cinco aspectos específicos que requieren de intervención, se los trabaja de manera integrada-bajo la dinámica que se ha explicado en la justificación- esto permitirá incidir en el mejoramiento del clima escolar y el clima de aula como parámetros medibles de la calidad de educación.

5.3.1. Clima de aula

Conciliar interrelaciones positivas y logros académicos, bajo una dinámica formación y cooperación entre los mismos docentes para implementar y medir los indicadores específicos de clima de aula.

5.3.2. Habilidades y Competencias Pedagógicas. Evaluación.

Institucionalizar una cultura de evaluación positiva y de acompañamiento e implementar investigación educativa institucional para que los datos recogidos por las evaluaciones sirvan como herramienta real de mejoramiento de la calidad educativa.

5.3.3. Clima Escolar

Promover y comunicar adecuadamente a toda la comunidad el valor del aprendizaje y aplicación de normas y reglamentos como factor decisivo para el desarrollo individual y colectivo.

5.3.4. Instalaciones y recursos materiales. Gestión Pedagógica.

Resolver a corto y mediano plazo el problema de sobrepoblación estudiantil que fomenta climas de aula inapropiados para el aprendizaje. Impulsar la autogestión y la consolidación de alianzas estratégicas como potencial para resolver las necesidades inminentes.

5.3.5. Estudio de Casos. Diagnóstico a la gestión de docente.

Abrir espacios de intercambio para que los docentes puedan conocer y confrontar otras realidades educativas que genere experiencias para desarrollar propuestas de innovación educativa dentro del aula. Consolidar alianzas estratégicas para su logro.

5.4. Actividades.

A continuación el esquema de propuesta:

1.CLIMA DE AULA “Docencia cooperativa para la mejora del clima de aula”					
Objetivos Específicos	Meta	Actividades	Metodología	Evaluación	Indicadores de Cumplimiento
<p>1. Formación de los docentes sobre la importancia de conciliar logros académicos, interrelaciones de calidez y control de aula como requisito para un clima de aula positivo.</p> <p>2. Generación de procesos de medición de los indicadores para clima de aula</p>	<p>Institucionalizar una metodología de aprendizaje cooperativo entre los mismos docentes para trabajar clima de aula.</p> <p>Sistematizar y registrar las mejores prácticas.</p>	<p>1. Sensibilizar y visibilizar el problema, enfocándolo como un nuevo reto institucional.</p> <p>2. Formar a todo el claustro docente sobre el concepto de clima de aula, sus indicadores y aplicación práctica en el aula a través de círculos de estudio.</p> <p>3. Constituir equipos de trabajo docente (cada 3) a manera de cordada o docencia colaborativa para planificar y evaluar avances o necesidad de mejoras.</p> <p>4. Disponer reuniones sistemáticas</p>	<p>1. Círculos de estudio</p> <p>2. Trabajo en equipo</p> <p>3. Autoevaluación y evaluación de diagnóstico y formativa.</p> <p>4. Reunión intercambio de experiencias</p> <p>5. Portafolio y Presentación de informes</p> <p>6. TICs</p>	<p>Matrices y cuadros de resultado en torno al mejoramiento de clima de aula.</p> <p>Análisis de mejores prácticas</p>	<p>Material de estudio sobre clima de aula.</p> <p>“Portafolio” de grupo, donde se registran los informes bimensuales, las evaluaciones y las observaciones realizadas por los docentes en cada reunión.</p> <p>Blog. Transcripción y puesta en común con todo el claustro docente de mejores prácticas.</p>

		<p>para que puedan exponer las dificultades y escuchar las sugerencias de los otros docentes.</p> <p>5. Presentar informe de evaluación y retroalimentación bimensualmente</p> <p>6. Recoger todo el trabajo en un Portafolio, sintetizar las mejores prácticas.</p> <p>7. Subir a un Blog.</p>			
<p>2. HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y COMPETENCIAS, EVALUACIÓN.</p> <p>“Actualización docente en evaluación”</p>					
<p>Objetivos Específicos</p>	<p>Meta</p>	<p>Actividades</p>	<p>Metodología</p>	<p>Evaluación</p>	<p>Indicadores de Cumplimiento</p>
<p>1. Sensibilización de la comunidad docente sobre el valor de las evaluaciones como herramienta para el desarrollo profesional</p> <p>2. Integración institucional de una cultura de evaluación positiva y proactiva</p> <p>3. Aplicación de</p>	<p>Estructurar el primer programa de investigación educativa interna.</p> <p>Retroalimentar sobre los resultados a través de un boletín interno</p>	<p>1. A través de la Dirección se debe sensibilizar a toda la comunidad docente sobre el valor de la evaluación, retirando de manera manifiesta el enfoque sancionador.</p> <p>2. Pasar de un concepto de</p>	<p>Formación permanente, charlas, cursos mediante convenios interinstitucionales</p> <p>Trabajo en equipo.</p> <p>Desarrollo de Investigación</p>	<p>Los docentes reciben certificación de haber cursado y aprobado el programa de actualización docente.</p> <p>La dirección académica</p>	<p>Programa del curso de actualización docente.</p> <p>Firma de Convenios interinstitucionales.</p> <p>Material bibliográfico del curso.</p>

<p>una metodología de acompañamiento a la autoevaluación</p> <p>4. Utilidad real a los datos de las evaluaciones a través de la implementación de investigación educativa institucional con la respectiva difusión interna</p>	<p>online.</p>	<p>institución educativa a comunidad educativa de docentes. Explicitar en la misión y visión institucionales.</p> <p>3. Consolidar relaciones de calidez entre autoridades académicas y claustro docente.</p> <p>4. Implementar un proyecto de investigación educativa interna, generar cuadros para analizar con todo el claustro docente y dar utilidad práctica a los resultados</p> <p>5. Crear un boletín interno online para presentar resultados.</p> <p>6. Consolidar convenios con instituciones universitarias o educativas para la actualización docente en evaluación.</p> <p>7. Implementar desde la dirección charlas sobre el valor de la docencia como vocación y misión.</p>	<p>educativa</p> <p>Tics. Exposición y difusión de resultados en un boletín online.</p>	<p>orienta positivamente al claustro docente en base a los resultados de evaluaciones</p> <p>Los docentes están disponibles a las evaluaciones</p> <p>Los docentes reorientan su gestión pedagógica en base a los resultados de las evaluaciones</p> <p>Mejoran los resultados académicos de los estudiantes</p>	<p>Matrices de evaluación</p> <p>Informe de Resultados</p> <p>Boletín online</p>
--	----------------	---	---	--	--

<p>3. CLIMA ESCOLAR Y COMUNIDAD DE APRENDIZAJE</p> <p>(Aplicación de Normas y reglamentos)</p> <p>Impuntualidad, falta de control, la adecuación física de la institución y del aula no refleja un ambiente apropiado para el aprendizaje.</p>					
Objetivos Específicos	Meta	Actividades	Metodología	Evaluación	Indicadores de Cumplimiento
<p>Promoción de un ambiente adecuado de aprendizaje.</p> <p>Implementación de reglamento y código de convivencia</p> <p>Incidencia en la cultura institucional.</p>	<p>Redactar Código de Convivencia, normas y reglamento de la institución.</p> <p>Mejorar carteleras y sistema de comunicación institucional y padres de familia.</p> <p>Readecuar estéticamente el espacio, búsqueda de belleza, orden, limpieza como factores culturales que</p>	<p>1. Redactar un Código de Convivencia con la participación activa de toda la comunidad.</p> <p>2. Manejo de incentivos y reconocimiento a la puntualidad y al orden.</p> <p>3. Comunicar a toda la comunidad los programas de interés que se están llevando adelante a través de carteleras.</p>	<p>Reuniones</p> <p>Lluvia de ideas</p> <p>Redacción del Código de Convivencia</p> <p>Exposición en carteleras de programas y logros académicos</p> <p>Tecnología</p>	<p>Puntualidad al inicio y término de cada hora, docentes y estudiantes</p> <p>Mejoramiento de la disciplina estudiantil</p> <p>Registros fotográficos del antes y después, incluido un registro fotográfico al final del año.</p>	<p>Código de Convivencia.</p> <p>Fotografías de antes y después del lugar.</p> <p>Material en corchos y carteleras.</p> <p>Libretas estudiantiles mejoramiento de promedio de disciplina y académico.</p> <p>Mejoran informes</p>

	<p>consolidar una comunidad de aprendizaje.</p> <p>Trabajar con la comunidad para sensibilizar y visualizar los beneficios del código de convivencia y su aplicación dentro el aula.</p> <p>Requerir que los docentes mantengan altas expectativas de excelencia educativa.</p>	<p>4. Solicitar a toda la comunidad educativa, incluidos los padres de familia una donación de plantas u otros materiales que se puedan mejorar el aspecto de la institución.</p> <p>5. Tomar fotografías que registren los cambios estéticos de las institución en un antes y un después de la intervención. Exponer en las carteleras</p>		<p>Alimentación periódica de Carteleras.</p>	<p>de inspección respecto de la puntualidad de estudiantes y docentes.</p>
<p>4.INSTALACIONES RECURSOS MATERIALES</p> <p>(gestión pedagógica)</p> <p>Programa de autogestión, priorización de necesidades, en alianza estratégica con la comunidad.</p>					

Objetivos Específicos	Meta	Actividades	Metodología	Evaluación	Indicadores de Cumplimiento
<p>Reducción del problema de sobre población estudiantil que impide tener climas de aula apropiados para el aprendizaje.</p> <p>Reemplazo o arreglo de escritorios dañados</p> <p>Autogestión y consolidación de alianzas estratégicas como potencial para resolver las necesidades inminentes.</p>	<p>Ampliar aulas de séptimo de básica.</p> <p>Renovar mobiliario</p>	<p>1. Levantar una lista de necesidades materiales a corto y mediano plazo indispensables para adecuados procesos de aprendizaje.</p> <p>2. Determinar el número de alumnos que entran en las actuales aulas y el número de aulas que faltan para acoger a todos los niños matriculados. O a su vez, calcular los metros de construcción que se requieren aumentar dentro de las mismas aulas.</p> <p>3. Levantar una lista de escritorios y pupitres que deben retirarse de uso y ser reemplazados.</p> <p>4. Levantar una lista de las empresas agrícolas o agro</p>	<p>Alianza estratégica público privada.</p>	<p>Mejoramiento del clima de aula</p> <p>Mejoramiento de la gestión pedagógica</p>	<p>Convenio de apoyo firmado por las partes</p> <p>Invitación a la escuela de los posibles colaboradores.</p> <p>Proyecto presupuestado y con cronograma de cumplimiento.</p> <p>Pupitres</p> <p>Aulas</p>

		<p>industriales que están en la zona y plantear un convenio de apoyo concreto de estas necesidades y la respectiva rendición de cuentas.</p> <p>5. Invitarles a conocer las instalaciones y presentarles las metas que se han planteado para el presente año académico.</p> <p>6. Concretar el Convenio de apoyo donde conste el monto o su equivalente en materiales que la empresa donará.</p>			
<p>5.EXPERIENCIAS EXTERNAS</p> <p>(Diagnóstico a la gestión del aprendizaje)</p> <p>Programa de visitas a otras instituciones educativas de renombre. Estudio</p>					

de Casos.					
Objetivos Específicos	Meta	Actividades	Metodología	Evaluación	Indicadores de Cumplimiento
<p>Apertura de espacios de encuentro interinstitucionales; conocer y medirse con otras realidades educativas.</p> <p>Estudio de casos</p> <p>Impulso al desarrollo de propuestas de innovación educativa dentro del aula.</p>	<p>Tener nuevos referentes de calidad educativa al momento de autoevaluarse</p> <p>Fomentar clases orientadas al cambio o innovación</p>	<p>1. Consolidar convenio con diversas instituciones educativas de renombre para enviar cada trimestre a una visita docente para que puedan evaluar y traer nuevas ideas sobre las mejores prácticas docentes</p> <p>2. Gestionar visitas por parte del rectorado y de la dirección académica a otras instituciones en las ciudades capitales para solicitar el intercambio docente como apoyo.</p> <p>3. Trimestralmente un grupo de docentes viajará con la directora académica para visitar las escuelas de</p>	<p>Visitas</p> <p>Portafolio</p> <p>Estudio de Casos</p> <p>Informes y Evaluación</p> <p>Planificación estratégica para implementación de proyectos de innovación</p>	<p>Informe de visitas</p> <p>Portafolio</p> <p>Resultados de la evaluación del Proyecto al final del año.</p> <p>Evaluación de Proyectos de innovación realizados en el aula</p>	<p>Proyecto escrito sobre el por qué y para qué del Programa.</p> <p>Visitas e informes iniciales recogidos en Portafolio.</p> <p>Convenios firmados con las instituciones.</p> <p>Cronograma de visitas.</p> <p>Hoja guía y plantillas de evaluación.</p> <p>Informe de las reuniones de retroalimentación luego de las visitas.</p> <p>Propuestas de Innovación dentro del aula</p> <p>Evaluación final del proyecto.</p>

		<p>convenio.</p> <p>4. Se realizará una guía previamente con las actividades y evaluación correspondiente que se ha de hacer en el sitio.</p> <p>5. Los docentes traerán un informe y compartirán las conclusiones con toda la comunidad docente.</p> <p>6. Se elaborará posibles propuestas para innovación en la propia institución y en las aulas.</p>			<p>Sugerencias y recomendaciones para el siguiente año sobre los temas educativos que se quisiera innovar.</p>
--	--	---	--	--	--

5.5. Localización y cobertura espacial.

Conforme a lo referido anteriormente, la propuesta de intervención está planteada para la Escuela Fiscal “13 de Abril”.

5.6. Población objetivo. (estipulado)

Autoridades, un claustro de 18 docentes, 500 alumnos, 150 familias, otros actores como empresas agrícolas o agroindustriales de la zona que pueden implicarse como aliados estratégicos de la institución para el logro de los objetivos, otras instituciones educativas dentro de la zona rural o en la zona urbana en las cuales

se apoya para el estudio de casos y convenio con universidades para la formación continua docente.

5.7. Sostenibilidad de la propuesta.

Básicamente la propuesta se basa en los recursos humanos, especialmente en la capacidad de gerencia y liderazgo proactivo de las autoridades y una gestión del talento humano capaz de consolidar un equipo docente que trabaje en una dinámica de acompañamiento y cooperación.

Se requiere de capacidad organizacional y orientación a los resultados para implementar el departamento de investigación educativa y la cultura de evaluación.

Se requerirá creatividad y manejo de relaciones públicas para consolidar vínculos con socios estratégicos para resolver los problemas urgentes a corto plazo de financiamiento económico mediante donaciones y la firma de convenios con otras instituciones para formación docente y estudio de casos.

De una manera especial la sostenibilidad de la propuesta exhorta una capacidad de comunicación y asertividad que trascienda a la cultura institucional y que sepa difundir y sumar al proyecto al resto de la comunidad como corresponsabilidad educativa, requiere innovar el clima institucional para incidir en el clima de aula.

Es interesante que la propuesta de intervención se plantee desde el rol de gerencia y liderazgo educacional que es el tema central de la presente maestría.

5.8. Presupuesto.

Área de intervención	Rubro	Valor estimado	Fuente de Financiamiento
Clima de Aula			
	-Material Bibliográfico. copias	\$40 \$2 \$6	\$48 Institución Educativa \$1600 está cubierto

	-Matrices de evaluación -Libro de Portafolio -Blog. Horas de trabajo dep. Informática	(\$1672 sueldo categoría (+) \$10 hora x 16h al mes)=\$160x10 meses (año escolar)=\$1600	dentro de las horas laborales de la directora académica. Dedicar 16h al mes.
Total		\$1648 el año	
Evaluación			
	-Actualización docente. Cursos -Material Bibliográfico -Horas de trabajo dep. de Informática -Horas de trabajo del departamento Bienestar Estudiantil. Psicopedagogía -Horas de trabajo de Dirección Académica -Boletín online. Departamento de Informática	\$6000 acompañamiento durante un año escolar, a cargo de una especialista en evaluación certificada internacionalmente. Incluye material, trabajo mensual, diagnóstico, propuesta, implementación y evaluación continuación evaluación final. -8horas mes x \$10 x 10 meses= \$800 Departamento de Bienestar estudiantil -12h mes x \$10 x 10 meses= \$1200 Dirección académica -32 horas al trimestre x \$10 x 3 ediciones= \$960 Departamento Informática. Boletín online	Escuela \$2960 Convenio interinstitucional educativo. Universidad Alianza Estratégica empresa privada
Total		\$8.960	
Clima Institucional (comunidad de aprendizaje)	-3 carteleras -plantas -basureros 10 -4 juegos bancas. Sillas jardín -cámara de	\$120 carteleras \$650 plantas \$100 basureros \$400 bancas maderas \$120 cámara digital \$18 fotos full color	-Alianza Empresa privada \$520 -donación padres de familia \$750 plantas basureros -Escuela \$156 material, fotos,

	fotos -\$ 1x18 impresión de fotografías -\$1x18material para carteleras	\$18 material	carteleras
Total		\$1426	
Instalaciones (recursos materiales)	-44 m2 x \$300 de construcción -28 x 15 escritorios arreglados -10 x \$80 escritorios sustituidos	\$13.200 \$420 \$800	-Convenio empresa privada
Total		\$14.400	
Experiencias Externas (estudio de casos)	- 3 salidas durante el año de 2 docentes y la directora académica -\$150x3 transporte -\$240(\$20 x 4díasx3 personas)x 3salidas=\$720 alojamiento -\$20 x4díasx3= \$240 x 3= \$720 alimentación -\$2 x3 x3= \$18 matrices de evaluación -\$6portafolio -\$30 bibliografía de estudio de casos -\$8 propuesta de innovación por escrito	\$450 \$720 \$720 \$18 \$6 \$30 \$8	-Convenio Interinstitucional -Alianza Público Privada -Escuela \$62
Total		\$1952	
Presupuesto Total		\$28.386	

RESUMEN DE FUENTES DE FINANCIAMIENTO

Fuentes de Financiamiento	de	Valor total
Escuela	desembolso efectivo	\$266
Escuela	aporte horas de trabajo	\$4560
Total Escuela		\$4.826
Padres de familia		\$750
Alianza Público Privada		\$22.810
Total Financiado		\$28.386

LISTADO DE EMPRESAS PRIVADAS EN LA ZONA (Desde el pueblo de Luz de América hasta Patricia Pilar 15Km)

Producto	Nombre
Lácteos	Reysahiwal
Oleaginosas	Río Manso Lafabril
Balsa	Balsebot Balplan
Caucho	Agicom Indecauchó
Cárnicos	Agropesa
Centro de Acopio palma	Quevepalma
Cacao	Procesadora
Fincas productos varios 500 mts de frente en 15.000 mts. promedio	60 fincas

DATOS DE INTERÉS POSIBLES FINANCIADORES

Fincas de Palma	Utilidad por hectárea al año \$1500	Promedio 50 hectáreas por propietario \$75.000	30.41 empresas o fincas donan 1% = \$750 al año.	Total captado= \$22.810
-----------------	--	---	--	----------------------------

En cuanto a los recursos económicos, estos son indispensables específicamente para solucionar el problema de la sobrepoblación dentro del aula; parecería indispensable construir nuevas aulas. Sin embargo, aquí lo importante es la consolidación de alianzas

estratégicas con sectores productivos, empresas y otros, la propuesta pretende resolver este aspecto mediante la autogestión superando un modelo asistencialista que prima en la dinámica pública. La propuesta tiene como objetivo fortalecer una cultura de responsabilidad y emprendimiento, impulsar el desarrollo de cuerpos intermedios, sujetos protagonistas del cambio dentro de la propia comunidad. Está en la dinámica que se logre y no por tanto en la cuantificación de recursos para ampliar las aulas. Se trata de generar una cultura de emprendimiento.

5.9. Cronograma de la propuesta.

Área de Intervención	Nombre de Taréa	Fecha de inicio	Fecha de finalización	Duración	Responsable
CLIMA DE AULA					
	1. Sensibilizar y visibilizar el problema, enfocándolo como un nuevo reto institucional.	may-15	jun-15	1 mes	Lidera la Directora Académica.
	2. Formar a todo el claustro docente sobre el concepto de clima de aula, sus indicadores y aplicación práctica en el aula a través de círculos de estudio.	mayo	noviembre	1 quimestre	Dirección Académica
	3. Constituir equipos de trabajo docente (cada 3) a manera de cordada o docencia colaborativa para planificar y evaluar avances o necesidad de mejoras.	junio	julio	1mes	Equipos docentes
	4. Disponer reuniones sistemáticas para que puedan exponer las dificultades y escuchar las sugerencias de los otros docentes.	junio	febrero	10meses	
	5. Presentar informe de evaluación y retroalimentación bimensualmente	julio-agosto septiembre-octubre noviembre-diciembre enero-febrero	febrero	10 meses	Dirección académica y jefe equipo docente

	6. Recoger todo el trabajo en un Portafolio, sintetizar las menores prácticas.	julio-septiembre octubre-febrero	febrero	10meses	Docentes
	7.Subir a un Blog	septiembre	enero	9meses	Departamento de informática, Jefes de equipo
HABILIDADES Y COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS. EVALUACIÓN					
	1. A través de la Dirección se debe sensibilizar a toda la comunidad docente sobre el valor de la evaluación, retirando de manera manifiesta el enfoque sancionador.	mayo	julio	2meses	Rectorado y Dirección Académica
	2. Pasar de un concepto de institución educativa a comunidad educativa de docentes. Explicitar en la misión y visión institucionales.	mayo	junio	2meses	Rectorado y Dirección Académica
	3. Consolidar relaciones de calidez entre autoridades académicas y claustro docente.	mayo	febrero	10 meses	Rectorado y Dirección Académica
	4. Implementar un proyecto de investigación educativa interna, generar cuadros para analizar con todo el claustro docente y dar utilidad práctica a los resultados	mayo	enero	9meses	Dirección Académica, Departamento de Bienestar Estudiantil

	5. Crear un boletín interno online para presentar resultados.	julio- octubre- enero	enero	7meses	Departamen to de Bienestar Estudiantil y Departamen to de Informática
	6. Consolidar convenios con instituciones universitarias o educativas para la actualización docente en evaluación.	marzo	mayo	2meses	Rectorado
	7. Implementar desde la dirección charlas sobre el valor de la docencia como vocación y misión.	mayo	enero	9meses	Rectorado
CLIMA ESCOLAR. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS					Rectorado, Inspección
	1. Redactar un Código de Convivencia con la participación activa de toda la comunidad.	mayo	julio	3meses	Rectorado y toda la comunidad educativa
	2. Manejo de incentivos y reconocimiento a la puntualidad y al orden.	mayo	febrero	10meses	Rectorado Inspección
	3. Comunicar a toda la comunidad los programas de interés que se están llevando adelante a través de carteleras.	mayo	febrero	10meses	Rectorado y Dirección Académica Departamen to de Bienestar estudiantil, Inspección

	4. Solicitar a toda la comunidad educativa, incluidos los padres de familia una donación de plantas u otros materiales que se puedan mejorar el aspecto de la institución.	mayo	junio	2meses	Rectorado y docentes
	5. Tomar fotografías que registren los cambios estéticos de las institución en un antes y un después de la intervención. Exponer en las carteleras	mayo	febrero	10meses	Inspección
GESTIÓN PEDAGÓGICA. INSTALACIONES Y RECURSOS MATERIALES	1. Levantar una lista de necesidades materiales a corto y mediano plazo indispensables para adecuados procesos de aprendizaje.	mayo	junio	1mes	Rectorado, Dirección Académica e Inspección.
	2. Determinar el número de alumnos que entran en las actuales aulas y el número de aulas que faltan para acoger a todos los niños matriculados. O a su vez, calcular los metros de construcción que se requieren aumentar dentro de las mismas aulas.	mayo	junio	1mes	Rectorado, Dirección Académica e Inspección.

	3. Levantar una lista de escritorios y pupitres que deben retirarse de uso y ser reemplazados.	mayo		1semana	Inspección
	4. Levantar una lista de las empresas agrícolas o agro industriales que están en la zona y plantear un convenio de apoyo concreto de estas necesidades y la respectiva rendición de cuentas.	mayo	junio	1mes	Rectorado
	5. Invitarles a conocer las instalaciones y presentarles las metas que se han planteado para el presente año académico.	mayo	julio	3meses	Rectorado
	6. Concretar el Convenio de apoyo donde conste el monto o su equivalente en materiales que la empresa donará.	julio	agosto	1mes	Rectorado Delegado Empresas Privadas

<p>DIAGNÓSTICO A LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE. EXPERIENCIAS EXTERNAS</p>	<p>1. Consolidar convenio con diversas instituciones educativas de renombre para enviar cada trimestre a una visita docente para que puedan evaluar y traer nuevas ideas sobre las mejores prácticas docentes</p>	<p>mayo</p>	<p>julio</p>	<p>2meses</p>	<p>Rectorado, Dirección Académica, Representant e Institución Universitaria</p>
	<p>2. Gestionar visitas por parte del rectorado y de la dirección académica a otras instituciones en las ciudades capitales para solicitar el intercambio docente como apoyo.</p>	<p>mayo</p>	<p>julio</p>	<p>2meses</p>	<p>Rectorado Dirección Académica</p>
	<p>3. Trimestralmente un grupo de docentes viajará con la directora académica para visitar las escuelas de convenio.</p>	<p>julio</p>	<p>febrero</p>	<p>9meses</p>	<p>Dirección Académica</p>
	<p>4. Se realizará una guía previamente con las actividades y evaluación correspondiente que se ha de hacer en el sitio.</p>	<p>junio-julio octubre-diciembre diciembre-febrero</p>	<p>diciembre</p>	<p>7meses</p>	<p>Dirección Académica</p>

	5. Los docentes traerán un informe y compartirán las conclusiones con toda la comunidad docente.	julio-octubre-diciembre	enero	7meses	Docentes Dirección Académica
	6. Se elaborará posibles propuestas para innovación en la propia institución y en las aulas.	julio-octubre-diciembre	febrero	8meses	Docentes

En fin,

“El desarrollo de un pueblo no deriva primariamente ni del dinero, ni de las ayudas materiales, ni de las estructuras técnicas, sino más bien de la formación de conciencias, de la madurez de la mentalidad y de las costumbres. Es el hombre protagonista del desarrollo, no el dinero ni la técnica”.

13-03-15 AMGD

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, R. (2008). *Del Estado docente a la comunidad docente*. Caracas: Universidad Metropolitana de Venezuela.
- Andrade, L. D. (2010). *Estudio del clima social escolar desde la percepción de estudiantes y profesores del quinto año de básica en centros educativos del Ecuador*. Quito.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (10 de Diciembre de 1948). *unesdoc.unesco.org*. Recuperado el 07 de Enero de 2015, de Declaración universal de derechos humanos:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>
- Asensio, I., & Fernández, M. J. (s.f.). *El clima de las instituciones de Educación Superior*. Madrid: Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Buccoliero, E. (2007). *golden5.org*. Obtenido de Programa Golden 5:
<http://www.golden5.org>
- CEPAL, & UNESCO. (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- Chavarría, M. (2011). *Educación en un mundo globalizado*. México: Trillas.
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos*. México: Mc Graw Hill.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- Dale, E. (s.f.). *sabiduria.com*. Recuperado el 21 de Enero de 2015, de El Cono del Aprendizaje:

https://www.google.com.ec/search?q=sabidur%C3%ADa.com+el+cono+del+a+prendizaje&biw=911&bih=400&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=Ifa_Vle1OIObgwSr-YHQBw&ved=0CCkQsAQ#imgdii=_&imgrc=GIH6KDWm8WsltM%253A%3BcYPrJB0kSpTMFM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.sabiduria.com

de Giraldo, L., & Mera, R. (2000). Clima escolar: percepción del estudiante. *Colombia Médica*, 23-27.

de Giraldo, L., & Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Colombia Médica*, 27.

docs.google.com. (13 de Mayo de 2007). Recuperado el 07 de Enero de 2015, de docs.google.com: https://docs.google.com/document/d/11-DY_7A0ESB8zeSprBJUIjPId-eqkhqwpbRwuO63x2M/preview?pli=1

Documentos Valora CL. (s.f.). *www.educarchile.cl*. Recuperado el 25 de noviembre de 2014, de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf

Documentos Valora UC. (s.f.). *www.educarchile.cl*. Recuperado el 25 de noviembre de 2014, de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf

Domingo, J. (2008). *Revista Científica Complutense*. Recuperado el 23 de enero de 2015, de Cuadernos de Trabajo Social: <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/8377>

Eduteka. (2009). *Informe PISA 2009*. Obtenido de <http://www.eduteka.org/Pisa2009.php>

ESPOL. (2011). *dspace.espol.edu.ec*. Recuperado el 29 de Abril de 2014, de ESPOL: <http://www.dspace.espol.edu.ec/handle/123456789/16995>

Flores, L. (2002). ¿Qué es la Teoría Educativa? La Pedagogía como conocimiento científico. *Teoría y práctica educativa (a distancia)*. Piura: Universidad de Piura.

- Fraser, B. J. (1998). *www.geocities.ws*. Recuperado el 26 de noviembre de 2014, de Classroom environment instruments: development, validity and applications: [https://www.google.com.ec/?gfe_rd=cr&ei=evF1VMWEBbOw8we25oCIAw&gws_rd=ssl#q=%E2%80%9CClassrrom+Environment+Scale%E2%80%9D+\(CES\)+de+Trickett+y+Moos+](https://www.google.com.ec/?gfe_rd=cr&ei=evF1VMWEBbOw8we25oCIAw&gws_rd=ssl#q=%E2%80%9CClassrrom+Environment+Scale%E2%80%9D+(CES)+de+Trickett+y+Moos+)
- Fundación AVSI. (s.f.). Compartir las necesidades para compartir el sentido de la vida. *Folleto de presentación*. Milán, Lombardía, Italia.
- García, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación*. España: EUNSA.
- Giussani, L. (1995). *Los jóvenes y el ideal, desafío de la realidad*. Madrid: Encuentro ediciones.
- Giussani, L. (2000). *El yo, el poder, las obras*. Madrid: Encuentro Ediciones.
- González, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. Madrid.
- González, M. T. (2003). Cultura y subculturas organizativas. En P. Educación, *Organización y Gestión de Centros Escolares*. Pearson Prentice Hall.
- González, M. T., Nieto, J. M., & Portela, A. (2008). *Organización y Gestión de Centros Escolares, Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson Educación. S.A.
- González, M. T., Nieto, J. M., Portela, A., & Martínez, J. A. (2008). *Organización y gestión de centros escolares: dimesniones y procesos*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Hervás, C., & Toledo, P. (1991). *La individualización en el aula desde el punto de vista de sus protagonistas*. Sevilla: Enseñanza.
- Jassen, S., Decombel, C., & VVOB. (s.f.). *El Reto de Aprender a Aprender, formando docentes que promuevan el aprendizaje*. Bélgica: Programa Escuelas Gestoras del Cambio.

- Lera, M. J. (s.f.). Falta un deseo genuino y sincero por mejorar la educación.
(INFOCOP, Entrevistador)
- LLECE Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa. (2012).
<http://www.unesco.org>. Recuperado el 13 de octubre de 2014, de ANALISIS
DEL CLIMA ESCOLAR: PODEROSO FACTOR QUE EXPLICA EL
APRENDIZAJE EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- LLECE y UNESCO Santiago. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO-SANTIAGO.
- LLECE, & UNESCO. (2013). *Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Santiago.
- LLEDE y UNESCO. (2008). *Eficacia Escolar y Factores Asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago: Salesianos Impresores S.A.
- López, E. (2000). *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Madrid: UNED.
- Martínez, V. (2003). *Educarchile*. Recuperado el 21 de Diciembre de 2014, de Cultura Escolar y Mejora de la Educación:
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf
- Meylan, L. (2006). *La escuela y la persona*. Madrid: Delachaux et Niestlé, S.A.
- Milicic, N., & Arón, A. M. (s.f.). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (Febrero de 2012). Recuperado el 26 de Enero de 2015, de Estándares de calidad educativa: Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura: *http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf*
- Ministerio de Educación. (Febrero de 2014). *educacion.gob.ec*. Recuperado el 10 de Septiembre de 2014, de Ministerio de Educación:

<http://educacion.gob.ec/conversatorio-sobre-pruebas-pisa-evidencia-el-compromiso-del-ecuador-por-mejorar-la-calidad-de-la-educacion/>

Ministerio de Educación del Ecuador. (26 de Noviembre de 2006). *educacion.gob.ec*.

Recuperado el 06 de Enero de 2015, de Plan Decenal 2006-2015:

http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (31 de Octubre de 2012). *educacion.gob.ec*.

Recuperado el 07 de Enero de 2015, de SiProfe:

<http://educacion.gob.ec/2012/10/page/10/>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *educacion.gob.ec*. Recuperado el 07

de Enero de 2015, de Tasa Bruta: [http://educacion.gob.ec/wp-](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Indicadores-Educativos_TBA_B%C3%A1sica.pdf)

[content/uploads/downloads/2014/02/Indicadores-](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Indicadores-Educativos_TBA_B%C3%A1sica.pdf)

[Educativos_TBA_B%C3%A1sica.pdf](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Indicadores-Educativos_TBA_B%C3%A1sica.pdf)

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *educacion.gob.ec*. Recuperado el 07

de Enero de 2015, de Indicadores: <http://educacion.gob.ec/indicadores/>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *educacion.gob.ec*. Recuperado el 07

de Enero de 2015, de Tasa Neta: [http://educacion.gob.ec/wp-](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Indicadores-Educativos_TNA_B%C3%A1sica.pdf)

[content/uploads/downloads/2014/02/Indicadores-](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Indicadores-Educativos_TNA_B%C3%A1sica.pdf)

[Educativos_TNA_B%C3%A1sica.pdf](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Indicadores-Educativos_TNA_B%C3%A1sica.pdf)

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Ministerio de Educación*. Recuperado

el 07 de Enero de 2015, de Asistencia por edades:

[http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Indicadores-](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Indicadores-Educativos_Asistencia-por-edad.pdf)
[Educativos_Asistencia-por-edad.pdf](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Indicadores-Educativos_Asistencia-por-edad.pdf)

Ministerio de Educación y Ciencia y CIDE. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. España: PardeDós.

Ministerio de Educación y Cultura. (22 de Mayo de 2007). Normas para el Código de Convivencia. *Acuerdo N°182*. Quito, Pichincha, Ecuador.

Ministerio de Educación y VVOB. (2008). *Yo Miro, Yo Sueño, Yo Cambio, una mirada hacia adelante*. Quito: Programa Escuelas Gestoras del Cambio.

- Ministerio de Educación y VVOB educación para el desarrollo. (2010). *Educación e Innovación 2010, Encuentro Internacional*. (C. CRESPO BURGOS, Ed.) Cuenca, Ecuador.
- Ministerio de Educación y VVOB en Ecuador. (2010). *Caminos pedagógicos hacia la Calidad, experiencias significativas en escuelas del Ecuador*. Quito: Manthra Editores.
- Ministerio de Educación, VVOB, CONSUP y Programa de Escuelas Gestoras del Cambio. (2010). *Encuentro con la escuela, sistematización de la experiencia*. Quito: Programa de Escuelas Gestoras del Cambio.
- Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. (Noviembre de 2002). *systac.cl*. Recuperado el 07 de Enero de 2015, de DECLARACIÓN DE LA HABANA: <http://www.systac.cl/archivospsp/habana.pdf>
- Murillo, J. (2008). *Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe*. Santiago.
- Ochoa, G. M., Moreno, D., & Martínez, M. (s.f.). *Socialización familiar y extrafamiliar*. Mesas Redonda.
- Pontificio Consejo. (2005). *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia, "justicia y paz"*. Quito: Conferencia Episcopal Ecuatoriana.
- Rodriguez, N. (2004). *El Clima Escolar*. España: Revista Digital "Investigación y Educación".
- Serrano, J. M. (1996). Aprendizaje Cooperativo. En J. L. BELTRÁN, & C. GENOVAR, *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. (págs. 217-244). Madrid: Síntesis.
- Tamés, M. A. (1992). *El desarrollo humano: un reto de nuestro tiempo hacia el siglo XXI*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Tribes and Learning Communities*. (s.f.). Recuperado el 23 de 1 de 2015, de <http://tribes.com/>

Trickett, R. H., & Moss, E. (s.f.). *www.mindgarden.com*. Recuperado el 26 de 11 de 2014, de <http://www.mindgarden.com/products/cescs.htm>

Valverde, P. X. (08 de Abril de 2011). *El Universo*. Recuperado el 01 de Octubre de 2014, de ¿Adoctrinamiento escolar?:
<http://www.eluniverso.com/2011/04/08/1/1363/adoctrinamiento-escolar.html>

Vergara, J. R. (2004). *Clima social escolar en los centros educativos municipales de la comuna de Toltén, Región de la Araucanía, Chile*. Chile.

ANEXOS

OBSERVACIONES ADICIONALES A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN

Perspectiva desde las políticas públicas.-

- El trabajo de investigación realizado pone de manifiesto que existe una diferencia entre el ambiente escolar público y el privado, rural y urbano, en torno a la gestión del aprendizaje.
- No en toda escuela pública rural ha permeado hasta el aula la aplicación práctica de procesos de mejoramiento de la calidad educativa, a pesar de la continuidad de políticas públicas educativas (la destinación de mayores recursos económicos, la implementación de diversos programas, etc.)
- Algunos de los elementos del Plan Decenal del 2006, como el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento, evaluación, cultura escolar, creación de comunidades de aprendizaje no se evidencian de manera conclusiva para el caso de la institución pública evaluada.
- En cuanto a las políticas de gratuidad y universalización de la educación básica, constituye una paradoja encontrarse con una infraestructura absolutamente inadecuada en varios sentidos, en especial la falta de espacio en proporción al número de alumnos por aula.
- Finalmente, se puede afirmar que la calidad del gasto educativo no siempre tiene el rendimiento esperado y no llega a todas las instituciones o no alcanza los logros esperados en todas las instituciones públicas.

Recomendaciones Desde la perspectiva de Políticas Públicas:

- Conforme a la exposición de las conclusiones, se requieren intervención desde las mismas políticas públicas educativas cuyos objetivos son correctos mas no alcanzan logros; se sugiere que el modelo mismo de gestión pública deba promover el principio de participación y ante todo la subsidiariedad en el quehacer educativo. La centralidad del estado, el estado docente, la educación entendida como un servicio público, no necesariamente dinamizan la corresponsabilidad social que se requiere.
- Promover otros modelos de gestión que conlleven alianzas estratégicas con el sector privado para atender a toda la población con calidad educativa, especialmente a quienes se encuentran en situación vulnerable. Una dinámica de alianzas estratégicas implicaría un modelo diverso de reparto de las rentas, o lo que se conoce como paridad de educación, que puede ser más eficiente y efectivo, al momento de conseguir la excelencia educativa.
- Replantear la metodología de la Evaluación Educativa tomando como eje dinamizador la cooperación interinstitucional, consolidando redes o comunidades de “docencia cooperativa” y estudio de casos de mejores prácticas, comprometida con la belleza de educar a la persona humana, que reactiven la utilidad concreta de las evaluaciones dentro de la institución, como un medio de crecimiento profesional comunitario, no sancionador.

Nota: Finalmente, todas las conclusiones y recomendaciones en torno a la escuela pública rural podrían terminar por hacer referencia, como origen de todas las debilidades, a la consabida falta de recursos –nunca son suficientes- para comprender el problema, de cierta manera tiene su lógica, pero la promoción de iniciativas de autodesarrollo o autogestión en los diversos ámbitos del quehacer educativo , deberían llevar a generar alianzas estratégicas público privadas que podrían satisfacer las necesidades sin recurrir siempre al estado asistencialista; generando así una cultura de responsabilidad comunitaria o cultura de emprendimiento, indispensable para el verdadero progreso de la nación en bien de la niñez ecuatoriana. Se ratifica la pertinencia de incluir en todos los lineamientos el principio de subsidiariedad del estado frente a los cuerpos intermedios (instancias intermedias como lo es la escuela) también en el ámbito educativo, en este

sentido se insiste a manera de recomendación la necesidad de nuevas dinámicas de gestión.

En cuanto a la Institución Educativa privada desde la perspectiva de las Políticas Públicas.-

No resulta pertinente contrastar los resultados de la gestión educativa frente a las directrices generales de las políticas públicas ministeriales, no se podría esclarecer su incidencia directa ya que cada institución educativa tiene lineamientos privados, modelos y dinámicas de gestión acordes al propio proyecto educativo.



Loja, mayo 2012

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 Centro de Investigación de Educación y Psicología (CEP) y de la Escuela de Ciencias de la Educación, en esta oportunidad propone como proyecto de investigación el estudio sobre "Gestión pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica . Estudio del centro educativo que usted dirige"

Esta información pretende recoger datos que permitan conocer las relaciones entre profesor-estudiantes y la estructura organizativa de la clase (*clima escolar de aula*), como elementos de medida y descripción del ambiente en el que se produce el proceso educativo de los estudiantes y *la gestión pedagógica* del profesor del séptimo año de educación básica. Y desde esta valoración: conocer, intervenir y mejorar elementos claves en las relaciones y organización de la clase y por tanto los procesos educativos que se desarrollan en el aula.

Desde esta perspectiva, requerimos su colaboración y solicitamos autorizar al maestrante del postgrado de Gerencia y Liderazgo Educativo el ingreso al centro educativo que usted dirige, para realizar la investigación, los estudiantes de postgrado, están capacitados para efectuar esta actividad, con la seriedad y validez que garantiza la investigación científica.

Segura de contar con la aceptación a este pedido, expreso a usted mis sentimientos de consideración y gratitud sincera.

Atentamente,
DIOS, PATRIA Y CULTURA

Mg. María Elvira Aguirre Burneo
DIRECTORA DEL POSTGRADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**CENTRO EDUCATIVO DE EDUCACION
BASICA "TRECE DE ABRIL"**

Santo Domingo km. 23 - Vía Quevedo
Teléfono 2722 - 242 2722 - 109 2722 - 299

*QUIEN SUSCRIBE LCDA. JUDITH RODRIGUEZ VEGA
DIRECTORA ENCARGADA DEL CENTRO EDUCATIVO DE
EDUCACION BASICA "TRECE DE ABRIL", se permite*

A U T O R I Z A R

*A la Srta. ISABEL MARIA SALAZAR, portadora de la cédula de
ciudadanía 1706010566, estudiante del Tercer nivel de la
Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo de la Universidad
Técnica Particular de Loja, realizar las evaluaciones acerca del
clima de aula en séptimo año de Educación Básica del Centro
Educativo de Educación Básica "Trece de Abril", ubicado en la
Parroquia Luz de América.*

*Autorización aceptada a los dieciocho días del mes de julio de dos
mil doce.*


Lcda. Judith Rodríguez
DIRECTORA E





Loja, mayo 2012

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 Centro de Investigación de Educación y Psicología (CEP) y de la Escuela de Ciencias de la Educación, en esta oportunidad propone como proyecto de investigación el estudio sobre "Gestión pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica. Estudio del centro educativo que usted dirige"

Esta información pretende recoger datos que permitan conocer las relaciones entre profesor-estudiantes y la estructura organizativa de la clase (*clima escolar de aula*), como elementos de medida y descripción del ambiente en el que se produce el proceso educativo de los estudiantes y *la gestión pedagógica* del profesor del séptimo año de educación básica. Y desde esta valoración: conocer, intervenir y mejorar elementos claves en las relaciones y organización de la clase y por tanto los procesos educativos que se desarrollan en el aula.

Desde esta perspectiva, requerimos su colaboración y solicitamos autorizar al maestrante del postgrado de Gerencia y Liderazgo Educativo el ingreso al centro educativo que usted dirige, para realizar la investigación, los estudiantes de postgrado, están capacitados para efectuar esta actividad, con la seriedad y validez que garantiza la investigación científica.

Segura de contar con la aceptación a este pedido, expreso a usted mis sentimientos de consideración y gratitud sincera.

Atentamente,
DIOS, PATRIA Y CULTURA

Mg. María Elvira Aguirre Burneo
DIRECTORA DEL POSTGRADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Autorización

Prof. Blanca Piriz.
20/7/12



Universidad Técnica Particular de Loja
La Universidad Católica de Loja

CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL: ESCOLAR (CES) "PROFESORES"
R. H. MOOS, B. S. MOOS Y E. J. TRICKETT, adaptación ecuatoriana.

Código:

Prov	Aplicante	Escuela	Docente

1. INFORMACIÓN SOCIO DEMOGRÁFICA. Marque una (x) y responda lo solicitado, según sea el caso.

Del centro

1.1 Nombre de la Institución:									
1.2 Ubicación geográfica			1.3 Tipo de centro educativo				1.4 Área		1.5 Número de estudiantes del aula
Provincia	Cantón	Ciudad	Fiscal	Fiscomisional	Municipal	Particular	Urbano	Rural	

Del profesor

1.6 Sexo		1.7 Edad en años			1.8 Años de experiencia docente	
Masculino	Femenino					
1.9 Nivel de Estudios (señalar únicamente el último título adquirido)						
1. Profesor	2. Licenciado	3. Magister	4. Doctor de tercer nivel	5. Otro (Especifique)		

INDICACIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

A continuación encontrará preguntas que se refieren a actividades que realizan los estudiantes y el profesor de esta aula.

Después de leer cada una, decida si es verdadera o falsa.

En el espacio en blanco escriba V si es (Verdadera o casi siempre verdadera) y F si es (Falsa o casi siempre falsa) en cada una de las siguientes preguntas.

CUESTIONARIO		Rta.
1	Los estudiantes, ponen mucho interés en lo que hacen en esta aula	
2	En esta aula, los estudiantes llegan a conocerse realmente bien entre unos y otros.	
3	El profesor, dedica muy poco tiempo a hablar con los estudiantes	
4	Casi todo el tiempo, se dedica a explicar la clase del día	
5	En esta aula, los estudiantes nunca se sienten presionados para competir entre compañeros	
6	En esta aula, todo está muy bien ordenado.	
7	En esta aula, hay reglas claras que los estudiantes tienen que cumplir	
8	En esta aula, hay pocas reglas que cumplir.	
9	En esta aula, siempre escuchas nuevas ideas	
10	Los estudiantes de esta aula "están en las nubes"	
11	Los estudiantes de esta aula, nunca se interesan por conocer a sus compañeros	
12	El profesor, se preocupa por cada uno de los estudiantes	
13	Se espera que los estudiantes hagan sus tareas escolares, solamente en el aula	
14	Los estudiantes de esta aula, se esfuerzan mucho por obtener las mejores calificaciones	
15	En esta aula, los estudiantes casi siempre están en silencio	
16	En esta aula, parece que las reglas cambian mucho	
17	Si un estudiante, no cumple una regla dentro de la clase, es castigado	
18	En esta aula, los estudiantes hacen diferentes tareas cada día	
19	Siempre, los estudiantes quieren que se acabe pronto la clase	
20	En esta aula, se hacen muchas amistades	
21	El profesor, parece más un amigo que una autoridad	
22	En esta aula, dedicamos más tiempo a otras actividades que a temas relacionados con: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, etc.	
23	Hay estudiantes, que siempre quieren ser los primeros en dar las respuestas a las preguntas del profesor	
24	Los estudiantes de esta aula, pasan mucho tiempo jugando	
25	El profesor, explica lo que le ocurrirá a los estudiantes si no cumplen las reglas de aula	
26	Por lo general, el profesor, no es muy estricto	
27	En esta aula, nunca se trabaja de manera distinta a la que se acostumbra todos los días	

Código:

Prov	Aplicante	Escuela	Estudiante



Universidad Técnica Particular de Loja
La Universidad Católica de Loja

CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL: ESCOLAR (CES) "ESTUDIANTES"
R. H. MOOS, B. S. MOOS Y E. J. TRICKETT, adaptación ecuatoriana.

1. DATOS INFORMATIVOS

1.1 Nombre de la Institución:											
1.2 Año de Educación Básica				1.3 Sexo				1.4 Edad en años			
				1. Niña		2. Niño					
1.5 Señala las personas con las que vives en casa (puedes marcar varias)											
1. Papá		2. Mamá		3. Abuelo/a		4. Hermanos/as		5. Tíos/as		6. Primos/as	
Esta pregunta la responden los estudiantes que no viven con sus papas o solo con el papá o solo con la mamá.											
1.6 Si uno de tus padres no vive contigo. Indica ¿Por qué? (marcar solo una opción)											
1. Vive en otro País			2. Vive en otra Ciudad			3. Falleció		4. Divorciado		5. Desconozco	
1.7 ¿Quién es la persona que te ayuda y/o revisa los deberes en casa? (marcar solo una opción)											
1. Papá	2. Mamá	3. Abuelo/a	4. Hermano/a	5. Tío/a	6. Primo/a	7. Amigo/a	8. Tú mismo				
1.8 Señala el último nivel de estudios: (marcar solo una opción)											
a. Mamá:	1. Sin estudios	2. Primaria (Escuela)	3. Secundaria (Colegio)	4. Superior (Universidad)							
b. Papá:	1. Sin estudios	2. Primaria (Escuela)	3. Secundaria (Colegio)	4. Superior (Universidad)							
1.9 ¿Trabaja tu mamá?		SI		No		1.10 ¿Trabaja tu papá?		SI		No	
1.11 ¿La vivienda en la que vives es?						1.12 ¿Cuál es el tipo de vivienda en la que vives?					
1. Arrendada		2. Propia		1. Casa		2. Departamento		3. Cuarto de arriendo			
1.13 Indica el número de las siguientes características de tu vivienda:											
1. Número de Baños			2. Número de Dormitorios			3. Número de Plantas/pisos					
1.14 ¿En tu casa tienes? (puedes señalar varias opciones)											
1. Teléfono Convencional		4. Equipo de Sonido		7. Refrigeradora		10. Tv a color					
2. Computador de Escritorio		5. Cocina/Cocineta		8. Internet		11. Tv Plasma/LCD/Led					
3. Computador portátil		6. Lavadora		9. Automóvil							
1.15 Para movilizarte a tu escuela lo haces en? (marca solo una opción - la que con más frecuencia usas)											
1. Carro propio		2. Transporte escolar		3. Taxi		4. Bus		5. Caminando			

INDICACIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

A continuación encontrará preguntas que se refieren a actividades que realizan los estudiantes y el profesor de esta aula. Después de leer cada una, decida si es verdadera o falsa.

En el espacio en blanco escriba V si es (Verdadera o casi siempre verdadera) y F si es (Falsa o casi siempre falsa) en cada una de las siguientes preguntas.

CUESTIONARIO	Rta.
1 Los estudiantes, ponen mucho interés en lo que hacen en esta aula	
2 En esta aula, los estudiantes llegan a conocerse realmente bien entre unos y otros.	
3 El profesor, dedica muy poco tiempo a hablar con los estudiantes	
4 Casi todo el tiempo, se dedica a explicar la clase del día	
5 En esta aula, los estudiantes nunca se sienten presionados para competir entre compañeros	
6 En esta aula, todo está muy bien ordenado.	
7 En esta aula, hay reglas claras que los estudiantes tienen que cumplir	



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja



MODALIDAD DE ESTUDIOS ABIERTA Y A DISTANCIA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL

Código:

Prov	Aplicante	Escuela	Docente

Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente

Ministerio de Educación Ecuador. (2011). *Instrumentos para la evaluación docente*. Quito, Sistema Nacional de Evaluación.

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO:
OBJETIVO
Reflexionar sobre el desempeño profesional con el fin de mejorar la práctica pedagógica docente, en el aula.
INSTRUCCIONES
a. Lea detenidamente cada enunciado del cuestionario y conteste con honestidad en el casillero correspondiente a la alternativa con la que usted se identifica.
b. Si considera que ninguna alternativa corresponde a su criterio, deje en blanco el respectivo casillero.
c. Utilice la siguiente tabla de valoración:

TABLA DE VALORACIÓN				
1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

1.HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
1.1. Preparo las clases en función de las necesidades de los estudiantes, con problemas similares a los que enfrentarán en la vida diaria.					
1.2. Seleccione los contenidos de aprendizaje de acuerdo con el desarrollo cognitivo y socio afectivo de los estudiantes.					
1.3. Doy a conocer a los estudiantes la programación y objetivos de la asignatura, al inicio del año lectivo.					
1.4. Explico los criterios de evaluación del área de estudio					
1.5. Utilizo el lenguaje adecuado para que los estudiantes me comprendan.					
1.6. Recuerdo a los estudiantes los temas tratados en la clase anterior.					
1.7. Pregunto a los estudiantes sobre las ideas más importantes desarrolladas en la clase anterior.					
1.8. Realizo una breve introducción antes de iniciar un nuevo tema o contenido.					
1.9. Permito que los estudiantes expresen sus preguntas e inquietudes.					
1.10. Propicio el debate y el respeto a las opiniones diferentes.					
1.11. Estimulo el análisis y la defensa de criterios de los estudiantes con argumentos.					
1.12. Expongo las relaciones que existen entre los diversos temas y contenidos enseñados.					
1.13. Aprovecho el entorno natural y social para propiciar el aprendizaje significativo de los estudiantes.					
1.14. Organizo la clase para trabajar en grupos					
1.15. Utilizo técnicas de trabajo cooperativo en el aula					
1.16. Doy estímulos a los estudiantes cuando realizan un buen trabajo					
1.17. Valoro los trabajos grupales de los estudiantes y les doy una calificación					



Código:

Prov	Aplicante	Escuela	Estudiante

Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante

Ministerio de Educación Ecuador. (2011). *Instrumentos para la evaluación docente*. Quito, Sistema Nacional de Evaluación.

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO:

OBJETIVO

Reflexionar sobre el desempeño del docente en el aula con el fin de mejorar, la practica pedagógica del docente en el aula.

INSTRUCCIONES

- Observe el proceso de gestión del aprendizaje realizado por el docente en el aula.
- Lea detenidamente cada enunciado del cuestionario y valore con honestidad cada uno de los casilleros.
- Si considera que ninguna alternativa corresponde a su criterio, deje en blanco el respectivo casillero.
- Utilice la siguiente tabla de valoración:

TABLA DE VALORACIÓN

1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

1. HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS	VALORACION				
	1	2	3	4	5
El docente:					
1.1. Prepara las clases en función de las necesidades de los estudiantes.					
1.2. Da a conocer a los estudiantes la programación y los objetivos del área al inicio del año lectivo.					
1.3. Explica las relaciones que existen entre los diversos temas o contenidos señalados.					
1.4. Realiza una introducción antes de iniciar un nuevo tema o contenido.					
1.5. Ejemplifica los temas tratados.					
1.6. Adecua los temas a los intereses de los estudiantes.					
1.7. Utiliza tecnologías de comunicación e información para sus clases.					
1.8. Organiza la clase para trabajar en grupos					
1.9. Utiliza técnicas de trabajo cooperativo en el aula					
1.10. Da estímulos a los estudiantes cuando realizan un buen trabajo					
1.11. Valora los trabajos grupales de los estudiantes y les doy una calificación					
1.12. Propone actividades para que cada uno de los estudiantes trabajen en el grupo					



Código:

Prov	Aplicante	Escuela	Docente

Ficha de observación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del investigador

Ministerio de Educación Ecuador. (2011). *Instrumentos para la evaluación docente*. Quito, Sistema Nacional de Evaluación.

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO:

OBJETIVO

Observar el desempeño del docente en el aula con el fin de analizar la práctica pedagógica del docente en el aula.

INSTRUCCIONES

- Observe el proceso de gestión del aprendizaje realizado por el docente en el aula.
- Lea detenidamente cada enunciado del cuestionario y valore con honestidad cada uno de los casilleros.
- Si considera que ninguna alternativa corresponde a su criterio, deje en blanco el respectivo casillero.
- Utilice la siguiente tabla de valoración:

TABLA DE VALORACIÓN				
1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

1.HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS El docente:	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
1.1. Prepara las clases en función de las necesidades de los estudiantes, con problemas similares a los que enfrentarán en la vida diaria.					
1.2. Selecciona los contenidos de aprendizaje de acuerdo con el desarrollo cognitivo y socio afectivo de los estudiantes.					
1.3. Da a conocer a los estudiantes la programación y objetivos de la asignatura, al inicio del año lectivo.					
1.4. Explica los criterios de evaluación del área de estudio					
1.5. Utiliza el lenguaje adecuado para que los estudiantes me comprendan.					
1.6. Recuerda a los estudiantes los temas tratados en la clase anterior.					
1.7. Pregunta a los estudiantes sobre las ideas más importantes desarrolladas en la clase anterior.					
1.8. Realiza una breve introducción antes de iniciar un nuevo tema o contenido.					
1.9. Permite que los estudiantes expresen sus preguntas e inquietudes.					
1.10. Propicia el debate y el respeto a las opiniones diferentes.					
1.11. Estimula el análisis y la defensa de criterios de los estudiantes con argumentos.					
1.12. Expone las relaciones que existen entre los diversos temas y contenidos enseñados.					