



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
EDUADOR
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: América y España, del cantón Mejía, provincia de Pichincha, y del Plantel Educativo Particular Laico de Quito, de la ciudad de Quito, provincia de Pichincha, en el período escolar 2011-2012”.

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

AUTOR: Luján Morales, Edwin Marcelo

DIRECTOR: Cevallos Ponce, Patricio Alfredo Mgs.

CENTRO UNIVERSITARIO QUITO

2013

CERTIFICACIÓN

Magister.

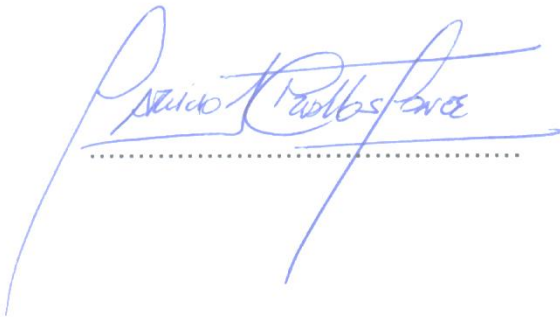
Cevallos Ponce Patricio Alfredo

DIRECTOR DEL TRABAJO DE MAESTRÍA

CERTIFICA:

Que el presente trabajo, denominado: “Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos América y España, del cantón Mejía, provincia de Pichincha, y del Plantel Educativo Particular Laico de Quito, de la ciudad de Quito, provincia de Pichincha, en el año 2011-2012”, realizado por el profesional en formación: Luje Morales Edwin Marcelo; cumple con los requisitos establecidos en las normas generales para la Graduación en la Universidad Técnica Particular de Loja, tanto en el aspecto de forma como de contenido, por lo cual me permito autorizar su presentación para los fines pertinentes.

Loja, septiembre de 2013



Patricio Alfredo Cevallos Ponce

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo Luje Morales Edwin Marcelo, declaro ser autor del presente trabajo y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales.

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"



Autor: Luje Morales Edwin Marcelo

Cédula: 1709739583

DEDICATORIA

El presente proyecto que pongo en consideración de los lectores refleja el propósito de vida personal, de creer y crecer como ser humano, con el único afán de efectuar cada vez mejor las tareas a mí encomendadas: en primer lugar la de ser padre, luego hombre, docente y creador teatral. Por ello dedico con todo mi amor este trabajo a mi familia, a su paciencia, su tolerancia y sobre todo a esa enorme fe que tienen en mí.

AGRADECIMIENTO

Definitivamente las palabras no bastan para expresar mi enorme agradecimiento a mis hijos: Mateo y Emilio, y a Lorena, mi esposa, por todo el apoyo y tolerancia brindado para el logro de esta meta.

También y de forma muy especial, quiero agradecer a mis estudiantes, que haciendo las veces de hijos, despertaron en mí este deseo de estar a la altura de sus expectativas. A Andrea, que sin querer, se ha convertido en un apoyo valioso durante este proceso.

A todos ellos mi infinito agradecimiento.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CERTIFICACIÓN.....	II
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	III
DEDICATORIA.....	IV
AGRADECIMIENTO.....	V
RESUMEN EJECUTIVO.....	IX
ABSTRACT.....	X
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	4
1. La escuela en Ecuador.....	5
1.1. Elementos claves.....	5
1.2. Factores de eficacia y calidad educativa.....	6
1.3. Estándares de calidad educativa.....	11
1.4. Estándares de desempeño docente.....	12
1.5. Planificación y ejecución de la convivencia en el aula: código de convivencia.....	14
CAPÍTULO II.....	18
2. Clima escolar.....	19
2.1. Factores socio-ambientales e interpersonales en el centro escolar (aula de clase).	20
2.2. Clima social escolar: concepto, importancia.....	22
2.3. Factores de influencia en el clima.....	24
2.4. Clima social de aula: concepto desde el criterio de varios autores y de Moos y Trickett.....	26
2.5. Caracterización de las variables del clima de aula, propuestas por Moos y Trickett.	29
2.5.1. Dimensión de relaciones.....	30
2.5.2. Dimensión de autorrealización.....	31
2.5.3. Dimensión de Estabilidad.....	31
2.6. Gestión pedagógica.....	32
2.6.1. Concepto.....	32
2.6.2. Elementos que la caracterizan.....	34
2.6.3. Relación entre la gestión pedagógica y el clima de aula.....	39
2.6.4. Prácticas didáctico-pedagógicas que mejoran la convivencia y el clima de aula.....	40
2.7. Técnicas y estrategias didáctico - pedagógicas innovadoras.....	42
2.7.1. Aprendizaje cooperativo.....	42
2.7.2. Concepto.....	43
2.7.3. Características.....	45
2.7.4. Estrategias, actividades de aprendizaje cooperativo.....	47
CAPÍTULO III.....	49
3. Metodología.....	50
3.1. Diseño de investigación.....	50
3.2. Contexto.....	50
3.3. Participantes.....	51
3.4. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.....	58
3.4.1. Métodos.....	58
3.4.2. Técnicas.....	59
3.4.3. Instrumentos.....	60
3.5. Recursos.....	63
3.6. Procedimiento.....	63

CAPÍTULO IV	65
4. Resultados: diagnóstico, análisis y discusión.....	66
4.1. Diagnóstico a la gestión del aprendizaje del docente.....	66
4.2. Análisis y discusión de resultados de las características del clima de aula.....	82
4.3. Análisis y discusión de resultados de la gestión del aprendizaje del docente.	86
CAPÍTULO V	105
5. Propuesta de intervención.	106
5.1. Tema.	106
5.2. Justificación.....	106
5.3. Objetivos.	106
5.4. Actividades.....	107
5.5. Localización y cobertura espacial.....	108
5.6. Población objetivo.....	108
5.7. Sostenibilidad de la propuesta.....	108
5.8. Presupuesto.....	108
5.9. Cronograma.....	109
CONCLUSIONES	110
RECOMENDACIONES.....	111
BIBLIOGRAFÍA.....	112
ANEXOS.....	115

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE, dimensiones y estándares generales.....	13
Tabla 2	63
Tabla 3	77
Tabla 4	79
Tabla 5	80
Tabla 6	86
Tabla 7	87
Tabla 8	88
Tabla 9	89
Tabla 10.....	91
Tabla 11.....	92
Tabla 12.....	93
Tabla 13.....	94
Tabla 14.....	96
Tabla 15.....	98
Tabla 16.....	99
Tabla 17.....	100

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Cultura Escolar.....	21
Gráfico 2 Pensamiento sistémico y estratégico.....	35
Gráfico 3.....	36
Gráfico 4 Elementos que intervienen en la gestión de una institución educativa.....	38

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.....	53
Cuadro 2.....	53
Cuadro 3.....	54
Cuadro 4.....	55
Cuadro 5.....	56
Cuadro 6.....	57
Cuadro 7.....	58
Cuadro 8.....	82
Cuadro 9.....	84
Cuadro 10.....	102
Cuadro 11.....	103
Cuadro 12.....	104

RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación estudia la Gestión Pedagógica en el aula: Clima Social Escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica, con el objeto de utilizar la gestión pedagógica y el clima social escolar como parámetros de medida y descripción del ambiente en que se desarrolla el proceso educativo.

Esta investigación se realizó en la provincia de Pichincha, cantón Mejía, parroquia de Tambillo, Centro Educativo fiscal rural América y España, y en la ciudad de Quito, en el Plantel Educativo Particular Laico de Quito. Fueron considerados 44 estudiantes y 2 docentes del período escolar 2011 - 2012.

Es una investigación de tipo exploratorio y descriptivo, el método utilizado es analítico-sintético; estadístico y hermenéutico; las técnicas empleadas son lectura, organizadores gráficos, observación y encuesta. Los resultados llevan a concluir que el proceso de aprendizaje está influenciado por el *clima social escolar*, mismo que depende de la influencia docente. De allí que proponemos un proyecto de mejora del *clima social escolar* brindando estímulos y soporte al trabajo docente.

Los invitamos a leer este aporte modesto.

PALABRAS CLAVES: gestión, pedagógica, clima, social.

ABSTRACT

This research examines the Pedagogical Management in the Classroom: School Social Climate, from the perception of students and teachers of the seventh year of basic education, in order to use learning management and school social climate as measurement parameters and description of the environment it develops the educational process.

This research was conducted in the province of Pichincha, Mejia canton, Tambillo parish, Centro Educativo fiscal rural América y España, and in the city of Quito, in the Plantel Educativo Particular Laico de Quito. We considered 44 students and 2 teachers from the period 2011 - 2012.

Research is exploratory and descriptive, the method used is analytic-synthetic, statistical and hermeneutical techniques employed are reading, graphic organizers, observation and survey. The results lead to the conclusion that the learning process is influenced by school social climate, it depends on the teacher influence. Hence, we propose a project to improve the school social climate stimuli and providing support teaching.

We invite you to read this modest contribution.

KEYWORDS: management, teaching, climate, social.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene el propósito de obtener un conocimiento amplio y objetivo del ambiente en que se produce el proceso de enseñanza aprendizaje del séptimo año de educación básica, partiendo de la observación de las características del entorno, el desarrollo de la gestión docente y los aprendizajes de los estudiantes, para elaborar un análisis comparativo entre centros educativos urbano y rural de la provincia de Pichincha. Esta investigación se realizó en la ciudad de Tambillo, en el Centro Educativo fiscal rural América y España que brinda servicios de formación básica a 700 estudiantes, de los cuales 370 son varones y 330 mujeres, y en la ciudad de Quito, en el Plantel Educativo Particular Laico de Quito, que brindaba servicios educativos en pre básica, básica y bachillerato, con un promedio de 15 estudiantes por aula. Entre las dos instituciones fueron considerados 44 estudiantes y 2 docentes del período escolar 2011-2012.

Esta investigación forma parte de una más amplia que La Universidad Técnica Particular de Loja, conjuntamente con sus estudiantes de Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo, estableció para investigar la Gestión Pedagógica en el aula: ***Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores de educación básica.***

Las instituciones educativas, públicas o privadas y los organismos competentes de nuestro país, han desestimado este campo de estudio por décadas, generando pocas fuentes bibliográficas locales válidas, recurrimos a fuentes externas para contar con un marco teórico sólido sobre el cual emprender esta misión, entre los estudios sobre el tema en el contexto iberoamericano encontramos: "EFICACIA ESCOLAR EN IBEROAMÉRICA; 15 BUENAS INVESTIGACIONES, donde se reconoce al clima del aula como un factor complejo e influyente en el proceso de aprendizaje. El CIDE (CIDE, 2000) en el documento *Hacia un Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar. Proyecto de investigación inédito*, advierte la necesidad de reconocer esa cultura escolar, de la misma manera que *El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, SERCE (2006) de la UNESCO. Los *ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA, Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura* del MINISTERIO DE EDUCACIÓN ECUATORIANO, establecen una serie de parámetros a través de los Códigos de Convivencia para la mejora del clima social del aula y el logro de metas educativas. En el ámbito internacional, el tema ha atraído la atención de investigadores como Cere (CERE, 1993), que define al *clima social escolar* como "...el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución,

que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro..." (p.30); por su parte Arón y Milic (Aron & Milicic, 1999), Cornejo y Redondo (Cornejo & Redondo, 2001) coinciden en que el clima es la percepción que tienen los integrantes de la institución educativa al respecto de sus interrelaciones en el contexto escolar. Y Moos aporta afirmando que el ambiente cumple un rol fundamental como formador del comportamiento humano (Moos R. , 1979).

La importancia de esta investigación está en la posibilidad de entender la problemática desde las características propias de nuestro contexto para elaborar propuestas de intervención adecuadas, más ahora que desde la posición gubernamental se cuenta con un enfoque direccionado a abordar aspectos de interrelación, organización y mejora de la calidad educativa a partir de Estándares de Calidad que lleven a la educación al logro del "Buen Vivir" señalado en la Constitución de la República (2008).

Para la UTPL, la importancia radica en la posibilidad de investigar el tema en el contexto ecuatoriano, y de posicionar la perspectiva local en el contexto iberoamericano, esto a más de permitirle proponer proyectos de intervención que mejoren la gestión pedagógica, el clima social de aula y los resultados esperados con los estudiantes. los docentes, al conocer de forma más amplia las características y componentes del clima social de aula tendrían la posibilidad de desarrollar y aplicar estrategias, técnicas y actividades que motiven a los estudiantes para el logro de metas educativas y aprendizajes significativos. En consecuencia la institución educativa puede encontrar la posibilidad de mejorar e innovar para ofertar un servicio educativo de calidad.

Esta investigación ha podido desarrollarse en centros que han expresado su disposición e interés a través de sus directivos, inspectores, docentes y estudiantes; también gracias un presupuesto básico que permitió el acceso a impresiones y fotocopias de fichas, encuestas, libros, monografías, material bibliográfico, como transporte, gastos varios y demás implementos utilizados.

En el desarrollo del proceso Investigativo se logró recopilar material teórico referencial sobre gestión pedagógica y clima social del aula gracias a los materiales facilitados por la UTPL, a través de repositorios especializados en internet y del intercambio de material bibliográfico con algunos compañeros.

Se efectuó un diagnóstico a la gestión pedagógica en el aula a través de la autoevaluación del docente y la observación del investigador, cuyos resultados en cuadros Excel facilitados por la UTP, reflejaron percepciones contrastantes.

Fueron analizadas, descritas y comparadas las percepciones sobre las características del clima de aula (implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, etc.) en los entornos educativos urbano y rural, permitiéndonos identificar habilidades y competencias docentes desde el criterio del propio docente, estudiantes e investigador. Esto permite reflexionar sobre el desempeño docente y la incidencia del conocimiento, experiencias y compromiso en dichas habilidades.

Se determinó la relación existente entre gestión pedagógica y clima de aula, en la que los referentes y aportes teóricos fueron fundamentales, pudiendo constatar que la gestión del docente incide en la generación de un adecuado clima social escolar.

A partir de lo expuesto pudimos elaborar una propuesta de intervención con el propósito de mejorar la gestión pedagógica, el clima social de aula y consecuentemente la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje.

CAPÍTULO I

1. La escuela en Ecuador.

1.1. Elementos claves.

Cuando mencionamos la palabra escuela, inmediatamente pensamos en el edificio o lugar donde se desarrolla un proceso de enseñanza - aprendizaje, en las diferentes metodologías o en los tipos de organizaciones existentes. Refiriéndonos a la educación básica en nuestro país encontramos grandes diferencias dadas por las características de la región en que se ubican, por la infraestructura, por el número de docentes, por la formación de los mismos o por los recursos con que las instituciones cuentan.

Cuales quiera que sea la particularidad o característica de la escuela, debemos reconocer que en ella los estudiantes pasan gran parte de su vida, en este espacio interactúan y se relacionan desde las diferentes dimensiones que los componen. Lo que en ella aprenden desde temprana edad y durante su vida estudiantil será tan valioso como lo aprendido en el hogar; de allí que los procesos escolares deben garantizar aprendizajes significativos. El LLECE del estudio efectuado en 16 países de América Latina y el Caribe, conjuntamente con la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, en sus conclusiones afirma que *“una de las claves para promover aprendizajes significativos en los estudiantes es generar un ambiente de respeto, acogedor y positivo”* (LLECE; UNESCO, 2008).

Para lograr este propósito y la consecuente mejora de la calidad educativa se vuelve necesario identificar los elementos claves de la escuela, mismos que según el Plan Decenal Del Sistema De Educación En El Ecuador, Ministerio de Educación (2006) son los que determinan y garantizan el bienestar de los actores educativos, la infraestructura, los recursos materiales, el ambiente propicio en que se desarrollan las relaciones e interacciones de aprendizaje, y por supuesto aquellos factores de carácter pedagógico y/o metodológico que inciden en el proceso educativo. Se suman a estos, los recursos tecnológicos que brinden soporte y mejoren las condiciones del proceso de aprendizaje (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

No podemos olvidar que el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013) a través de los Estándares de Calidad Educativa y los Códigos de Convivencia ha establecido una serie de factores importantes que pueden ser claves para alcanzar la eficiencia y eficacia educativa. Contar con parámetros claros, por fin definidos sobre los

estándares de calidad brindan la posibilidad de preparar caminos más precisos que no lleven al logro de las metas propuestas.

1.2. Factores de eficacia y calidad educativa.

Entendemos de la misma manera que (Blanco, 2008), que la Eficacia “[...] implica analizar en qué medida se logra o no garantizar, en término de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación, mientras que la eficiencia se refiere a cómo la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios y si los distribuye y utiliza de manera adecuada”.

Partiendo de lo anotado e indagando en los componentes de la calidad educativa, podemos darnos cuenta de que se los considera como dos de los más importantes de entre los cinco (relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia) contemplados para la valoración de la calidad educativa, esto según la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREAL-Unesco, 2007).

De igual manera podemos observar en la propuesta del Movimiento de Eficacia Escolar para América Latina y el Caribe, resultante de un estudio efectuado por el LLECE (2002), en el que también constó el Ecuador, para evaluar el desempeño de los estudiantes, a estos dos componentes de forma implícita, formando parte de un total de diez, que funcionan de manera interrelacionada (Murillo, 2008):

1. Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo: sentido de comunidad
2. Liderazgo educativo
3. Clima escolar y de aula
4. Altas expectativas
5. Calidad del currículo / Estrategias de enseñanza
6. Organización del aula
7. Seguimiento y evaluación
8. Aprendizaje organizativo / Desarrollo profesional

9. Compromiso e implicación de la comunidad educativa

10. Recursos educativos

Pero más allá de hacer un recorrido por todo cuanto se ha desarrollado sobre los componentes de la calidad educativa a nivel mundial, nos detendremos en los anteriormente mencionados para entender el grado de incidencia en el proceso educativo, o en lo que podemos denominar como el clima social del aula, por lo menos en el contexto educativo ecuatoriano.

Sobre el clima social, (Murillo, El clima como factor de éxito escolar., 2008) advierte que es resultante de una cultura propia de cada institución, conformada por varios factores que si se desarrollan de forma adecuada generan ambientes propicios para docentes, estudiantes y demás integrantes del ámbito educativo en el proceso de aprendizaje. Pero advierte también que por el contrario si alguno de los factores falla acarreará una consecuente carencia en la eficacia del proceso.

Para reducir esta posibilidad Murillo (Murillo J. , El clima como factor de éxito escolar., 2008) sugiere atender a ciertos factores que aportan a la generación de una cultura propia y aunque no los contempla como factores determinantes los hemos analizado en este proceso investigativo.

a) Sentido de comunidad

Se refiere al sentido de pertenencia, de apropiación y compromiso de los docentes con la institución, con los alumnos y la sociedad; a su capacidad de trabajar en equipo para la planificación y mejora de cualquier momento, actitud que aporta a generar instituciones eficaces.

b) Clima escolar y de aula

“Una escuela eficaz es una escuela feliz” (Murillo J. , La investigación sobre eficacia escolar en América Latina, 2009), esta es una de las reflexiones más adecuadas para definir una escuela en la que abundan las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, donde los estudiantes se sienten valorados y estimulados por sus maestros, donde estos últimos están satisfechos con la institución y con la dirección, e incluso tienen entre sí relaciones de amistad. Es una escuela en la que el maltrato no existe y por lo tanto los

padres la reconocen como un ambiente cordial para sus hijos y para sí mismos, donde el aprendizaje se desarrolla cobijado por el afecto, el respeto, el estímulo y la comprensión (Rodríguez, 2004)

Un clima escolar y de aula adecuado incide directamente en el desarrollo satisfactorio de los procesos de aprendizaje, y por lo tanto en la eficacia de la institución educativa

c) Dirección escolar

Una adecuada dirección escolar garantizará el apareamiento de una institución eficaz donde sea más fácil lograr un verdadero desarrollo integral de los estudiantes. Para que esto ocurra, el directivo deberá poseer ciertas características que le ayudarán al logro de un mejor desempeño, entre ellas podemos anotar las siguientes:

Compromiso con los estudiantes, docentes y la institución.

Alta capacidad profesional y técnica que le permitan ejercer un fuerte liderazgo en la comunidad escolar.

Estimula y sostiene una dirección compartida, tanto en el manejo de información, toma de decisiones y responsabilidades.

Sostiene un liderazgo pedagógico, es decir, se preocupa por temas administrativos, organizativos, curriculares y de desarrollo profesional de los docentes y administrativos.

Estimula la participación de administrativos, docentes y familiares en actividades escolares e incluso en la toma de decisiones.

Cabe anotar que entre los directivos más acertados se encuentran aquellos que cuentan con mayor experiencia y que por lo general son mujeres.

d) Un currículo de calidad

Uno de los factores que garantizan el apareamiento de un aula eficaz es un currículo de calidad, entendiendo que son varias las características que lo componen, además de la metodología y didáctica empleadas por los docentes. Podemos contemplar por ejemplo:

- Preparación adecuada de las clases y con suficiente tiempo.

- Estructuración clara de lecciones, con objetivos bien explicitados y de conocimiento de los estudiantes.
- Desarrollo de actividades variadas en las que a través de una alta interacción, integren los conocimientos previos de los estudiantes con los que descubren en clase.
- Atención personalizada en la diversidad, donde el docente se preocupa de los estudiantes que más lo necesitan, sea por maneras de aprender distintas o ritmos diferentes, esto sin descuidar al conjunto.
- Óptima utilización de recursos didácticos, sean estos tradicionales o procedentes de las NNTT.
- Frecuencia de comunicación de resultados.

e) Gestión del tiempo

Si el nivel de aprendizaje depende de la cantidad de tiempo que el estudiante dedica a las actividades de aprendizaje, vemos que se vuelve indispensable efectuar una adecuada gestión del tiempo en el aula. Lograr un aula eficaz por lo tanto significaría cumplir con los siguientes aspectos.

- Cumplir el número de días lectivos establecidos, resolviendo problemas de ausentismo docente de forma adecuada y a tiempo.
- Inicio y finalización de la clase con puntualidad.
- Optimización del tiempo a través de la generación de la mayor cantidad de oportunidades de aprendizaje, disminuyendo el tiempo dedicado a las rutinas, ordenamiento de la clase y mantenimiento del orden.
- Reducción del número de interrupciones a las actividades y tareas de aprendizaje.
- Organización flexible del tiempo.

f) Participación de la comunidad escolar

Nos referimos a una adecuada interrelación y continua participación en el proceso educativo de docentes, alumnos, padres y madres, y la comunidad en su conjunto. La valoración de la participación activa de la comunidad educativa, hoy contemplada dentro de la LOEI (2011), garantiza de forma indiscutible el apareamiento de una institución educativa eficaz, por lo que la institución deberá buscar estrategias adecuadas para su logro.

g) Desarrollo profesional de los docentes

Concordando con Morillo (2009), con respecto al desarrollo profesional de los docentes, consideramos que en un entorno de aprendizaje, donde estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa desarrollan una actitud de auto-superación y aprendizaje continuo, el desarrollo profesional de los docentes se convierte en una característica clave para el logro de una institución educativa de calidad, de igual manera que Aron, A., & Milicic, N. (Aron & Milicic, 1999) consideran.

h) Altas expectativas

Esperar que los estudiantes, docentes, administrativos, padres y madres, y la misma institución cumplan con las altas expectativas que se puedan tener de ellos, debe ir acompañado de un alto nivel de comunicación entre los involucrados que les permita conocer el nivel de confianza que se ha puesto en ellos, Ministerio de Educación del Ecuador, (2013) ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA. Esto incide en la mejora de la autoestima y en un consecuente rendimiento de los involucrados. Al conocer lo que se espera de ellos, que existe un alto nivel de confianza en que lo pueden conseguir se genera un estímulo y reestructuración de la actitud, por lo que con una autoestima fortalecida se garantiza un mayor rendimiento en todos los ámbitos del proceso de aprendizaje.

i) Instalaciones y recursos

Una institución que desee ser eficaz requiere de cierta cantidad y calidad de instalaciones y recursos didácticos dignos, por lo que deberá comprometerse con su óptima utilización y cuidado (Murillo J. , La investigación sobre eficacia escolar en América Latina, 2009).

Los entornos físicos en que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla requerirán del cumplimiento de condiciones mínimas de mantenimiento, limpieza, iluminación, temperatura y ausencia de ruidos externos, a partir de los que el docente tratará de convertirla en un ambiente cálido, alegre y lleno de afecto para el aprendizaje, donde los recursos didácticos tradicionales o de nuevas tecnologías se encuentren en óptimas condiciones para su utilización.

A todo esto cabe reflexionar sobre si en el contexto ecuatoriano se puede contar o no con estos factores en su forma ideal, tal vez en centros educativos particulares, tal vez en centros educativos públicos o fisco-misionales de las zonas urbanas sí, pero en aquellos

rurales, en los más alejados de las grandes urbes tal vez no. Si bien es verdad que todos son factores importantes e interrelacionados en la generación del clima social escolar como advierte (Murillo J. , La investigación sobre eficacia escolar en América Latina, 2009), podremos esperar que el compromiso del docentes sobrelleve al menos en parte las varias carencias al respecto.

1.3. Estándares de calidad educativa.

Cuando se ha tratado en nuestro país el tema de la Calidad Educativa ha sido evidente la ausencia de una definición clara de lo que esto significa, tanto que durante años le ha resultado al Estado y a la cartera respectiva, dificultosa la tarea de esclarecer un horizonte y metas claras a las cuales enrumbar a las instituciones educativas y sus integrantes. Hoy el panorama ha cambiado, los horizontes, objetivos y metas de la educación en el país se perfilan cada vez con mayor claridad, producto del establecimiento de Estándares de Calidad Educativa. Pero ¿Qué son los estándares? ¿Para qué sirven? O ¿Por qué los necesitamos?

En la propuesta vigente, elaborada por el Ministerio de Educación del Ecuador (2012) encontramos que los Estándares de calidad Educativa *“son descripciones de logros esperados de los actores e instituciones del sistema educativo”*, a la vez que *“...orientaciones de carácter público que señalan las metas para conseguir una educación de calidad.”*

Es decir que si sabemos exactamente lo que queremos, si conocemos las metas a las que queremos llegar, si tenemos *“...descripciones claras de lo que queremos lograr, podremos trabajar colectivamente para el mejoramiento del sistema educativo.”* Ministerio de Educación del Ecuador (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

Con esto claro, les resultará más fácil a los actores implicados en el proceso educativo orientar, apoyar y monitorear las diferentes acciones que permitan el mejoramiento continuo del sistema educativo. Para el efecto, se vuelve necesario que al momento de establecer estándares de calidad, lo hagamos considerando primero a los que se han sido establecidos por el Ministerio de Educación del Ecuador luego deberemos pensar en los logros que esperamos alcancen los estudiantes “Estándares de Aprendizaje”, en los que deben alcanzar los docentes “Estándares de desempeño profesional” y en los procesos y prácticas

a ser alcanzados por una buena institución educativa “Estándares de Gestión Educativa” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

1.4. Estándares de desempeño docente.

Como anotamos anteriormente, al referirnos a estándares de desempeño docente nos referimos a “...descripciones de lo que debe hacer un profesor competente; es decir, de las prácticas pedagógicas que tienen más correlación positiva con el aprendizaje de los estudiantes”, tal como lo postula el Ministerio de Educación en el documento sobre Estándares de Calidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013), es decir, nos referimos a los conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer los profesionales del ámbito educativo para garantizar el alcance por parte de los estudiantes de las metas propuestas.

Un gran aporte para el logro de estos propósitos es el que el Ministerio de Educación hace al establecer también en el documento Estándares de Calidad las cuatro dimensiones del desempeño docente, es decir los cuatro ámbitos de acción de los profesionales de la educación. A continuación exponemos una síntesis de las dimensiones y los estándares generales contemplados por el organismo del ramo:

Tabla 1 ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE, dimensiones y estándares generales.

DIMENSIONES Áreas de acción de los docentes	ESTÁNDARES GENERALES
1. Desarrollo curricular:	a) Conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña.
	b) Conoce, comprende y utiliza las principales teorías e investigaciones relacionadas con la enseñanza y su aprendizaje.
	c) Conoce, comprende, implementa y gestiona el currículo nacional.
2. Gestión del aprendizaje:	a) Planifica para el proceso de enseñanza – aprendizaje.
	b) Crea un clima de aula adecuado para la enseñanza y el aprendizaje.
	c) Actúa de forma interactiva con sus alumnos en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
	d) Evalúa, retroalimenta, informa y se informa de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
3. Desarrollo profesional:	a) Se mantiene actualizado respecto a los avances e investigaciones en la enseñanza de su área.
	b) Participa en forma colaborativa con otros miembros de la comunidad educativa.
	c) Reflexiona antes, durante y después de su labor sobre el impacto de la misma en el aprendizaje de sus estudiantes.
4. El compromiso ético:	a) Tiene altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus estudiantes.
	b) Se compromete con la formación de todos sus estudiantes como seres humanos y ciudadanos en el marco del buen vivir.
	c) Enseña con valores, garantizando el ejercicio permanente de los derechos humanos.
	d) Se compromete con el desarrollo de la comunidad más cercana.

FUENTE: (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013)

ELABORADO POR:: MARCELO LUJE

Como podemos ver, en nuestro país finalmente se emprende en un proceso de reconstrucción del concepto de **“docente”**, de sus capacidades, habilidades, responsabilidades e interacción con la institución, la comunidad y el proyecto nacional educativo impulsado por el Ministerio de Educación del Ecuador, lo cual se puede constatar en el documento Estándares de Calidad Educativa pág. 12 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013)El docente deja de ser, al igual que los estudiantes solamente un receptor y ejecutor de la propuesta estatal para convertirse en un gestor crítico, propositivo y proactivo, comprometido de verdad con el proceso de aprendizaje.

Si bien todo proceso profundo de transformación implica dificultades, incomodidad y ruptura de paradigmas, el momento histórico que se vive en el ámbito educativo ecuatoriano, implica abrir la puerta a un sinnúmero de oportunidades para la educación en nuestro contexto, de

desarrollo y crecimiento profesional y personal para todos los integrantes del proceso educativo; queda a cada uno de los participantes asumir el reto con compromiso ético para la obtención de los logros esperados.

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

Construir convivencia en el aula implica transformar las aulas en espacios de aprendizaje donde se pueda vivenciar valores de responsabilidad, respeto, solidaridad, honestidad, justicia y amor; lo que requiere de un compromiso colectivo para la construcción de una comunidad que permita sentirnos parte de una propuesta común, en la que podamos aportar nuestros conocimientos, capacidades y destrezas de forma responsable. Perspectivas de la Educación en América Latina Escrito por Ana María Goetschel (Goetschel, 2009).

No puede haber convivencia en el establecimiento educativo si las autoridades, maestros, maestras, estudiantes, representantes de familia no comparten objetivos y propósitos, si no construyen identidad, si los unos se sienten sojuzgados y los otros incomprendidos, si no se hace el esfuerzo por dialogar.

Por tal motivo se vuelve necesario el establecimiento de un “Código de Convivencia”, Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador (2003), que no es más que el establecimiento de un conjunto de acuerdos en torno a un tema, en este caso, el que nos compete: la convivencia en un espacio destinado al proceso de enseñanza aprendizaje donde son fundamentales las relaciones interpersonales; al respecto SERPAJ_E (2011) ha elaborado una propuesta para la construcción de estos códigos, de los que asegura deberían:

- a) garantizar la seguridad individual y colectiva
- b) propender a la equidad y el respeto a las diferencias
- c) promover el ejercicio de ciudadanía
- d) fortalecer la capacidad expresiva y de escucha
- e) establecimiento del trabajo cooperativo
- f) desarrollo de las competencias en y para la vida
- g) promover el derecho de participación
- h) fortalecer el respeto mutuo
- i) fortalecer los vínculos afectivos
- j) la asociación y organización libre de los actores como espacio de participación.
- k) fortalecer el desarrollo armónico de espacios cotidianos.

Esto sería imposible de lograr sin la participación de toda la comunidad, integrada en el ámbito escolar por un conjunto de personas corresponsables del proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual afortunadamente se encuentra garantizado en el artículo 2 de la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), en el literal o que señala: *“La participación ciudadana se concibe como protagonista de la comunidad educativa en la organización, gobierno, funcionamiento, toma de decisiones, planificación, gestión y rendición de cuentas en los asuntos inherentes al ámbito educativo, así como sus instancias y establecimientos. Comprende además el fomento de las capacidades y la provisión de herramientas para la formación en ciudadanía y el ejercicio del derecho a la participación efectiva”*.

Formar ciudadanos y ciudadanas responsables para el mañana significa construir ciudadanía hoy, promoviendo la participación de niños, niñas y jóvenes en el proceso de definiciones dentro del establecimiento educativo. De esta manera podemos observar que la construcción colectiva fortalece el sentido de pertenencia, promueve el reconocimiento, la expresión y respeto de las diferencias, sustenta de forma práctica la formación en derechos, además de construir actitud de responsabilidad individual y colectiva en el hecho diario.

Al interior de la Comunidad Educativa el Código de Convivencia (SERPAJ_E, 2011) propicia la apertura de espacios de diálogo permanente entre sus distintos actores, con el fin de crear condiciones adecuadas para su participación. El secreto, las restricciones a la libertad de información y expresión, así como el uso exclusivo del conocimiento para obtener ganancias y poder, forman parte de una cultura en la que el “otro” es percibido como objeto de explotación o enemigo potencial.

En ese sentido la propuesta de códigos de convivencia del Ministerio de Educación en su página 2 plantea:

Los códigos de convivencia que deberán crearse en el sistema educativo ecuatoriano responden a esta lógica más participativa y democrática, no se trata de un simple cambio de nombre, sino de una nueva visión que deja insubsistente la verticalidad y la imposición y se basa en la responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa y en una perspectiva de derechos (SERPAJ_E, 2011).

Este accionar en el ámbito educativo implica un rompimiento de la regulación de convivencia existente hasta ahora a través de los reglamentos internos de las instituciones, creados generalmente solo por las autoridades y cuyas únicas formas de mantener un control de tipo

vertical era el premio y el castigo de determinadas conductas, del que casi siempre resultaban afectados solo los estudiantes.

En la propuesta sobre la elaboración de los códigos de convivencia desarrollada por el Ministerio de Educación (2011), se establece que: “Es necesario elaborar Códigos de Convivencia que permitan cambiar las relaciones de los miembros de las comunidades educativas”, propiciando “el buen trato, el desarrollo de ciudadanía, la resolución alternativa de conflictos y en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes”.

Se vuelve imprescindible elaborar instrumentos que transformen la realidad de las relaciones que los estudiantes experimentan en las aulas, ya que según los estudios elaborados por la SERPAJ_E es de “acoso y hostigamiento (que puede tomar varias formas: física, verbal o psicológica)”, evidenciándose en crecientes faltas a los derechos fundamentales de la niñez.

Construir el Código de Convivencia permitirá a los establecimientos educativos dotarse de un instrumento más efectivo para el establecimiento de principios, normas y procedimientos que regulen el desenvolvimiento cotidiano de las actividades propias del proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo la transformación positiva de situaciones y comportamiento sociales y la solución de conflictos de manera equitativa y justa, además, les permitirá convertirse en instituciones que previenen la violencia social.

El Código aportará a la construcción de la democracia incentivando la práctica del respeto, justicia, equidad y no discriminación. Constituyendo comunidades educativas acogedoras, incluyentes, seguras, donde se viva en lo cotidiano la Cultura de paz. La propuesta para la construcción de códigos de convivencia que parte del Acuerdo Ministerial N° 182 del 22 de Mayo del 2007, de “Institucionalización del Código de Convivencia en todos los planteles educativos del país” señala que “deben considerar que el ejercicio de los derechos y garantías y el cumplimiento de los deberes y responsabilidades de niños, niñas y adolescentes se ejercerán de manera progresiva, de acuerdo a su grado de desarrollo y madurez”.

La implementación del Código de Convivencia es asumida como un proceso en el que se debe ir ganando experiencia y legitimidad; en el que se debe probar su eficacia y desarrollar el rol protagónico social de los actores involucrados. Sin embargo, no olvidemos que las

realidades y necesidades de cada centro educativo son diversas y el Código debe responder a estas particularidades, por lo tanto la flexibilidad es otra característica de la metodología.

Al momento de planificar la implementación de los códigos puede resultar adecuado pensar en las dos siguientes posibilidades:

- 1) Construir códigos de convivencia en cada una de las aulas, o
- 2) Construir el código de convivencia del establecimiento educativo.

En cualquiera que sea el espacio de construcción será necesario un proceso previo de sensibilización sobre el tema para generar en las y los miembros de la comunidad educativa una predisposición adecuada hacia el proceso que se iniciará desde el sentir para, luego pasar a un análisis del significado del código, para que su construcción responda a un interés real de escuelas y colegios, más que al cumplimiento de una disposición ministerial.

Al respecto pueden ser de ayuda significativa talleres específicos con docentes, estudiantes y representantes de familia, en los que se aborden temas como: Desarrollo personal: Autoestima, identidad, resolución no violenta de conflictos, participación, equidad de género, trabajo en equipo, código de la niñez y la adolescencia, prevención y manejo de la violencia en y desde el centro educativo y, Centro Educativo Seguro. Para trabajar estos temas la institución se puede apoyar en organizaciones estatales o en ONGS que brindan talleres sobre las temáticas señaladas, lo cual generará a su vez vínculos interinstitucionales y una mejor relación con la comunidad.

CAPÍTULO II

2. Clima escolar.

Si revisamos aquello que se ha escrito sobre el “Clima Social Escolar” encontramos aportes como el planteado por CERE que lo considera como “...el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos.” (CERE, 1993); Mientras Arón y Milicic lo definen como “la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales” (Aron & Milicic, 1999), basadas en la experiencia propia de cada individuo.

Por su parte, Cornejo & Redondo, señalan que el clima social escolar se refiere a “...la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (Cornejo & Redondo, 2001).

Considerando que en el proceso educativo el destinatario del propósito es a la vez actante del mismo, la percepción final sobre el clima social educativo siempre atravesará el prisma de la personalidad de los diferentes actores del proceso educativo y de sus referentes sociales, familiares, etc.

Claude Levy advierte que el hombre se adapta constantemente y de modo activo al ambiente donde vive, logrando su evolución y modificando su entorno, y que si bien este campo estudia el ambiente físico, este también simboliza, concretiza y condiciona a la vez el ambiente social; afirmando así que “la conducta de un individuo en su medio ambiente no es tan solo una respuesta a un hecho y a sus variaciones físicas, sino a un sinnúmero de posibles estímulos” (Levy Leboyer, 1985).

Para Moos el ambiente es un determinante decisivo del bienestar del individuo; le da un rol fundamental como formador del comportamiento humano ya que contempla una compleja combinación de variables sociales y organizacionales, así como físicas, que influirán contundentemente sobre el desarrollo del individuo (Moos R. , 1979).

Estos fundamentos, provenientes de teorías psicosociales diversas, confluyen en la señalización de los siguientes elementos constitutivos del *clima social escolar*:

La conducta actual es una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de *feedback* entre el individuo y las situaciones en que se encuentra.

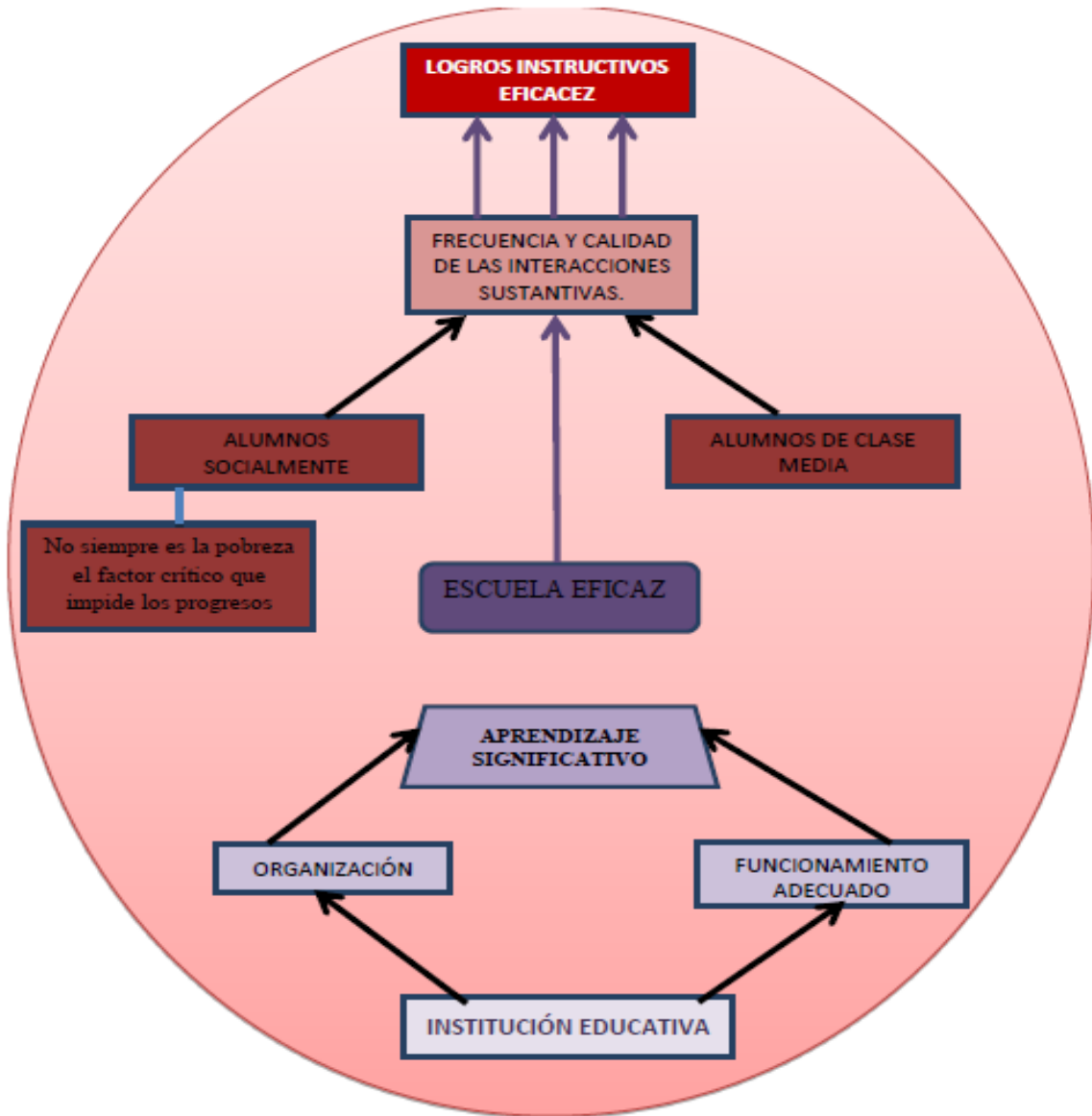
- El individuo es un agente activo e intencional en este proceso interactivo.
- Los factores cognitivos y motivacionales son determinantes esenciales de la conducta.
- El significado psicológico de la percepción de las situaciones por parte del sujeto es un factor importante y determinante.

Sin embargo de lo anotado, el estudio del clima social escolar, aún requiere de procesos investigativos más profundos que permitan lograr mayor información aplicable al proceso educativo y que tienda a mejorar la experiencia estudiantil de tal manera que se pueda garantizar a los estudiantes aprendizajes significativos. Este propósito requiere que los currículos, profesores, administrativos, material didáctico y demás elementos propios del proceso educativo, se vuelvan más efectivos y eficientes. Este propósito del proceso educativo requiere de un compromiso personal y profesional, en el que abordemos el estudio del clima social escolar, en toda su complejidad, sin descuidar aspectos circundantes que en conjunto pueden constituir elementos fundamentales para lograr mejores procesos de aprendizaje en escuelas donde la calidad y calidez sean vitales.

2.1. Factores socio-ambientales e interpersonales en el centro escolar (aula de clase).

Las instituciones educativas exitosas cuentan con dinámicas específicas, cuyas características se han tratado de identificar claramente durante décadas (Reynolds y otros, 1997). Esto ha permitido establecer las ciertas características y relaciones en los cuadros siguientes:

Gráfico 1 Cultura Escolar



FUENTE: Cornejo, R., & Redondo, J. (2001)
 ELABORADO POR MARCELO LUJE

En el gráfico anterior podemos ver como los diferentes factores interactúan en función del logro del éxito escolar, vemos un sistema social dinámico que cuenta con una cultura propia que la diferencia de otras instituciones, donde los procesos psicosociales y las normas marcan el tipo de interrelaciones existentes y los logros posibles en el proceso de aprendizaje (redondo, 1997).

Según (Lewin & otros, 1965) la conducta personal es “una función de un proceso continuo de interacción multidireccional, entre el individuo y las situaciones en que se encuentra. Si a esto sumamos el aporte de Villa (1992) que afirma que el “aprendizaje se construye en el marco de las relaciones interpersonales del estudiante/profesor, del contenido a enseñar, del tipo de «transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-estudiante); en el modo en que se orienta la comunicación; en cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; y en cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza”; deberíamos considerar la necesidad de que para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea exitoso, este requiere producir satisfacción, es decir satisfacer los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de todos los actores del proceso, además de aquellos de carácter intelectual o cognitivo, en los diferentes niveles contenidos por la institución educativa; hablamos de que el ambiente reinante en el centro escolar deberá generar la sensación no solo de calidad y satisfacción, sino y sobre todo de calidez.

2.2. Clima social escolar: concepto, importancia.

Muchos son los criterios desarrollados sobre lo que se puede entender como *Clima Social Escolar*, por lo que para efectos de este estudio nos remitiremos a algunas que consideramos valiosas; por ejemplo (Rodríguez, 2004) lo 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”. Anderson (1982) lo caracteriza en 4 contextos: “*ecológico*: características físicas y materiales del centro educativo; *del medio*: características profesionales y personales de los docentes y de los alumnos; como *sistema social*: patrones de conducta entre las personas y los grupos del centro, relaciones entre distintos miembros de la comunidad escolar, comunicación, participación, toma de decisiones compartida; y *cultural*: sistemas de creencias, valores y estructuras cognitivas de los grupos”. Arón y Milicic (1999), dicen que se refiere a la

percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. La percepción del clima social incluye a la que tienen los actores que forman parte del sistema educativo sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar.

Si son los diferentes actores quienes le otorgan un significado a las características psicosociales mencionadas, las cuales representan el contexto en el cual se desarrollan las relaciones sociales, podemos concordar con (Cornejo & Redondo, 2001) en que el clima social de una institución educativa corresponde a la “percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”.

El clima escolar se asocia a múltiples áreas de aprendizaje y al desarrollo académico, comportamental y de ajuste socio-emocional de los estudiantes, de allí que podemos encontrar diferentes climas escolares como los que Arón y Milicic (1999) describen:

Climas nutritivos: son aquellos que generan climas en que la convivencia social es más positiva, en que las personas sienten que es más agradable participar, en que hay una buena disposición a aprender y a cooperar, en que los estudiantes sienten que sus crisis emocionales pueden ser contenidas, y que en general contribuyen a que aflore la mejor parte de las personas.

Climas tóxicos: son, por el contrario, aquellos que contaminan el ambiente contagiándolo con características negativas que parecieran hacer aflorar las partes más negativas de las personas. En estos climas, además, se invisibilizan los aspectos positivos y aparecen como inexistentes y, por lo tanto, existe una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, y las interacciones se tornan cada vez más estresantes e interfieren en una resolución de conflictos constructiva.

Desde los criterios anteriores, un clima social adecuado es aquel que promueve un buen desarrollo psicológico, académico, emocional o de comportamiento; asociándose a un desarrollo saludable un aprendizaje óptimo, adaptación escolar y social y a un desarrollo de su propio auto-concepto, autoestima, empatía y sociabilidad (Aciego, 2003). Claro que este desarrollo no puede efectivizarse sin que entendamos las diferentes relaciones que se producen en el aula de clase, mismas que R. Ortega caracteriza de la siguiente manera (Ortega, 1996):

Profesor/a- alumna/o: el docente sirve de fuente de motivación, interés e implicación en la tarea para el alumno, además de ser modelo para su desarrollo socio-moral.

Profesor/a-alumna/o-currículum: caracterizan buena parte de la vida académica. Dentro de este sistema se despliegan roles, se adquieren normas, se organizan subsistemas de poder, de valores, de actitudes, etc., que terminan dando sentido a las experiencias cotidianas.

Alumna/o-alumna/o, es de especial importancia debido a los lazos afectivos y de comunicación que se establecen dentro del grupo, ya que de esta relación entre iguales surgen valores, normas, inquietudes, y unos deseos compartidos.

Por lo tanto, el clima puede ser observado desde un macro-contexto: el institucional (organizativo o de centro), en el que influyen variables como: estructura organizativa, tamaño, formas de organización, estilo de liderazgo, características de sus miembros; o un micro-contexto: las salas de clase (clima de aula), relacionado con: características y conducta de profesores y estudiantes, la interacción de ambos, la dinámica de la clase. Como podemos ver entre estos dos climas existe una cierta independencia, dada la naturaleza de las variables que más directamente inciden en cada uno de ellos; por ello, se explica el estudio del clima en cada uno de estos contextos por separado o en conjunto. En el caso que nos compete, el estudio comparativo del clima social de aula de los dos centros educativos, uno urbano y otro rural, podemos encontrar una serie de aspectos que confirman los tipos de caracterización de los que acabamos de hablar, por el enfoque con el que ha sido desarrollada esta investigación, nos permiten ahondar en la relación profesor/a – alumna/o – currículum , permitiéndonos verificar la influencia que el docente ejerce en el clima social de aula, en la generación de ambientes agradables, acogedores, seguros, claros, etc., y en la inciden en el nivel de eficacia que se logra en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

2.3. Factores de influencia en el clima.

Revisando los estudios existen sobre el tema encontraremos que muchos de ellos establecen o hablan de una relación directa entre un clima escolar positivo y variables como las académicas: rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Aron & Milicic, 1999). Por lo tanto hablamos de calidad de vida escolar, percepción que se relaciona también con la capacidad

de atención de los centros educativos. Esta calidad de vida escolar estaría asociada a: la sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, creencia en la relevancia de lo que se aprende en la escuela, identificación con la escuela, interacciones con pares e interacciones con los profesores, según plantean: Hacer, Ainley, Batten y Miller en el texto *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*, (Aron & Milicic, 1999) señalan también la intervención de ciertos elementos del clima social, considerados eficaces, y que enlistamos a continuación:

1) Una atmósfera ordenada y tranquila en la que se le da importancia a una buena disciplina, buen comportamiento y a un entorno de aprendizaje tranquilo y seguro; con normas y reglas claras conocidas y asumidas por los estudiantes y con una buena conducta y comportamiento de los estudiantes.

2) Buenas relaciones internas, entre los miembros de la comunidad escolar, gestión del equipo directivo, implicación-compromiso de los estudiantes y satisfacción con las instalaciones, las condiciones laborales y la carga de trabajo.

Además podemos reconocer, aunque no exista un acuerdo al respecto, ciertos componentes que consideramos importantes dentro del Clima Escolar, mismos que de acuerdo a sus características pueden apoyar o dificultar el proceso de aprendizaje:

- El **cuidado** como elemento central.
- Un **entorno físico** que esté dando la bienvenida y que propicie el aprendizaje
- Un **entorno social** que promueve la comunicación e interacción
- Un **entorno afectivo** que promueve un sentido de pertenencia y autoestima y
- Un **ambiente académico** que promueve el aprendizaje y la autorrealización

Como podemos entender, el logro eficaz de los propósitos educativos dependerá de un buen desempeño de lo que Murillo considera como factores asociados al clima escolar y que identifica como: trabajo del equipo directivo y docentes; implicación, compromiso y satisfacción de los docentes y de las familias; uso de metodologías didácticas eficaces; atención a la diversidad de los estudiantes y mayores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes (Murillo, El clima como factor de éxito escolar., 2008).

2.4. Clima social de aula: concepto desde el criterio de varios autores y de Moos y Trickett.

Según observamos, el tema de clima escolar es una antigua preocupación en el ámbito internacional, que atrajo la atención de varios estudiosos del quehacer educativo, entre los que destacan Dewey (1897) y Perry (1908) al referirse a la dimensión social de las escuelas y a la necesidad de mejorar el clima que la escuela refleja. Posteriormente en las investigaciones de Hapin y Croft (1963) se analizarán de forma sistemática, el impacto del clima escolar en el aprendizaje de los estudiantes y en la eficacia de la escuela, centrándose sobre todo en las características observables (Anderson, 1982).

Con el transcurrir del tiempo las investigaciones sobre el clima social del aula se han enfocado en las condiciones que afectan el aprendizaje de los estudiantes y en las experiencias que viven estudiantes y profesores en el contexto escolar como ambiente de aprendizaje. Esto ha devenido en la conclusión de que *el clima percibido por el estudiante*, es el tercer gran factor de eficacia escolar asociado al logro cognitivo, definido por las variables de satisfacción del estudiante y por la comodidad en la escuela (Murillo J. , Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar, 2007); variables que remiten a aspectos como la interrelación entre *estudiante - profesor*, *estudiantes – estudiantes*, *estudiantes – directivos* y la participación y toma de decisiones en el trabajo de clase.

Algo que cobraba importancia entonces, era la búsqueda de una forma de medir estos aspectos, que luego se consolidarían en estructuras más complejas llamadas dimensiones del clima social. Aparecieron los inventarios, las escalas que permitían preguntar a los estudiantes el grado en que estaban o no de acuerdo con afirmaciones concretas sobre el entorno social (Walberg, 1968); hasta que se elaboraron el inventario de ambiente de aprendizaje para las aulas de secundaria y el *My Class Inventory-Short Form* (MCI-SF) para las aulas de primaria. Por su parte Edison Trickett (1973) y R.H.Moos (1979), publicaron las escalas de clima social escolar (CES), desarrolladas inicialmente para ser utilizadas en aulas de secundaria aunque posteriormente se han utilizado para observar el clima de clase en los primeros años de primaria. Cabe resaltar también los estudios sobre las percepciones del ambiente escolar efectuadas por (Fernández & Ballesteros, 1982) como la versión española sobre las escalas (Moos & Cols, 1984), que se han convertido en un referente para la definición de una línea investigativa sobre el clima social escolar.

Son varios los países en los que se han desarrollado procesos investigativos de este tipo y que se han convertido en aportes significativos para analizar desde distintos enfoques el tema que atrae nuestra atención, como el análisis de las diferentes áreas y dimensiones del clima social escolar, en función al grado de aceptación, rechazo y aislamiento alcanzado en el interior del aula (Arévalo, 2002). Por su parte Cornejo, R. y Redondo, J. (Cornejo & Redondo, 2001) concluyen en un estudio del clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media de algunos Liceos de la Región Metropolitana, Chile, que “la percepción de un ambiente creativo para los jóvenes está asociada a la intimidad, cercanía y confianza en las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores más que con las prácticas instruccionales”

Desde la perspectiva de Cherobim (2004) para mantener este sistema relacional del aula saludable es necesario mantener una ecología emocional equilibrada, tanto a nivel personal como grupal. Esta tarea, según los estudios realizados por Hernández y Hernández, F. y Sancho Gil, J.M. (2005) en varias ciudades de España, implica el reconocimiento de un proceso social de transformación de los valores que incide en el aula y al que requiere enfrentarse, lo que necesita de la participación de los diferentes actores del proceso educativo, de que se destinen los fondos necesarios a la capacitación, acondicionamiento de infraestructura, adecuación de materiales didácticos y sobre todo a garantizar el soporte institucional a los docentes, para que estos puedan asumir el cambio, sin sentir que éste es una imposición desde fuera, que no cuenta con su bagaje, su biografía y su actitud profesional directamente relacionada con la forma de interrelación en el aula de clase; misma que concuerda con la visión de Muijs y Reynolds (2000), que definen al clima de clase como la “disposición o la atmósfera creada por un profesor en su aula, la forma en que el profesor interactúa con los alumnos y el ambiente físico en que se desarrolla”.

Este constructo tan complejo, responsabilidad de la institución pero sobre todo de los docentes no puede enfrentarse en condiciones de desconocimiento si se quiere alcanzar ciertos niveles de calidad; para lograr un mejor entendimiento Moos propone asociarlo a los siguientes conceptos (Moos R. , 1979):

- a) sistema social-organización;
- b) actitudes sociales;
- c) lo personal y la moral de los estudiantes;
- d) la potenciación del control, orientación y apoyo y las estructuras de evaluación;
- e) las instrucciones y prácticas curriculares;

- f) expectativas comunicadas;
- g) eficacia; rendición de cuentas;
- h) la cohesión;
- i) la competencia;
- j) K) el ajuste entre el estudiante y las variables de clase;
- k) el mantenimiento del sistema, el crecimiento, el cambio;
- l) el orden; y, la
- m) seguridad.

Comprendido este complejo constructo, aunque sea de forma parcial, queda la necesidad de identificación de los elementos o aspectos que lo componen para proceder a medirlos; empecemos por identificar las tres dimensiones en que se desarrolla:

- Relación,
- Desarrollo personal o autorrealización,
- Mantenimiento del sistema y cambio:

Dentro de este contexto, en la dimensión de *relación* por ejemplo se establecen tres tipos de relaciones que definen las combinaciones que se producen y a las que según las propuestas de Ortega, (1996) y los criterios de Moos sobre construcción de las escalas para la evaluación social del Centro Escolar (CES), en función de la medida y descripción de las relaciones estudiante-profesor/profesor-estudiante se producen las siguientes características relacionales:

Profesor/a-estudiante: El docente va a servir de fuente de motivación, de interés, apoyo, ayuda e implicación en la tarea para el estudiante

Aula de clase, currículo/organización Identifica el proceso académico y organizativo del aula en el que se despliegan roles, se adquieren normas, se organizan subsistemas de poder, de valores, actitudes

Estudiante-estudiante Evidencian lazos afectivos, de amistad, comunicación, ayuda entre iguales, surgiendo valores, normas, inquietudes y deseos compartidos.

En la práctica podemos observar que los climas en el aula pueden mostrarse desde hostiles hasta tóxicos y que pueden fluctuar diariamente y durante todo el año escolar; percepción que puede cambiar según los observadores, por lo que Moos afirma que el ambiente en el

aula se mide en términos de las percepciones compartidas por los miembros de la sala de clase (Moos R. , 1979).

En el mundo de las percepciones donde se desarrolla el clima social de aula, el docente deberá utilizar cuantas estrategias y recursos imaginativos tenga a su alcance para lograr mayor eficacia con una gama amplia de estudiantes, a través del fomento a la motivación intrínseca durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, para generar:

- Un ambiente acogedor con una atmósfera esperanzadora.
- Mecanismos de apoyo social para los estudiantes y profesores.
- Una serie de opciones destinadas a proponer y lograr objetivos significativos.
- Una toma de decisiones significativas por parte de estudiantes y profesores.
- La transformación de la sala de clase en un conjunto de unidades más pequeñas que aumenten al máximo la motivación intrínseca y la resolución de problemas de manera personalizada e inmediata.
- Un entorno físico atractivo y saludable que favorezca la enseñanza-aprendizaje.

2.5. Caracterización de las variables del clima de aula, propuestas por Moos y Trickett.

Como hemos anotado, las escalas de Clima Social Escolar CES (Trickett & Moos, 1973) contribuyen a evaluar el clima social en centros escolares, basándose en las concepciones que comparten los diferentes actores del aula y centrándose en el clima psico – social de la clase; el ambiente se conceptualiza como un ambiente dinámico en el que se incluyen la conducta del docente, la interacción entre profesor – estudiante y la interacción entre estudiantes. Esto permite caracterizar las diferentes variables en las siguientes dimensiones:

Relación: establece y evalúa la naturaleza e intensidad de las relaciones interpersonales en el medio ambiente, la medida en que las personas se interesan e involucran en un espacio y el apoyo, amistad y ayuda mutua que se conceden entre profesor-alumnos-alumnos, provocando percepciones de disfrute en el trabajo conjunto.

Desarrollo personal o autorrealización: son las direcciones básicas por las que el crecimiento personal y auto-mejora tienden a ocurrir. Además se evalúan una serie de competencias del docente con respecto a las maneras de mejorar y controlar los conflictos y

experiencias escolares, las competencias estudiantiles al respecto de la ejecución de determinadas tareas..

Mantenimiento del sistema y cambio: la medida en que el medio ambiente es ordenado, claro en expectativas, mantiene el control y es sensible a los cambios.

Para el desarrollo de esta investigación se han tomado las escalas elaboradas bajo la dirección de R.H. Moos y E. J. Trickett, las que se han adaptado por el equipo de investigación del Centro de Investigación de Educación y Psicología de la Universidad Técnica Particular de Loja. (2011). El propósito ha sido evaluar el clima social en centros de enseñanza, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa del aula; entendiendo que estas escalas pueden aplicarse a los diferentes centros investigados.

Los principios utilizados en el desarrollo de la escala se derivan básicamente de las aportaciones teóricas de Henry Murray (1938) y de su conceptualización de la presión ambiental. El supuesto básico es que el acuerdo entre los individuos, al mismo tiempo que caracteriza el entorno, constituye una medida del clima ambiental y que este clima ejerce una influencia directa sobre la conducta.

La selección de los elementos se realizó teniendo en cuenta un concepto general de presión ambiental. Se pretendía que cada elemento identificase características de un entorno que podría ejercer presión sobre alguna de las áreas que comprende la escala.

Se emplearon diversos criterios para seleccionar los elementos y se eligieron los que presentaban correlaciones más altas con las sub escalas correspondientes, los que discriminaban entre clases y los que no eran característicos solamente de núcleos extremos. De este modo se construyó una escala de 90 ítems agrupados en cuatro grandes dimensiones: Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio. Con los mismos criterios el equipo de investigación de la UTPL, construyó otra dimensión, la de Cooperación con 10 ítems, por tanto la escala a aplicar contempla en su estructura 100 ítems.

2.5.1. Dimensión de relaciones.

Evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Consta de las sub escalas:

- a) Implicación (IM): Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.
- b) Afiliación (AF): Nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.
- c) Ayuda (AY): Grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).

2.5.2. Dimensión de autorrealización.

Es la segunda dimensión de esta escala; a través de ella se valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas; comprende las sub escalas:

- a) Tareas (TA): Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.
- b) Competitividad (CO): Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.
- c) Cooperación (CP): Evalúa el grado de integración, interacción y participación activa en el aula, para lograr un objetivo común de aprendizaje.

2.5.3. Dimensión de Estabilidad.

Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integran la dimensión, las sub escalas:

- a) Organización (OR): Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.
- b) Claridad (CL): Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.
- c) Control (CN): Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. (Se tiene en cuenta también la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas).
- d) Dimensión de cambio:

Innovación (IN): Evalúa el grado en que existe diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.

2.6. Gestión pedagógica.

Hacer una valoración sobre la gestión pedagógica en los centros educativos objeto de estudio requiere revisar las diferentes conceptualizaciones sobre el término "Gestión Pedagógica", la que se ubica a partir de los años 60 en Estados Unidos, de los años 70 en el Reino Unido y de los años 80 en América Latina cuando se hace uso del término.

Como podemos darnos cuenta, en el contexto latinoamericano y más aún en el ecuatoriano, la gestión pedagógica es una disciplina reciente, cuyo desarrollo y estructuración se encuentran en proceso de construcción, lo que la convierte en una disciplina innovadora, rica en múltiples posibilidades de desarrollo y con el propósito de propiciar y generar consecuencias positivas en el ámbito educativo.

2.6.1. Concepto.

Rodríguez (2009) menciona que para Batista "La gestión pedagógica es el que hacer coordinado de acciones y de recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo, para direccionar su práctica al cumplimiento de los propósitos educativos." Pozner (2000) define a la *Gestión Escolar* como "el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en - con - y para la comunidad educativa".

A lo que podemos añadir que es el nivel en el que se concreta la gestión educativa en su conjunto, y que aparece en forma de planificación didáctica y formas de evaluación, es el nivel donde se contemplan las estrategias y formas de relación entre los diferentes actores del hecho educativo en pro de la consecución conjunta de los propósitos educativos. La gestión pedagógica tiene por objeto el estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación. Es una disciplina aplicada, un campo de acción en el cual interactúan los planos de la teoría, de la política y de la pragmática. Es por tanto una disciplina en proceso de gestación e identidad.

Atendiendo al objetivo de la gestión educativa en función de la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, Nano de Mello (1998) define la gestión pedagógica como el "eje central del

proceso educativo.” Mientras que Sander Venno (2002) la define como “el campo teórico y praxiológico en función de la peculiar naturaleza de la educación, como práctica política y cultural comprometida con la formación de los valores éticos que orientan el pleno ejercicio de la ciudadanía y la sociedad democrática.”

La gestión pedagógica se liga de forma directa a la calidad de la enseñanza, lo que determina como principales responsables a los docentes; para Zubiría (2006) el concepto que cada maestro tiene sobre la enseñanza es el que determina sus formas o estilos para enseñar, así como las alternativas que ofrece al alumno para aprender. Por su parte Harris (2002) y Hopkins (2000), advierten que el éxito escolar reside en lo que sucede en el aula, de ahí que la forma en que se organizan las experiencias de aprendizaje marcará la diferencia en los resultados de los alumnos en relación con su desarrollo cognitivo y socio afectivo. Rodríguez (2009) coincide en que, independientemente de las variables contextuales, son las formas y los estilos de enseñanza del profesor y su gestión en el aula los aspectos decisivos a considerarse en el logro de los resultados, mismos que se concretan y evidencian en la planeación didáctica, en la calidad de las producciones de los estudiantes y en la calidad de la autoevaluación de la práctica docente, entre otras.

Lograr esto requiere que el docente cuente con una enorme inventiva y una metodológica efectiva que le permitan transformar los espacios de aprendizaje en lugares acogedores, agradables, propicios para la convivencia y el desarrollo de competencias en los estudiantes. El docente y sus características determinarán así el clima de aula que se ha de propiciar para el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que podemos afirmar que el clima social de aula determinará en gran medida el aseguramiento de buenos resultados de la tarea pedagógica, más allá de los aportes que pudiesen venir de las nuevas tecnologías, recursos didácticos u optimización del tiempo dedicado a la enseñanza aprendizaje. Resulta claro que no son solo los recursos de infraestructura, materiales o tecnológicos son los que garantizarán mayor eficacia en el proceso educativo, sino el compromiso con el que el docente enfrenta la etapa de planificación y desarrollo de la clase para aprovechar su utilización en la generación de un ambiente de aula adecuado, acogedor y estimulante para el desarrollo pedagógico.

La planificación que el docente elabore deberá prever las dificultades y problemáticas que se enfrentarán en el proceso de enseñanza aprendizaje, contemplando las características y modos de aprendizaje de los estudiantes, así como los tiempos que se han de dedicar a las diferentes actividades. Estos aspectos, son retomados en el Modelo de Gestión Educativa

Estratégica (mgee), Pozner, Pilar y otros (2000), donde se advierte que sin una gestión organizacional colectiva, alineada en sus propósitos y orientada al aseguramiento del aprendizaje de todos los alumnos de la escuela, respecto de lo que deben aprender, de los tiempos para lograrlo y en los ambientes o climas escolares adecuados para hacerlo, será más difícil superar los rezagos y las deficiencias en la formación de los estudiantes.

Este modelo propone el desarrollo de liderazgos escolares de cohesión, que enrumben el proceso educativo a través del trabajo conjunto en el que se incorporen todos los actores del hecho educativo: estudiantes, docentes, administrativos, personal de servicios, padres, madres de familia y comunidad, a fin de que la corresponsabilidad aporte al logro de los propósitos educativos, entendiendo que este proceso requiere de una efectiva planificación y evaluación permanente que le den sentido.

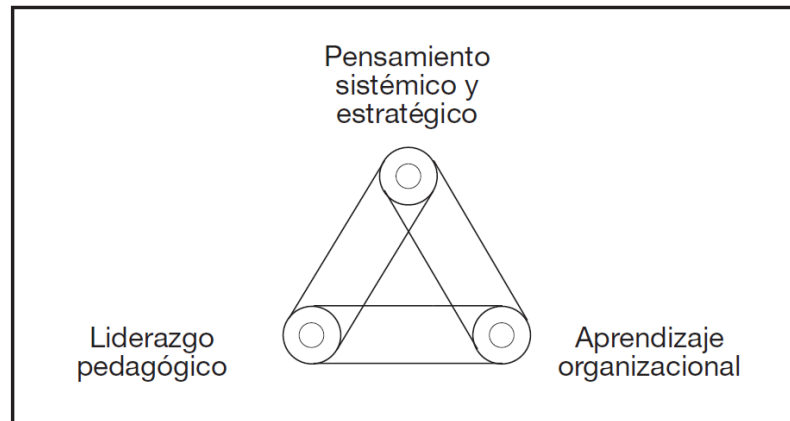
Sin embargo de lo anotado, algo en lo que concordamos plenamente, cabe preguntarse si los modelos propuestos y los procesos que devinieren de estos son susceptibles de implantarse en el contexto ecuatoriano. Hablamos de un proyecto conjunto, donde la participación y compromiso de todos y cada uno de los miembros del proceso educativo en la definición de metas, planificación y demás aspectos contemplados es requerido. En nuestro país, los actores del proceso educativo ¿Están dispuestos a asumir ese compromiso? ¿Entienden la complejidad, necesario y posible aporte al desarrollo del proceso educativo ecuatoriano? Y sobre todo ¿Qué carencias se deben atender primero antes de pensar en la implantación de este modelo?

Son muchas las preguntas que surgen al respecto, y esperamos que este estudio de alguna manera ayude a encontrar elementos sólidos que permitan responderlas de manera responsable y contundente, al grado de convertirse en propuestas prácticas y con la suficiente factibilidad para ser implementadas.

2.6.2. Elementos que la caracterizan.

Según Pozner, Pilar y otros (2000), en el documento Gestión Educativa Estratégica, del IIPE Buenos Aires – UNESCO, se pueden identificar tres componentes esenciales y analíticamente distinguibles, que operan interrelacionados y recíprocamente potenciados: “pensamiento sistémico y estratégico, liderazgo pedagógico y aprendizaje organizacional”.

Gráfico 2 Pensamiento sistémico y estratégico



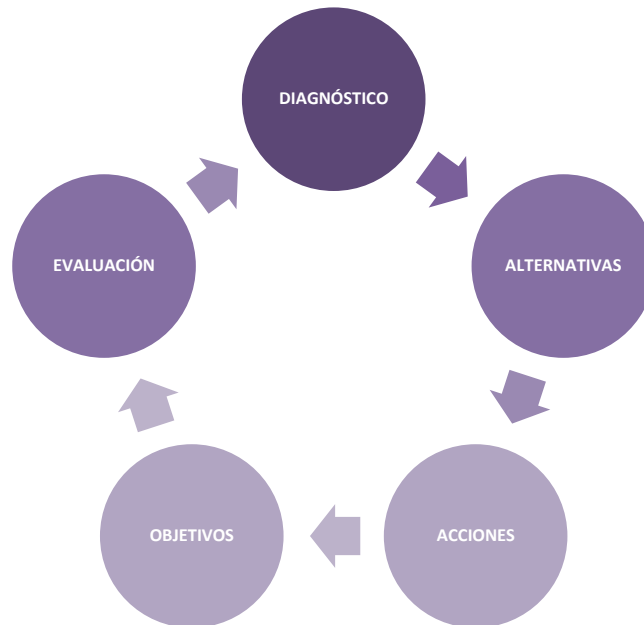
FUENTE: Gestión Educativa Estratégica. UNESCO.
ELABORADO POR: Pozner Pilar, Ravela Pedro, Fernández Tabaré (2000).

Según Peter Senge (1995:49): “el aspecto más sutil del pensamiento estratégico consiste en saber qué debe suceder” para lo cual, desde la perspectiva de Pozner y otros (2000) se requiere de la reflexión y observación de la naturaleza del proyecto a enfrentar, donde lo más importante es comprender qué es lo esencial, para luego, proponer las estrategias, dinámicas y acciones que permitan alcanzar los objetivos.

A través de un reflexivo y estudiado proceso de toma de decisiones, la gestión educativa puede construir las acciones, manejar la información y proponer los sistemas de comunicación necesarios para concretar una visión de futuro consensuada y compartida por toda la comunidad educativa, esto le permitirá acordar unos objetivos de intervención más precisos para el logro de prácticas adecuadas, que generen el impacto suficiente y la consecuente calidad deseada.

Para que el pensamiento estratégico se enrumbe adecuadamente cabe que los directivos se pregunten: ¿de dónde venimos?; ¿quiénes somos?, ¿hacia dónde vamos?, mismas que propiciará un flujo de las ideas que finalmente los lleven hacia la concreción de la planificación en las cinco etapas del proceso de transformación.

Gráfico 3



FUENTE: Pozner y otros (2000) sobre la circularidad del pensamiento estratégico.
ELABORADO POR: MARCELO LUJE

Las cinco etapas expuestas en el gráfico, son de una gran complejidad, esto se debe a la multiplicidad de las variables y al conjunto de competencias requeridas por los participantes que intervienen en cada una de ellas, lo importante es que garantizan la existencia de contenidos estratégicos en las proyecciones educativas y un proceso de evaluación interna confiable que posibilite los ajustes necesarios en el momento adecuado, objetivos operativos que aportan a la visión de futuro y acciones intencionadas que se desarrollarán en forma pertinente.

Liderazgo pedagógico

Entendemos por liderazgo, al conjunto diverso de prácticas pedagógicas innovadoras, que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de planificación, delegación, negociación, cooperación y formación de docentes, directivos, funcionarios, supervisores y demás actores que participan del ámbito educativo, es decir, nos referimos a un alto grado de influencia ejercida por una persona sobre los diferentes participantes del proceso educativo.

La gestión pedagógica requiere prácticas de liderazgo efectivas para concertar, acompañar, comunicar, motivar y educar, especialmente en el contexto actual en que se vive un proceso

de transformación educativa. Lo que requiere dejar atrás a los liderazgos formales que repetían comportamientos burocráticos e ineficientes. Un liderazgo de este tipo dinamiza a la organización educativa para recuperar el sentido y la misión pedagógica. El desafío de la gestión pedagógica es mostrar la diferencia de calidad de cada cambio por mínima que sea y, de esta forma, inspirar y motivar a los demás para que conciban el camino de la transformación como posible.

Según autores como Moss y Ritossa (2007), González (2008), Lupano y Castro (2008) y Fuentes (2007), entre otros, los docentes que son líderes pedagógicos desarrollan varias capacidades esenciales en el aula, como ayudar a los estudiantes a analizar los problemas desde diferentes puntos de vista, la ayuda permanente a motivar el esfuerzo estudiantil o la relación personal que genera entre él y el estudiante, estas y otras características se la puede clasificar en tres dimensiones de importante valía, que pueden ser analizadas de forma posterior para continuar su estudio: creatividad/experimentación, motivación y empatía.

Según el docente enfatice una u otra dimensión o característica en el desarrollo de sus clases, podríamos decir que ejerce diferentes tipos de liderazgo, que sin embargo, siempre estarán comprendidas como parte de un liderazgo que podríamos llamar de estilo transformacional, Leithwood, y otros (1994).

Aprendizaje organizacional

Pozner y otros (2000) define al *Aprendizaje Organizacional* como “el resultado de un pensamiento estratégico que piensa las condiciones particulares como espacios de poder móviles a ser ampliados a través de la adquisición y desarrollo de nuevas competencias profesionales e interpersonales.”

Esta definición, cercana al concepto de organizaciones inteligente, que proviene del ámbito administrativo, advierte la necesidad de conformación de equipos de trabajo en el que los miembros del equipo adquieran, compartan y desarrollen nuevas competencias, sensibilidades y esquemas de observación y auto observación.

Una organización que aprende debe tener procesos de apertura y facilitación interna y externa, de retroalimentación permanente respecto a logros, carencias y demandas; debe mantener procesos permanentes de evaluación sobre la concreción o no del mejoramiento

educativo y sobre los nuevos desafíos, para que a partir de esto pueda acumular conocimiento que genere innovaciones e incremente permanentemente el valor agregado a los procesos de educación.

Mientras de manera más profunda la institución sea capaz de mirar hacia adentro para entender la complejidad del proceso pedagógico y las nuevas competencias que se requieren para mejorarlo en todas las instancias del hecho educativo, es más fácil garantizar el incremento de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje. Este proceso de transformación requiere de la conformación de equipos comprometidos de trabajo y apropiados del proyecto educativo, que asuman los cambios propuestos y los apliquen a fondo, para así evitar acciones superficiales e intrascendentes.

Gráfico 4 Elementos que intervienen en la gestión de una institución educativa.



FUENTE: "Tecnología de la gestión pedagógica, gestión gerencial y gestión administrativa" de Rojas Dante, 2009.
ELABORADO POR: MARCELO LUJE

Definir con claridad la cantidad de elementos que intervienen y se interrelacionan en la Gestión Pedagógica puede volverse difícil si no se establece de forma clara el enfoque

desde el que se lo hace, pues mirarlos a través de cualquiera de los prismas puede replantear, aunque de forma ligera los elementos constitutivos de la Gestión Educativa; Rojas (2009) por ejemplo contempla tres tipos de gestión como elementos constitutivos e interrelacionados de forma dinámica, claro está que lo hace desde la perspectiva de la tecnología pedagógica.

Lo que si podemos apreciar en cualquiera de los casos, es que la Gestión Pedagógica cuenta con una serie de principios generales y flexibles en los cuales fundamentarse para poder aplicarse en los diferentes contextos. Dichos principios son normas y condiciones por los cuales los diferentes actores optan dependiendo de la situación educativa a enfrentar.

Según Arava (1998:78-79) los principios generales de la gestión educativa, fundamentalmente son las siguientes:

- a) **Gestión Centrada en los Alumnos:** el principal objetivo institucional es la educación de los alumnos.
- b) **Jerarquía y Autoridad Claramente Definida:** para garantizar la unidad de la acción de la organización.
- c) **Determinación Clara de quién y cómo se toman las decisiones:** implica definir las responsabilidades que le corresponde a todos y cada una de las personas.
- d) **Claridad en la definición de canales de participación,** para que el concurso de los actores educativos estén en estricta relación con los objetivos institucionales.
- e) **Ubicación del personal de acuerdo a su competencia y / o especialización,** consideradas las habilidades y competencias del personal docente y administrativo.
- f) **Coordinación fluida y bien definida,** para mejorar la concordancia de acciones.
- g) **Transparencia y comunicación permanente,** al contar con mecanismos, de comunicación posibilita un clima favorable de relaciones.
- h) **Control y evaluación eficaces y oportunos para mejoramiento continuo,** para facilitar información precisa para la oportuna toma de decisiones.

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

Por un lado hemos entendido a la gestión pedagógica como un conjunto de acciones y decisiones provenientes de un liderazgo participativo e incluyente, que genera procesos y flujo permanente de comunicación y participación de los diferentes actores que intervienen en la comunidad educativa, con el único propósito de incidir de manera efectiva y con

flexibilidad en las diferentes situaciones que se puedan enfrentarse en el hecho educativo para así obtener el cumplimiento de logros y metas en el camino hacia la mejora de la calidad educativa.

Si por otro lado entendemos que el clima de aula es el resultante de un conjunto de acciones y actitudes, generadas por los profesores en el proceso de enseñanza aprendizaje, mismos que se concretan en una adecuada planificación docente e institucional que posibilitan el ordenamiento de las acciones, tareas, experiencias, así como la pertinencia de estas y de los temas que se incluyen en el currículo, y demás aspectos a considerarse en el aula, nos damos cuenta que la incidencia en el aula, o mejor dicho en el clima de aula producto de una eficiente o deficiente gestión pedagógica ocurre de tal forma que puede posibilitar el proceso de cambio y transformación que enfrenta hoy el quehacer educativo.

Una buena gestión pedagógica, que incida en las diferentes áreas de la comunidad educativa no solo que generará un adecuado *clima social de aula*, sino un adecuado *clima social* en toda la comunidad educativa, al punto de que los estudiantes, padres, madres y docentes se sientan acogidos en ambientes agradables y propicios para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje, clima que propiciaría y estimularía el desarrollo de actitudes en los diferentes actores del quehacer educativo de apropiación del proyecto educacional y de compromiso para el logro de los propósitos educativos.

2.6.4. Prácticas didáctico-pedagógicas que mejoran la convivencia y el clima de aula.

Generar y sostener un adecuado clima social en el aula requiere según lo expuesto, de la planificación de una serie de acciones, tareas y prácticas gestionadas por el docente; es decir hablamos de **prácticas y relaciones flexibles**, ya que atendiendo a que la escuela y el aula son niveles distintos de acción donde los actores del proceso educativo mantienen prácticas y relaciones determinadas, posibilitar la innovación, requerirá que estas sean matizadas con un pensamiento y actitudes de flexibilidad.

Schmelkes (2009) comenta que las transformaciones globales, sociales, económicas y culturales hacen necesario que los sistemas educativos estén alertas a estos cambios para poder incorporarlos a su quehacer de manera pertinente y relevante, lo que conlleva a las escuelas, en lo particular, y a todo el sistema educativo, en lo general, a ser flexibles en sus prácticas y en sus relaciones para poder adaptarse.

Atender y satisfacer las necesidades y demandas de la comunidad de forma responsable y empática, desde la competencia de la institución educativa requerirá que al interior de las mismas se desarrolle un fuerte impulso a la autogestión. Si bien esto no es nuevo en el ámbito educativo ecuatoriano debido a que las políticas, programas y proyectos educativos, en su diseño, ya contemplan la posibilidad de adaptaciones según los niveles, tiempos y contextos a enfrentarse, siempre y cuando no contravengan las normas y criterios básicos de operación, podemos percibir que su aplicación ha sido deficiente; por tal motivo dentro del marco legal ecuatoriano actual se enfatiza en este aspecto, reconociendo la necesidad de direccionar a los procesos educativos hacia un rumbo más adecuado para enfrentar los nuevos retos del mundo globalizado.

Al respecto, Namó de Mello (1998) señala:

Hoy en día existe una necesidad de cambio constante para adaptarse a las nuevas circunstancias que demanda el desarrollo. Debe tenerse presente la necesidad de proceder a diseñar un sistema organizativo que se caracterice por su capacidad de adaptabilidad al entorno, por su flexibilidad para responder a aquellas situaciones no previstas o a aquellas demandadas por los usuarios y los actores de los sistemas.

Con esto se espera asegurar el desarrollo en los estudiantes no solo para aprender una serie de contenidos, sino y sobre todo, el desarrollo de las competencias necesarias que les permitan desenvolverse en forma plena, en los próximos niveles de estudio así como en la vida que le toque enfrentar.

Esto no se puede lograr sin que nos planteemos el emprendimiento en el desarrollo de programas de Escuelas de Calidad, en los que sea indispensable la reflexión sobre las nuevas y diferentes formas de organizar grupos, aprovechar espacios, crear ambientes favorables, utilizar las nuevas tecnologías de la comunicación e información, crear estrategias, y secuencias didácticas que impliquen a los alumnos el ejercicio de sus múltiples inteligencias y en la formación en valores.

Respecto a la dimensión pedagógica, queda claro el proceso de enseñanza aprendizaje debe adaptarse a las diversas formas de aprender de los estudiantes y a los diferentes contextos sociales y culturales en que estos se desarrollan, tomando en cuenta los conocimientos y experiencias con que llegan para, partiendo de allí, generar nuevo conocimiento. Este aspecto queda de alguna forma garantizado dentro del nuevo marco

legal ecuatoriano, ya que se encuentra contemplado en la nueva LOEI, incentivando a las instituciones y sus directivos, a buscar las formas de gestión pertinentes que lleven al cumplimiento de dichos propósitos. Es decir que, el momento histórico que enfrentamos requiere que los procesos educativos se desarrollen con la suficiente flexibilidad y adaptabilidad para asegurar procesos de mejora de la calidad educativa.

Loera (2006), dice que las prácticas docentes flexibles son actividades de los maestros orientadas a asegurar aprendizajes en los estudiantes; se asocian a la configuración del ambiente áulico, la estructura de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la gestión de los recursos instruccionales. La gestión para emprender en estos nuevos procesos pedagógicos requiere de docentes que antes de enseñar, tengan la disposición de aprender; aprender de los demás y de su propia práctica, con el fin de que puedan acumular el “saber” y desarrollar el “saber hacer”, permitiéndose a sí mismos desarrollar capacidades en la resolución de situaciones complejas. La gestión que desarrollen en el aula deberá necesariamente estar vinculada con los diferentes actores de la comunidad educativa y la comunidad circundante, de tal manera que con asertividad el docente sea capaz de incluir en las tareas y actividades escolares prácticas y estrategias sustentadas en valores propios de la comunidad y que se encuentren acordes a los lineamientos del Modelo de Gestión Educativa operante. Cada profesor, al momento de efectuar su planificación deberá considerar los saberes previos, las características, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, para con el sustento suficiente propiciar oportunidades diferenciadas adecuadas. Deberá ubicar, atender y, en su caso, canalizar a los alumnos que por alguna razón tengan dificultades de aprendizaje y, por ende, están expuestos a reprobación o a desertar.

2.7. Técnicas y estrategias didáctico - pedagógicas innovadoras.

2.7.1. Aprendizaje cooperativo.

En la sociedad globalizada cada vez es mayor la exigencia de personas capaces de trabajar en grupo y de mantener relaciones positivas y fluidas con sus pares. A tal punto que una persona corre serio riesgo de no incorporarse al mercado laboral si no es mínimamente competente para relacionarse y colaborar con otros.

Estas competencias podrán ser adquiridas solamente si son desarrolladas de forma continua desde los primeros niveles del sistema educativo. En las Orientaciones Didácticas

para la Educación Primaria del Ministerio de Educación del Ecuador, (2013) podemos ver que «de la misma forma la interacción entre los alumnos les permite confrontar ideas, intercambiar informaciones, modificar conceptos previos, conocer y compartir estrategias de aprendizaje distintas de las personales, confrontar puntos de vista diferentes». Lo que garantiza un lazo al aprendizaje en grupo, facilitando la tarea a todos los alumnos y, en consecuencia incidiendo en la mejora de la calidad educativa.

2.7.2. Concepto.

El aprendizaje es algo que requiere de la participación directa y activa de los estudiantes, ya que “Aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos” (Johnson, Johnson, & Johnson Holubec, 1999); la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. Johnson, Johnson y Holubec (1992) definen al aprendizaje cooperativo como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.”

Mientras que en el aprendizaje competitivo cada estudiante trabaja en contra de los demás o de forma desvinculada para alcanzar objetivos escolares individuales como una calificación de “10”, vemos que en el cooperativo aprenden a organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa.

Con respecto a la evaluación, es evidente que en ambos tipos de aprendizaje el docente evalúa de acuerdo a determinados criterios, sin embargo en el competitivo una norma específica se puede imponer. Queda a criterio del docente la organización cooperativa de cualquiera de las actividades o tareas didácticas y de cualquier materia dentro de los programas contemplados, lo cual puede significar cierta dificultad.

Tres tipos de grupos de aprendizaje (Johnson, Johnson y Holubec, 1999):

- Grupos formales de aprendizaje cooperativo.- funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada. Cualquier tarea, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios, puede organizarse

en forma cooperativa. Cualquier requisito del curso puede ser reformulado para adecuarlo al aprendizaje cooperativo formal. Cuando se emplean grupos formales de aprendizaje cooperativo, el docente debe: (a) especificar los objetivos de la clase, (b) tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza, (c) explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos, (d) supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos, y (e) evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo garantizan la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes.

- Los grupos informales de aprendizaje cooperativo operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase. El docente puede utilizarlos durante una actividad de enseñanza directa (una clase magistral, una demostración, una película o un video) para centrar la atención de los alumnos en el material en cuestión, para promover un clima propicio al aprendizaje, para crear expectativas acerca del contenido de la clase, para asegurarse de que los alumnos procesen cognitivamente el material que se les está enseñando y para dar cierre a una clase. La actividad de estos grupos informales suele consistir en una charla de tres a cinco minutos entre los alumnos antes y después de una clase, o en diálogos de dos a tres minutos entre pares de estudiantes durante el transcurso de una clase magistral. Al igual que los grupos formales de aprendizaje cooperativo, los grupos informales le sirven al maestro para asegurarse de que los alumnos efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza.
- Los grupos de base cooperativos tienen un funcionamiento de largo plazo (por lo menos de casi un año) y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar. Los grupos de base permiten que los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas, a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares (como asistir a clase, completar todas las tareas asignadas, aprender) y a tener un buen desarrollo cognitivo y social.

Se puede contar también con esquemas de aprendizaje cooperativo para organizar las actividades de rutina en el aula y las lecciones reiteradas (Johnson, Johnson y Holubec, 1999), las cuales, una vez que están cooperativamente estructuradas, suministran una base de aprendizaje cooperativo a todas las demás clases. Los esquemas de aprendizaje cooperativos son procedimientos estandarizados para dictar clases genéricas y repetitivas (como redactar informes o hacer presentaciones) y para manejar las rutinas propias del aula (como revisar las tareas domiciliarias o los resultados de una prueba). Una vez que han sido planificados y aplicados en varias ocasiones, pasan a ser actividades automáticas en el aula y facilitan la implementación del método cooperativo. El docente que emplee reiteradamente los grupos formales, los informales y los de base adquirirá un grado tal de práctica que podrá estructurar situaciones de aprendizaje cooperativo en forma automática, sin tener que idearlas ni planificarlas conscientemente. Podrá entonces utilizar correctamente el aprendizaje cooperativo durante todo el resto de su actividad docente.

2.7.3. Características.

Para manejar con eficacia los grupos de aprendizaje, el docente deberá estar en capacidad de reconocer qué es y qué no es un grupo cooperativo. Al establecer grupos de aprendizaje, el docente deberá definir el grupo que está utilizando para lo cual puede ayudarse con la siguiente lista en base a la propuesta de Urbano (2005), donde se explicitan ciertas características:

- 1) Grupo de *pseudo* aprendizaje: en este caso, los alumnos acatan la directiva de trabajar juntos, pero no tienen ningún interés en hacerlo. Creen que serán evaluados según la puntuación que se asigne a su desempeño individual. Aunque en apariencia trabajan en forma conjunta, en realidad están compitiendo entre sí. Cada alumno ve a los demás como rivales a derrotar, por lo que todos obstaculizan o interrumpen el trabajo ajeno, se ocultan información, tratan de confundirse unos a otros y se tienen una mutua desconfianza. Como consecuencia, la suma del total es menor al potencial de los miembros individuales del grupo. Los alumnos trabajarían mejor en forma individual.
- 2) El grupo de aprendizaje tradicional: se indica a los alumnos que trabajen juntos y ellos se disponen a hacerlo, pero las tareas que se les asignan están estructuradas de tal modo que no requieren un verdadero trabajo conjunto. Los alumnos piensan que serán evaluados y premiados en tanto individuos, y no como miembros del grupo. Sólo interactúan para aclarar cómo deben llevarse a cabo las tareas.

Intercambian información, pero no se sienten motivados a enseñar lo que saben a sus compañeros de equipo. La predisposición a ayudar y a compartir es mínima. Algunos alumnos se dejan estar, a la espera de sacar partido de los esfuerzos de sus compañeros más responsables. Los miembros del grupo que son más responsables se sienten explotados y no se esfuerzan tanto como de costumbre. El resultado es que la suma del total es mayor al potencial de algunos de los integrantes del grupo.

- 3) El grupo de aprendizaje cooperativo: a los alumnos se les indica que trabajen juntos y ellos lo hacen de buen grado. Saben que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo. Los grupos de este tipo tienen cinco características distintivas. La primera es que el objetivo grupal de maximizar el aprendizaje de todos los miembros motiva a los alumnos a esforzarse y obtener resultados que superan la capacidad individual de cada uno de ellos. Los miembros del grupo tienen la convicción de que habrán de irse a pique o bien salir a flote todos juntos, y que si uno de ellos fracasa, entonces fracasan todos. En segundo lugar, cada miembro del grupo asume la responsabilidad, y hace responsables a los demás, de realizar un buen trabajo para cumplir los objetivos en común. En tercer lugar, los miembros del grupo trabajan codo a codo con el fin de producir resultados conjuntos. Hacen un verdadero trabajo colectivo y cada uno promueve el buen rendimiento de los demás, por la vía de ayudar, compartir, explicar y alentarse unos a otros. Se prestan apoyo, tanto en lo escolar como en lo personal, sobre la base de un compromiso y un interés recíprocos. En cuarto lugar, a los miembros del grupo se les enseñan ciertas formas de relación interpersonal y se espera que las empleen para coordinar su trabajo y alcanzar sus metas. Se hace hincapié en el trabajo de equipo y la ejecución de tareas, y todos los miembros asumen la responsabilidad de dirigir el proceso. Por último, los grupos analizan con qué eficacia están logrando sus objetivos y en qué medida los miembros están trabajando juntos para garantizar una mejora sostenida en su aprendizaje y su trabajo en equipo. Como consecuencia, el grupo es más que la suma de sus partes, y todos los alumnos tienen un mejor desempeño que si hubieran trabajado solos.
- 4) El grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento: éste es un tipo de grupo que cumple con todos los criterios requeridos para ser un grupo de aprendizaje cooperativo y, además, obtiene rendimientos que superan cualquier expectativa razonable. Lo que los diferencia del grupo de aprendizaje cooperativo es el nivel de compromiso que tienen los miembros entre sí y con el éxito del grupo. Jennifer

Futernick, quien forma parte de un equipo de respuesta rápida y alto rendimiento de la empresa McKinesy & Company, sostiene que el sentimiento que une a sus compañeros de equipo es una forma de amor (Katzenbach & Smith, 1993). Ken Hoepner, del equipo intermodal de Burlington Northern, declaró lo siguiente: “No sólo confiábamos unos en otros, no sólo nos respetábamos mutuamente, sino que a cada uno le importaban mucho los demás miembros del equipo. Si veíamos que alguno estaba pasando por un mal momento, no vacilábamos en ofrecerle ayuda”. El interés de cada miembro en el crecimiento personal de los demás hace posible que estos grupos cooperativos de alto rendimiento superen las expectativas, y que sus integrantes disfruten de la experiencia. Por desdicha, si bien es comprensible, los grupos de alto rendimiento son muy escasos, porque la mayoría no llega a alcanzar este nivel de desarrollo.

Para emplear con eficacia el aprendizaje cooperativo, hay que tener en cuenta que no todos los grupos son cooperativos. La curva de rendimiento del grupo de aprendizaje muestra que el rendimiento de cualquier grupo reducido depende de cómo esté estructurado (Katzenbach & Smith, 1993). Agrupar a varias personas en la misma habitación y decir que eso es un grupo cooperativo no basta para que lo sea. Los grupos de estudio, los equipos de investigación, los talleres de trabajo y los grupos de lectura son grupos, pero no necesariamente cooperativos. Aun con las mejores intenciones, un docente puede terminar por tener grupos de aprendizaje tradicionales en su aula, en lugar de grupos cooperativos. Uno de las principales aspectos de su tarea es integrar a los alumnos en grupos de aprendizaje, diagnosticar en qué punto de la curva de rendimiento se encuentran los grupos, fortalecer los elementos básicos de la cooperación y hacer avanzar a los grupos hasta que lleguen a ser realmente cooperativos.

2.7.4. Estrategias, actividades de aprendizaje cooperativo.

Hacer posible el trabajo cooperativo en el aula requerirá que el docente sea capaz de organizar las actividades y tareas con conocimiento profundo de los elementos básicos que se necesitan para el apareamiento del trabajo cooperativo. Solo conociéndolos el docente estará en capacidad de planificar y organizar sus programas, cursos y clases de forma cooperativa; diseñándolos de tal manera que se ajusten a sus necesidades y a las circunstancias pedagógicas que se enfrenten en la clase; esto a su vez, le permitirá identificar los diferentes problemas que puedan enfrentar sus estudiantes para a través del

trabajo conjunto, intervenir con las estrategias adecuadas que les permitan incrementar el nivel de eficacia de los grupos de aprendizaje.

Para lograr un adecuado funcionamiento del trabajo cooperativo, el docente deberá hacer énfasis en la generación de una interdependencia positiva, proponiendo una tarea clara y un objetivo cuyo fracaso o logro se revierta a todo el grupo; de tal manera que todos entiendan que el beneficio es al mismo tiempo individual y colectivo. La interdependencia estimula el apareamiento de un compromiso por el éxito de los otros, a la vez que del propio, es decir por el trabajo cooperativo. El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y cada miembro asumirá la responsabilidad de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda, evitando que unos se aprovechen del trabajo de otros. Para evitar esto el grupo deberá evaluar constantemente los progresos alcanzados en cuanto al logro de metas y de los esfuerzos individuales de cada miembro. Los resultados de la evaluación transmitidos al grupo y al individuo determinarán quién necesita más ayuda, respaldo y aliento para efectuar la tarea en cuestión. Solo de esta manera se garantiza que el óptimo desenvolvimiento del grupo sirva para el fortalecimiento del crecimiento individual

Otro elemento esencial del aprendizaje cooperativo es la interacción estimuladora, que permite que los estudiantes puedan realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes, ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Tomemos en cuenta que algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales se producen solamente cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizando la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñando lo que uno sabe a sus compañeros y conectando el aprendizaje presente con el pasado.

CAPÍTULO III

3. Metodología.

3.1. Diseño de investigación.

El presente estudio tiene las siguientes características:

No experimental: Ya que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en él sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos.

Transeccional (transversal): Investigaciones que recopilan datos en un momento único.

Exploratorio: Se trata de una exploración inicial en un momento específico.

Descriptivo: Se podrán indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población, estudios puramente descriptivos. Hernández. R. (2006) Considerando que se trabajará en escuelas con: estudiantes y docentes del séptimo año de educación básica, en un mismo período de tiempo, concuerda por tanto con la descripción hecha sobre el tipo de estudio que se realizará.

La investigación a realizar es de tipo **exploratoria y descriptiva**, ya que facilitará explicar y caracterizar la realidad de la gestión pedagógica o de aprendizaje del docente y su relación con el clima de aula en el cual se desarrolla el proceso educativo, de tal manera, que haga posible conocer el problema en estudio tal cual se presenta en la realidad. En este caso la investigación es también socioeducativa basada en el paradigma de análisis crítico.

3.2. Contexto.

La escuela América y España, es la escuela más antigua y tradicional del Cantón Mejía, fundada en 1928 en principio con el nombre de América como escuela para varones y España la escuela de mujeres, mismas que se unirían posteriormente en una sola de nombre América y España, en ella se han formado la mayoría de sus habitantes y los hijos de estos. Cuenta con una infraestructura adecuada y aunque no cuenta con mayores recursos de las nuevas tecnologías como materiales pedagógicos, se basta para atender a las grandes cantidades de estudiantes que llegan. El promedio por aula es de 35 a 40 estudiantes, contando con un total de 700 integrantes, de los cuales 370 son varones y 330 mujeres.

El Colegio Particular Laico de Quito era una institución relativamente joven, que cuenta con algunos años de trayectoria en la ciudad de Quito y cuya administración recientemente había sido asumida por un grupo de jóvenes docentes. Su propuesta educativa, encaminada en una línea humanista pretendía enfocarse en la creación de un ambiente acogedor, incluyente y propicio para el desarrollo de sus estudiantes, sin embargo, el cuerpo docente, también joven no terminaba de apropiarse de la propuesta elaborada desde los directivos, por lo que los objetivos institucionales mostraban avances a ritmo relativamente lento.

El promedio aproximado por aula era de 15 de estudiantes; y su infraestructura requería ciertos arreglos y adecuaciones. En sus instalaciones brindaba servicios de pre básica, básica y bachillerato.

Actualmente esta institución se encuentra cerrada, no a causa de problemas pedagógicos o gubernamentales, sino porque el lugar en que se asentaba la institución, que era arrendado, repentinamente fue vendido, de allí que los nuevos dueños exigieron la salida de la institución en el plazo establecido por la ley, mismo que al no ser suficiente para todas las tareas requeridas, no permitía, en términos reales, la búsqueda, implementación y traslado de la escuela a otro lugar.

3.3. Participantes.

El presente estudio ha sido realizado en los siguientes centros educativos:

Escuela “América y España”

- **Ubicación:** Tambillo, cantón Mejía, provincia de Pichincha; zona rural.
- **Tipo de institución:** Fiscal.
- **Jornada:** Matutina.
- **Docentes investigados:** 1
- **Estudiantes del séptimo año de educación básica investigados:** 28

“Plantel Educativo Particular Laico de Quito”

- **Ubicación:** Ciudad de Quito, cantón Quito, provincia de Pichincha; zona urbana.
- **Tipo de institución:** Particular
- **Jornada:** Matutina
- **Docentes investigados:** 1

- **Estudiantes del séptimo año de educación básica investigados: 16**

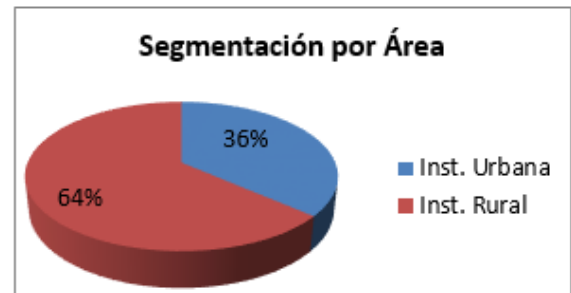
Del total de docentes investigados, el 100% son de género masculino.

Del total de estudiantes participantes el 48% son niñas y el 52% varones.

Cuadro 1

Cuadros de resumen del APARTADO 1 "Datos Informativos)

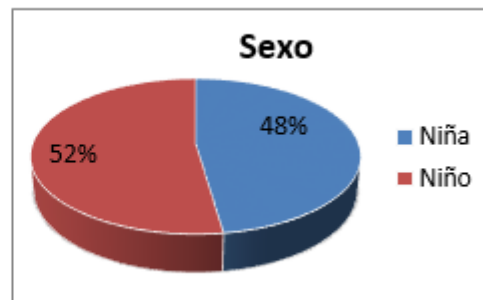
SEGMENTACIÓN POR AREA		
Opción	Frecuencia	%
Inst. Urbana	16	36,36
Inst. Rural	28	63,64
TOTAL	44	100,00



FUENTE: Cuadros de resumen del apartado 1 "datos informativos
ELABORADO POR: MARCELO LUJE

Cuadro 2

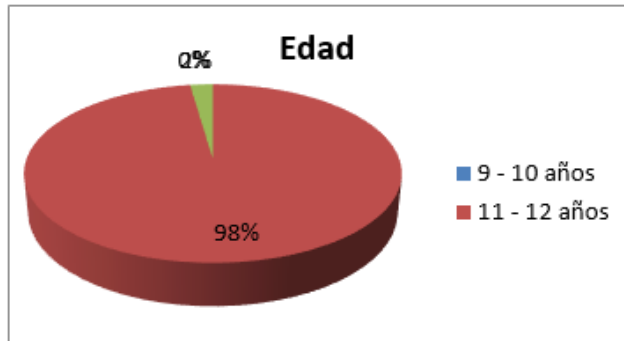
<u>P 1.3</u>	
Frecuencia	%
21	47,73
23	52,27
44	100,00



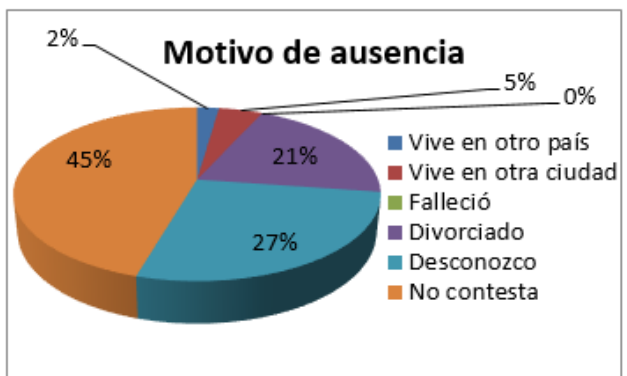
FUENTE: Cuadros de resumen del apartado 1 "datos informativos
ELABORADO POR: MARCELO LUJE

Cuadro 3

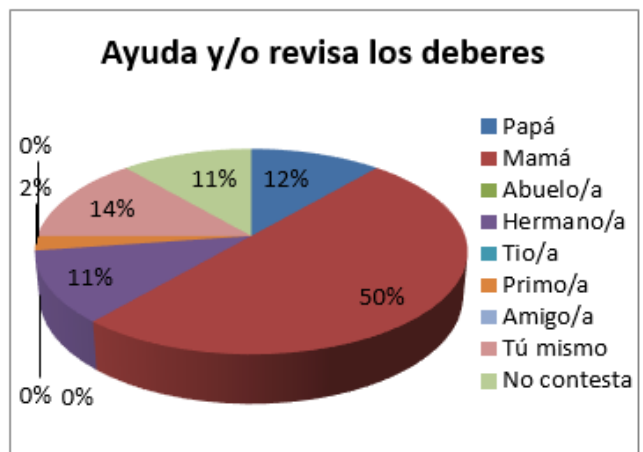
P 1.4		
Opción	Frecuencia	%
9 - 10 años	0	0,00
11 - 12 años	43	97,73
13 - 15 años	1	2,27
TOTAL	44	100



P 1.6		
Opción	Frecuencia	%
Vive en otro país	1	2,27
Vive en otra ciudad	2	4,55
Falleció	0	0,00
Divorciado	9	20,45
Desconozco	12	27,27
No contesta	20	45,45
TOTAL	44	100,00

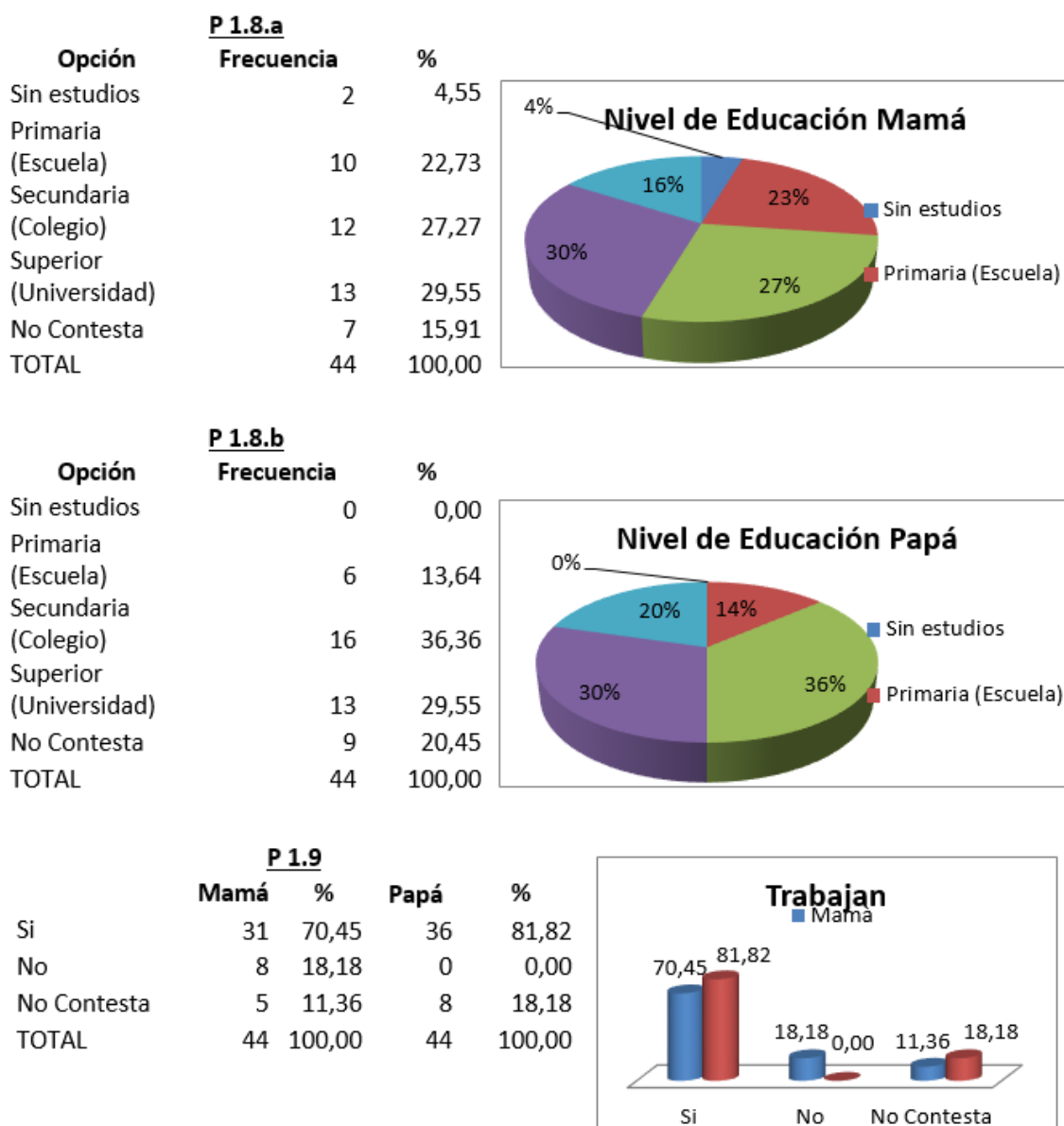


P 1.7		
Opción	Frecuencia	%
Papá	5	11,36
Mamá	22	50,00
Abuelo/a	0	0,00
Hermano/a	5	11,36
Tío/a	0	0,00
Primo/a	1	2,27
Amigo/a	0	0,00
Tú mismo	6	13,64
No contesta	5	11,36
TOTAL	44	100,00



FUENTE: Cuadros de resumen del apartado 1 "datos informativos"
ELABORADO POR: MARCELO LUJE

Cuadro 4



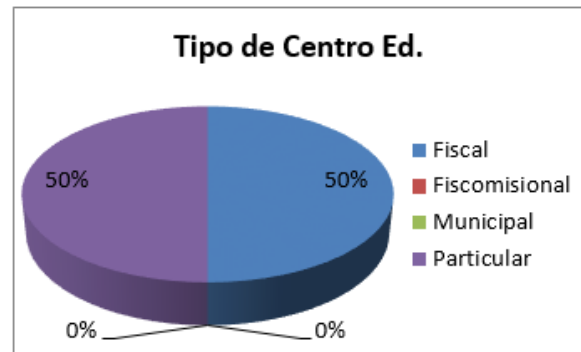
FUENTE: Cuadros de resumen del apartado 1 "datos informativos
ELABORADO POR: MARCELO LUJE

Cuadro 5

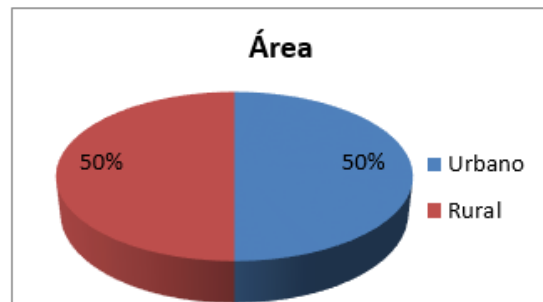
DATOS INFORMATIVOS DE PROFESORES

GRÁFICOS DE RESÚMEN

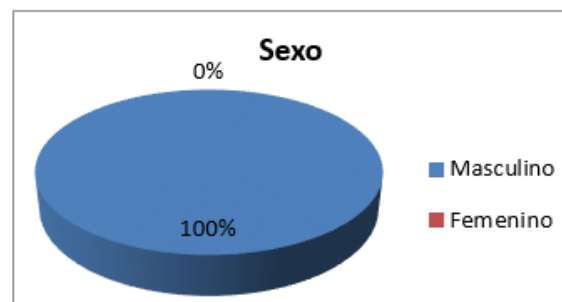
P 1.3		
Opción	Frecuencia	%
Fiscal	1	50,00
Fiscomisiona nal	0	0,00
Municipal	0	0,00
Particular	1	50,00
TOTAL	2	100,00



P 1.4		
Opción	Frecuencia	%
Urbano	1	50,00
Rural	1	50,00
TOTAL	2	100,00



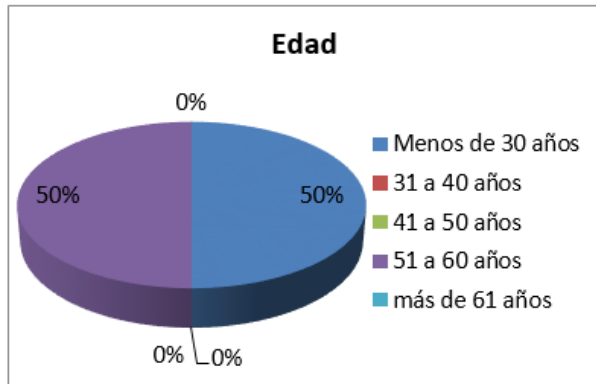
P 1.6		
Opción	Frecuencia	%
Masculino	2	100,00
Femenino	0	0,00
TOTAL	2	100,00



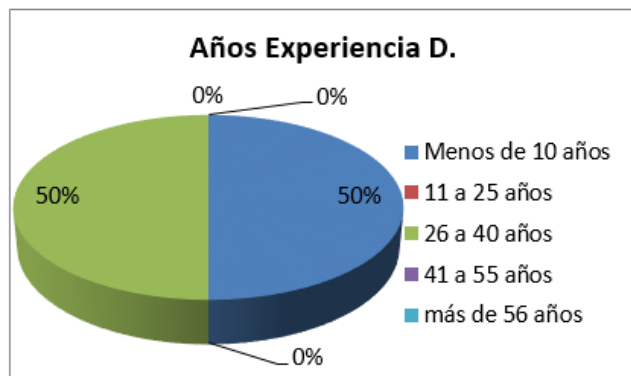
FUENTE: Cuestionario de observación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del investigador. Datos informativos de profesores. 2012
ELABORADO POR: MARCELO LUJE

Cuadro 6

P 1.7		
Opción	Frecuencia	%
Menos de 30 años	1	50,00
31 a 40 años	0	0,00
41 a 50 años	0	0,00
51 a 60 años	1	50,00
más de 61 años	0	0,00
TOTAL	2	100,00

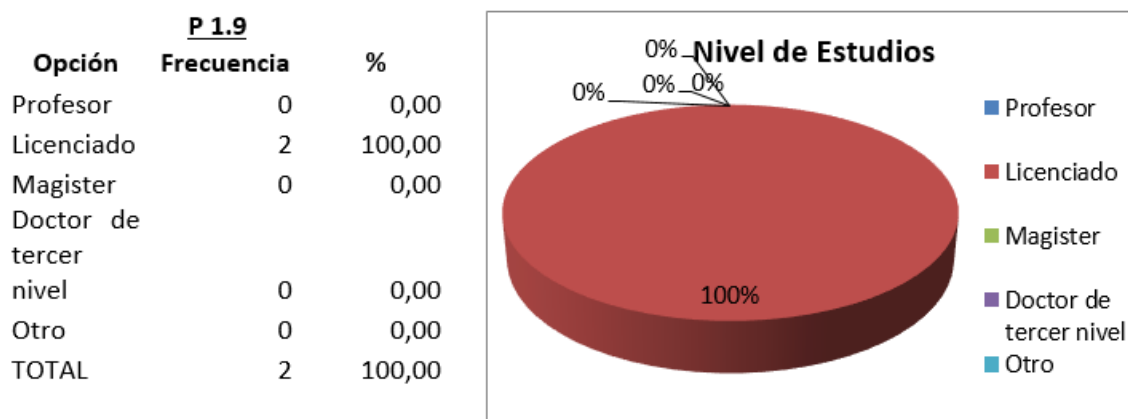


P 1.8		
Opción	Frecuencia	%
Menos de 10 años	1	50,00
11 a 25 años	0	0,00
26 a 40 años	1	50,00
41 a 55 años	0	0,00
más de 56 años	0	0,00
TOTAL	2	100,00



FUENTE: Cuestionario de observación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del investigador. Datos informativos de profesores. 2012
ELABORADO POR: MARCELO LUJE

Cuadro 7



FUENTE: Cuestionario de observación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del investigador. Datos informativos de profesores. 2012
ELABORADO POR: MARCELO LUJE

3.4. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.

3.4.1. Métodos.

Los métodos de investigación aplicados en este estudio son el descriptivo, analítico y sintético, mismos que permiten explicar y analizar el objeto de la investigación.

El método **analítico - sintético**, facilita la desestructuración del objeto de estudio en todas sus partes y la explicación de las relaciones entre elementos y el todo, así como también la reconstrucción de las partes para alcanzar una visión de unidad, asociando juicios de valor, abstracciones, conceptos que ayudan a la comprensión y conocimiento de la realidad.

El método **inductivo y el deductivo** utilizado permite configurar el conocimiento y a generalizar de forma lógica los datos empíricos a alcanzarse en el proceso de investigación.

El método **estadístico**, hace factible organizar la información alcanzada, con la aplicación de los instrumentos de investigación, facilita los procesos de validez y confiabilidad de los resultados.

El método **Hermenéutico**, permite la recolección e interpretación bibliográfica en la elaboración del marco teórico, y, además, facilita el análisis de la información empírica a la luz del marco teórico.

3.4.2. Técnicas.

Técnicas de investigación bibliográfica: Para la investigación bibliográfica: recolección y análisis de la información teórica y empírica, se utilizaron las siguientes técnicas:

- **La lectura**, como medio importante para conocer, analizar y seleccionar aportes teóricos, conceptuales y metodológicos sobre Gestión pedagógica y clima de aula.
- **Los mapas conceptuales y organizadores gráficos**, como medios para facilitar los procesos de comprensión y síntesis de los apoyos teórico-conceptuales.

Técnicas de investigación de campo: Para la investigación de campo: recolección y análisis de datos, se utilizaron las siguientes técnicas:

- **La observación:** técnica muy utilizada en el campo de las ciencias humanas. La observación se convierte en una técnica científica en la medida que (Anguera, 1998):
 - 1) Sirve a un objetivo ya formulado de investigación.
 - 2) Es planificada sistemáticamente.
 - 3) Está sujeta a comprobaciones de validez y fiabilidad.
 - 4) La observación se realiza en forma directa sin intermediarios que podrían distorsionar la realidad estudiada.

Además, conviene resaltar que observar es contemplar y examinar atentamente algo con el objeto de determinar su naturaleza y funcionamiento. Convivir con los actores sumerge al investigador en un baño de información, ya que la convivencia nutre de un conocimiento experiencial.

Dentro del estudio esta técnica, sirve para obtener información sobre la gestión pedagógica y de esta manera construir el diagnóstico sobre la **gestión del aprendizaje** que realiza el docente en el aula.

- **La encuesta:** es una de las técnicas más utilizadas que se apoya en un cuestionario previamente elaborado con preguntas concretas para obtener respuestas precisas que permiten una rápida tabulación, interpretación y análisis de la información

recopilada. Se utiliza para la recolección de la información de campo. Sirve para obtener información sobre las variables de la gestión pedagógica y del clima de aula y de esta manera describir los resultados del estudio.

3.4.3. Instrumentos.

Para la presente investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de clima social escolar CES de Moos y Trickett, adaptación ecuatoriana para profesores.
- Cuestionario de clima social escolar CES de Moos y Trickett, adaptación ecuatoriana para estudiantes.
- Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente.
- Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante.
- Ficha de observación a la gestión del aprendizaje del docente, a través de la observación de una clase por parte del investigador.

A continuación se detalla los instrumentos a utilizar:

Escalas de clima social en el centro escolar, de Moos y Trickett (1969) adaptación ecuatoriana (2011)

Estas escalas fueron diseñadas y elaboradas en el Laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford (California), bajo la dirección de R.H. Moos y E. J. Trickett y adaptadas por el equipo de investigación del Centro de Investigación de Educación y Psicología de la Universidad Técnica Particular de Loja. (2011). Se trata de escalas que evalúan el clima social en centros de enseñanza, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa del aula. Se puede aplicar en todo tipo de centros escolares.

Los principios utilizados en el desarrollo de la escala se derivan básicamente de las aportaciones teóricas de Henry Murray (1938) y de su conceptualización de la presión ambiental. El supuesto básico es que el acuerdo entre los individuos, al mismo tiempo que caracteriza el entorno, constituye una medida del clima ambiental y que este clima ejerce una influencia directa sobre la conducta.

La selección de los elementos se realizó teniendo en cuenta un concepto general de presión ambiental.

Se pretendía que cada elemento identificase características de un entorno que podría ejercer presión sobre alguna de las áreas que comprende la escala.

Se emplearon diversos criterios para seleccionar los elementos y se eligieron los que presentaban correlaciones más altas con las sub escalas correspondientes, los que discriminaban entre clases y los que no eran característicos solamente de núcleos extremos. De este modo se construyó una escala de 90 ítems agrupados en cuatro grandes dimensiones: Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio. Con los mismos criterios el equipo de investigación de la UTPL, construyó otra dimensión, la de Cooperación con 10 ítems, por tanto la escala a aplicar contempla en su estructura 100 ítems.

Dimensión de relaciones: Evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Consta de las sub escalas:

- **Implicación (IM):** Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.
- **Afiliación (AF):** Nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.
- **Ayuda (AY):** Grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).

Dimensión de autorrealización: Es la segunda dimensión de esta escala; a través de ella se valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas; comprende las sub escalas:

- **Tareas (TA):** Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.
- **Competitividad (CO):** Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.
- **Cooperación (CP):** Evalúa el grado de integración, interacción y participación activa en el aula, para lograr un objetivo común de aprendizaje.

Dimensión de estabilidad: Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integran la dimensión, las sub escalas:

- **Organización (OR):** Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.
- **Claridad (CL):** Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.
- **Control (CN):** Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. (Se tiene en cuenta también la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas).

Dimensión de cambio:

- **Innovación (IN):** Evalúa el grado en que existe diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.²

Cuestionarios de evaluación y ficha de observación a la gestión pedagógica del aprendizaje del docente en el aula. Ministerio de Educación del Ecuador.

Estos cuestionarios fueron elaborados tomando en cuenta los estándares de calidad, el objetivo es: reflexionar sobre el desempeño del docente en el aula con el fin de mejorar, la práctica pedagógica del docente en el aula y por ende el ambiente en el que se desarrollan estos procesos. Los cuestionarios se encuentran estructurados en varias dimensiones, así:

- **Habilidades pedagógicas y didácticas:** evalúa los métodos, estrategias, actividades, recursos pedagógico-didácticos que utiliza el docente en el aula para el cumplimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje
- **Desarrollo emocional:** Evalúa el grado de satisfacción personal del docente en cuanto al trabajo de aula y a la aceptación y reconocimiento por parte de los estudiantes
- **Aplicación de normas y reglamentos:** Evalúa el grado de aplicación y cumplimiento de las normas y reglamentos establecidos en el aula.

- **Clima de aula:** Evalúa el grado de relación, interacción, cooperación y organización que promueve el docente en el aula.

3.5. Recursos.

Entre los recursos con que se ha contado para el desarrollo de esta investigación podemos anotar los siguientes:

Tabla 2

Humanos	Docentes, Directivos y alumnos de las instituciones investigadas, así como con el trabajo de quien escribe este informe.
Materiales	Implementos de oficina como escritorio, computadora e impresora; cuestionarios impresos aplicados a estudiantes, cuestionarios aplicados a docentes y fichas de recopilación de datos de observación de clase; guías didácticas; libros y monografías referentes; varios documentos impresos
Comunicacionales	Teléfono convencional, teléfono celular e internet
Económicos	Doscientos setenta y cinco dólares (\$275,00), utilizados en impresiones varias, transporte, comunicaciones, alimentación y otros.

ELABORADO POR: MARCELO LUJE

3.6. Procedimiento.

Para el desarrollo del presente estudio, empezamos por buscar las instituciones que cumplan las características requeridas, lo que en principio presentó ciertas dificultades, debido a que los directores y directoras de los primeros centros educativos visitados, por diversas razones, se negaron a nuestra intervención en sus instituciones; afortunadamente encontramos dos instituciones educativas con la suficiente apertura que, al enterarse de los propósitos y alcances de este estudio, así como de la Institución auspiciante y demás aspectos de relevancia accedieron gustosas.

Una vez con el visto bueno de los directores en las cartas de presentación, no fue necesario contactar a los inspectores, debido a que nos contactaron en forma directa con los docentes del séptimo año de educación básica, con quienes coordinamos las visitas y actividades en las aulas respectivas. En ambos casos nos fueron asignados los profesores dirigentes de grado, quienes nos facilitaron el listado de estudiantes y los promedios requeridos de la forma más amable.



Por otro lado la preparación de los cuestionarios y fichas de observación había terminado, por lo que de manera pronta se pudo empezar con la etapa de aplicación, misma que no tuvo mayor complicación, desarrollándose de forma óptima y en los plazos contemplados.

Finalmente con todo el material resultante de esta etapa se inició la etapa de análisis para elaborar el diagnóstico propuesto.

CAPÍTULO IV

4. Resultados: diagnóstico, análisis y discusión.

4.1. Diagnóstico a la gestión del aprendizaje del docente.

	UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA <i>La Universidad Católica de Loja</i>									
	MODALIDAD DE ESTUDIOS ABIERTA Y A DISTANCIA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL									
Código:										
<table border="1"> <tr> <td>Prov</td> <td>Aplicante</td> <td>Escuela</td> <td>Docente</td> </tr> <tr> <td>19</td> <td>139</td> <td>LQ</td> <td>D01</td> </tr> </table>	Prov	Aplicante	Escuela	Docente	19	139	LQ	D01		
Prov	Aplicante	Escuela	Docente							
19	139	LQ	D01							
Ficha de observación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del investigador Ministerio de Educación Ecuador. (2011). <i>Instrumentos para la evaluación docente</i> . Quito, Sistema Nacional de Evaluación.										
NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO: <i>Colegio Laico de Quito</i>										
OBJETIVO										
Observar el desempeño del docente en el aula con el fin de analizar la práctica pedagógica del docente en el aula.										
INSTRUCCIONES										
a. Observe el proceso de gestión del aprendizaje realizado por el docente en el aula. b. Lea detenidamente cada enunciado del cuestionario y valore con honestidad cada uno de los casilleros. c. Si considera que ninguna alternativa corresponde a su criterio, deje en blanco el respectivo casillero. d. 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.				x						
1.2. Selecciona los contenidos de aprendizaje de acuerdo con el desarrollo cognitivo y socio afectivo de los estudiantes.				x						
1.3. Da a conocer a los estudiantes la programación y objetivos de la asignatura, al inicio del año lectivo.				x						
1.4. Explica los criterios de evaluación del área de estudio			x							
1.5. Utiliza el lenguaje adecuado para que los estudiantes me comprendan.				x						
1.6. Recuerda a los estudiantes los temas tratados en la clase anterior.					x					
1.7. Pregunta a los estudiantes sobre las ideas más importantes desarrolladas en la clase anterior.					x					
1.8. Realiza una breve introducción antes de iniciar un nuevo tema o contenido.				x						
1.9. Permite que los estudiantes expresen sus preguntas e inquietudes.						x				
1.10. Propicia el debate y el respeto a las opiniones diferentes.			x							
1.11. Estimula el análisis y la defensa de criterios de los estudiantes con argumentos.			x							
1.12. Expone las relaciones que existen entre los diversos temas y contenidos enseñados.				x						



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

1.13. Aprovecha el entorno natural y social para propiciar el aprendizaje significativo de los estudiantes.			x	
1.14. Organiza la clase para trabajar en grupos				
1.15. Utiliza técnicas de trabajo cooperativo en el aula				
1.16. Da estímulos a los estudiantes cuando realizan un buen trabajo			x	
1.17. Valora los trabajos grupales de los estudiantes y les doy una calificación				
1.18. Propone actividades para que cada uno de los estudiantes trabajen en el grupo				
1.19. Motiva a los estudiantes para que se ayuden unos con otros		x		
1.20. Promueve la interacción de todos los estudiantes en el grupo			x	
1.21. Promueve la autonomía dentro de los grupos de trabajo				
1.22. Valora las destrezas de todos los estudiantes				x
1.23. Exige que todos los estudiantes realicen el mismo trabajo				
1.24. Reconoce que lo mas importante en el aula es aprender todos				x
1.25. Promueve la competencia entre unos y otros.				
1.26. Explica claramente las reglas para trabajar en equipo				x
1.27. Incorpora las sugerencias de los estudiantes al contenido de las clases.		x		
1.28. Explica la importancia de los temas tratados, para el aprendizaje y para la vida futura de los estudiantes.			x	
1.29. Recalca los puntos clave de los temas tratados en la clase.				x
1.30. Realiza al final de la clase resúmenes de los temas tratados.			x	
1.31. Entrega a los estudiantes las pruebas y trabajos calificados a tiempo.			x	
1.32. Reajusta la programación en base a los resultados obtenidos en la evaluación.			y	
1.33. Elabora material didáctico para el desarrollo de las clases.			y	
1.34. Utiliza el material didáctico apropiado a cada temática.				x
1.35. Utiliza en las clases tecnologías de comunicación e información.				
1.36. Utiliza bibliografía actualizada.			y	
1.37. Desarrolla en los estudiantes las siguientes habilidades:				
1.37.1. Analizar				x
1.37.2. Sintetizar				y
1.37.3. Reflexionar.				x
1.37.4. Observar.				x
1.37.5. Descubrir.				x
1.37.6. Exponer en grupo.		y		
1.37.7. Argumentar.				y
1.37.8. Conceptualizar.				y
1.37.9. Redactar con claridad.				x
1.37.10. Escribir correctamente.				x
1.37.11. Leer comprensivamente.				x
1.37.12. Escuchar.				x
1.37.13. Respetar.				x
1.37.14. Consensuar.				y
1.37.15. Socializar.				x
1.37.16. Concluir.			x	
1.37.17. Generalizar.				x
1.37.18. Preservar.			x	

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

2. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS El docente:	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
2.1. Aplica el reglamento interno de la institución en las actividades del aula.				x	
2.2. Cumple y hace cumplir las normas establecidas en el aula					y
2.3. Planifica y organiza las actividades del aula					y
2.4. Entrega a los estudiantes las calificaciones en los tiempos previstos por las autoridades.					y



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

2.5. Planifica las clases en función del horario establecido.					X
2.6. Explica las normas y reglas del aula a los estudiantes				X	
2.7. Llega puntualmente a todas las clases.				X	
2.8. Falta a clases solo en caso de fuerza mayor				X	

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

3. CLIMA DE AULA El docente:	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
3.1. Busca espacios y tiempos para mejorar la comunicación con los estudiantes				X	
3.2. Dispone y procura la información necesaria para mejorar el trabajo con los estudiantes.				X	
3.3. Se identifica de manera personal con las actividades de aula que se realizan en conjunto.				X	
3.4. Comparte intereses y motivaciones con los estudiantes				X	
3.5. Dedicar el tiempo suficiente para completar las actividades que se proponen en el aula.					X
3.6. Cumple los acuerdos establecidos en el aula				X	
3.7. Maneja de manera profesional, los conflictos que se dan en el aula.				X	
3.8. Esta dispuesto a aprender de los estudiantes			X		
3.9. Propone alternativas viables para que los conflictos se solucionen en beneficio de todos.				X	
3.10. Enseña a respetar a las personas diferentes.					X
3.11. Enseña a no discriminar a los estudiantes por ningún motivo.					X
3.12. Enseña a mantener buenas relaciones entre estudiantes.				X	
3.13. Toma en cuenta las sugerencias, preguntas, opiniones y criterios de los estudiantes.			X		
3.14. Resuelve los actos indisciplinarios de los estudiantes, sin agredirlos en forma verbal o física.					X
3.15. Fomenta la autodisciplina en el aula			X		
3.16. Trata a los estudiantes con cortesía y respeto.			X		
3.17. Se preocupa por la ausencia o falta de los estudiantes; llama a los padres de familia y/o representantes.				X	

LABORATORIOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS



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
19	139	A E D O T	

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: *Escuela América y España*

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



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

1.13. Aprovecha el entorno natural y social para propiciar el aprendizaje significativo de los estudiantes.				X	
1.14. Organiza la clase para trabajar en grupos					
1.15. Utiliza técnicas de trabajo cooperativo en el aula					
1.16. Da estímulos a los estudiantes cuando realizan un buen trabajo					X
1.17. Valora los trabajos grupales de los estudiantes y les doy una calificación					
1.18. Propone actividades para que cada uno de los estudiantes trabajen en el grupo					
1.19. Motiva a los estudiantes para que se ayuden unos con otros					
1.20. Promueve la interacción de todos los estudiantes en el grupo				X	
1.21. Promueve la autonomía dentro de los grupos de trabajo					
1.22. Valora las destrezas de todos los estudiantes				X	
1.23. Exige que todos los estudiantes realicen el mismo trabajo					
1.24. Reconoce que lo mas importante en el aula es aprender todos					X
1.25. Promueve la competencia entre unos y otros.					
1.26. Explica claramente las reglas para trabajar en equipo					X
1.27. Incorpora las sugerencias de los estudiantes al contenido de las clases.			X		
1.28. Explica la importancia de los temas tratados, para el aprendizaje y para la vida futura de los estudiantes.					X
1.29. Recalca los puntos clave de los temas tratados en la clase.					X
1.30. Realiza al final de la clase resúmenes de los temas tratados.				X	
1.31. Entrega a los estudiantes las pruebas y trabajos calificados a tiempo.				X	
1.32. Reajusta la programación en base a los resultados obtenidos en la evaluación.				X	
1.33. Elabora material didáctico para el desarrollo de las clases.					X
1.34. Utiliza el material didáctico apropiado a cada temática.				X	
1.35. Utiliza en las clases tecnologías de comunicación e información.			X		
1.36. Utiliza bibliografía actualizada.			X		
1.37. Desarrolla en los estudiantes las siguientes habilidades:					
1.37.1. Analizar					X
1.37.2. Sintetizar				X	
1.37.3. Reflexionar.					X
1.37.4. Observar.					X
1.37.5. Descubrir.				X	
1.37.6. Exponer en grupo.			X		
1.37.7. Argumentar.					X
1.37.8. Conceptualizar.					X
1.37.9. Redactar con claridad.				X	
1.37.10. Escribir correctamente.				X	
1.37.11. Leer comprensivamente.				X	
1.37.12. Escuchar.				X	
1.37.13. Respetar.					X
1.37.14. Consensuar.					X
1.37.15. Socializar.				X	
1.37.16. Concluir.					X
1.37.17. Generalizar.				X	
1.37.18. Preservar.			X		

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

2. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS El docente:	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
2.1. Aplica el reglamento interno de la institución en las actividades del aula.					X
2.2. Cumple y hace cumplir las normas establecidas en el aula					X
2.3. Planifica y organiza las actividades del aula					X
2.4. Entrega a los estudiantes las calificaciones en los tiempos previstos por las autoridades.					X



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

2.5. Planifica las clases en función del horario establecido.					X
2.6. Explica las normas y reglas del aula a los estudiantes				X	
2.7. Llega puntualmente a todas las clases.					X
2.8. Falta a clases solo en caso de fuerza mayor					X

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

3. CLIMA DE AULA El docente:	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
3.1. Busca espacios y tiempos para mejorar la comunicación con los estudiantes				X	
3.2. Dispone y procura la información necesaria para mejorar el trabajo con los estudiantes.				X	
3.3. Se identifica de manera personal con las actividades de aula que se realizan en conjunto.				Y	
3.4. Comparte intereses y motivaciones con los estudiantes				Y	
3.5. Dedicar el tiempo suficiente para completar las actividades que se proponen en el aula.					X
3.6. Cumple los acuerdos establecidos en el aula					X
3.7. Maneja de manera profesional, los conflictos que se dan en el aula.				X	
3.8. Esta dispuesto a aprender de los estudiantes			X		
3.9. Propone alternativas viables para que los conflictos se solucionen en beneficio de todos.			X		
3.10. Enseña a respetar a las personas diferentes.					X
3.11. Enseña a no discriminar a los estudiantes por ningún motivo.					X
3.12. Enseña a mantener buenas relaciones entre estudiantes.				X	
3.13. Toma en cuenta las sugerencias, preguntas, opiniones y criterios de los estudiantes.			X		
3.14. Resuelve los actos indisciplinarios de los estudiantes, sin agredirlos en forma verbal o física.					X
3.15. Fomenta la autodisciplina en el aula					X
3.16. Trata a los estudiantes con cortesía y respeto.					X
3.17. Se preocupa por la ausencia o falta de los estudiantes; llama a los padres de familia y/o representantes.				X	

Matriz de diagnóstico a la gestión del aprendizaje del docente del séptimo año de educación básica del centro educativo: “Plantel Educativo Particular Colegio Laico de Quito”, año lectivo 2011 - 2012”

Prov.		Aplicante			Escuela		Docente		
1	9	1	3	9	L	Q	D	0	1

DIMENSIONES	FORTALEZAS/ DEBILIDADES	CAUSAS	EFFECTOS	ALTERNATIVAS
1.HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS (ítems 1.1. a 1.37)	FORTALEZAS: Hace referencia a temas de clases anteriores, los contextualiza y posibilita la expresión del punto de vista de los estudiantes.	Ajusta su planificación a las necesidades de los estudiantes.	Los estudiantes se sienten seguros de sus conocimientos.	
	Explica claramente las reglas del trabajo en equipo. Estimula en los estudiantes las habilidades de reflexión, observación y conceptualización.	Conoce muy bien su planificación	Los estudiantes conocen lo que se espera conseguir de ellos.	
	DEBILIDADES: No todos conocen los propósitos ni reglas del trabajo en equipo.	No logra la atención de todos los estudiantes	Algunos estudiantes no conocen el plan didáctico ni lo que se espera de ellos.	Implementación de estrategias pedagógicas adecuadas.
	No aplica estrategias de aprendizaje grupal. No existe un buen proceso comunicacional.	Inexperiencia docente.	El aprendizaje estudiantil es desigual.	Capacitación al docente, en desarrollo personal, profesional, estrategias pedagógicas y aprendizaje cooperativo.

2.APLICAIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS (ítems 2.1. al 2.8)	FORTALEZAS: Cumple y hace cumplir normas y reglamentos. Planifica y organiza las actividades del aula según horarios. Entrega las calificaciones en los tiempos establecidos.	Seguimiento institucional a los procesos académicos	El docente se siente comprometido con el proyecto educativo, la institución y los estudiantes.	
	DEBILIDADES: En ciertas ocasiones se irrespetan las normas y reglamentos.	El docente impone el respeto a las normas y reglamentos sin explicación del porqué son necesarios.	Al no entender el sentido de las normas y reglamentos, los estudiantes no incorporan en la cotidianidad su aplicación.	Soporte institucional para motivar al docente y estudiantes en la apropiación del proyecto educativo.
3.CLIMA DE AULA (ítems 3.1 al 3.17)	FORTALEZAS: Dedica tiempo a los estudiantes al terminar las tareas. Enseña a respetar y no discriminar a nadie. Conversa sobre los actos indisciplinarios.	Tienen temas comunes		
	DEBILIDADES: No coloca expectativas altas en los estudiantes.	Cumple con su trabajo, sin un compromiso profundo por los estudiantes. No toma en cuenta las sugerencias de los estudiantes.	Estudiantes libres y relajados que no sienten al aula como espacio de aprendizaje. No tienen interés por aprender.	Motivación institucional y capacitación a los docentes. Generar espacios de diálogo y desarrollo de

	El trato a los estudiantes es variable, es decir no siempre se siente el respeto y cortesía.	En clases parece pensar en otros problemas. Comportamiento variable.	Las relaciones entre pares muestran cierto nivel de agresividad. El respeto a la dignidad del docente es frágil. El ambiente es competitivo.	propuestas pedagógicas en un trabajo colectivo de los docentes, donde puedan comunicar sus opiniones y elevarlas a propuestas pedagógicas.
--	--	--	--	--

Observaciones:

En el caso presente llama la atención el desencanto percibido en el docente, mismo que incide en el desarrollo de las clases y en el proceso de enseñanza aprendizaje. Más allá de que los alumnos cumplan o no con aprender ciertos contenidos, no podemos olvidar que formamos seres humanos y que esos contenidos deben ir acompañados de experiencias y valores que les permitan construirse como mejores seres humanos.

Matriz de diagnóstico a la gestión del aprendizaje del docente del séptimo año de educación básica del centro educativo: “Escuela fiscal América y España, año lectivo 2011 - 2012”

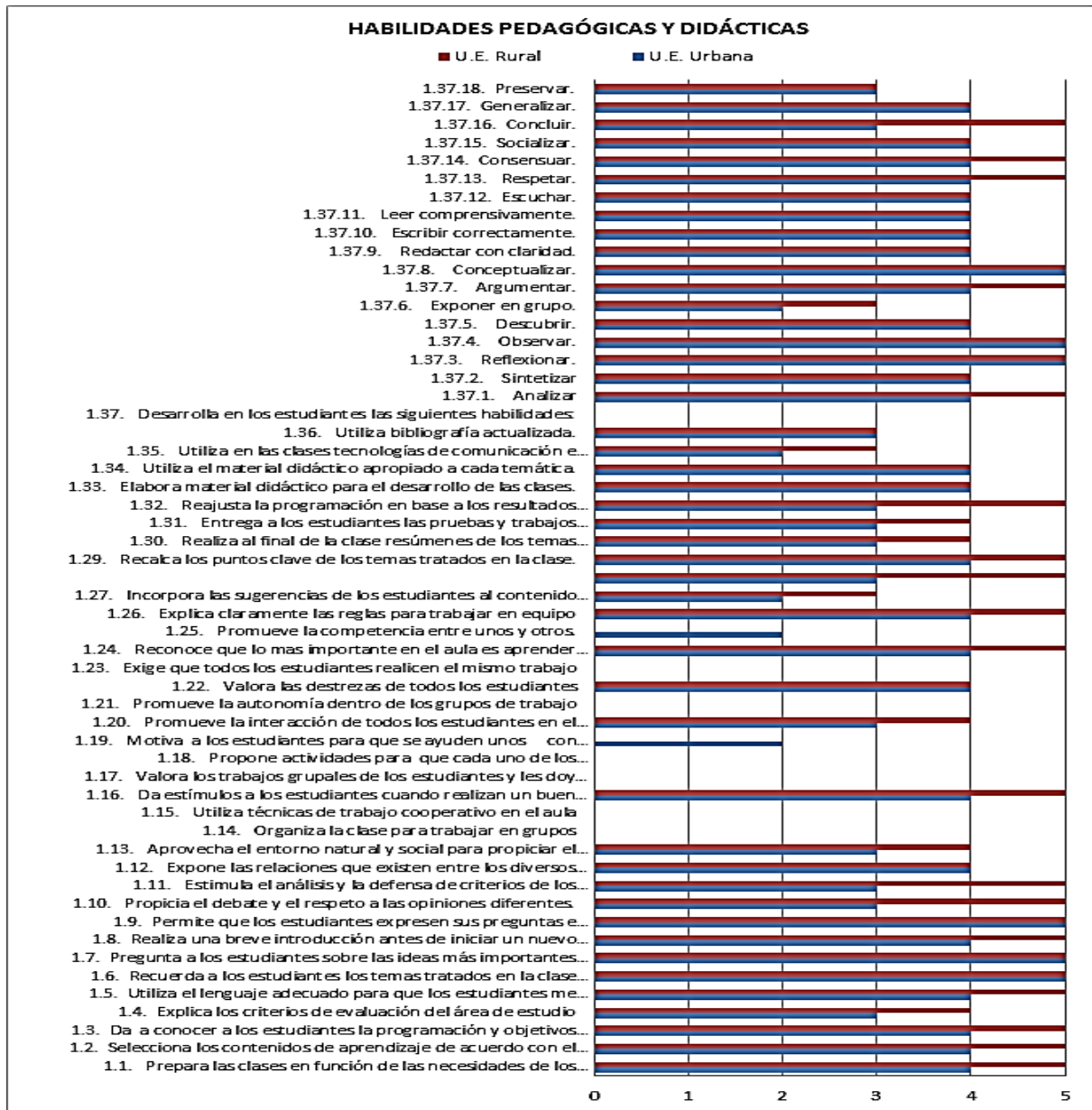
Prov	Aplicante	Escuela	Docente
1 9	1 3 9	A E	D 0 1

DIMENSIONES	FORTALEZAS/ DEBILIDADES	CAUSAS	EFFECTOS	ALTERNATIVAS
1.HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS (ítems 1.1. a 1.37)	<p>FORTALEZAS: <u>Prepara sus clases</u> considerando las necesidades estudiantiles y situaciones posibles a enfrentar. <u>Informa</u> a los estudiantes sobre los criterios de evaluación, contenidos, etc. <u>Permite expresarse</u> a los estudiantes y hacer conocer su opinión. <u>Estimula el desarrollo de habilidades</u> de aprendizaje y convivencia en los estudiantes.</p>	<p>El docente cuenta con amplia experiencia, busca la excelencia para sí mismo y sus estudiantes. Sabe que para manejar un grupo grande de estudiantes debe utilizar estrategias efectivas y probadas. Conoce a profundidad las asignaturas. Conoce ampliamente a cada uno de sus estudiantes y en diferentes dimensiones.</p>	<p>Existe seguridad en el aula, los estudiantes siempre saben qué hacer y cómo comportarse al interior del aula. Conocen lo que se espera de ellos y las metas que se desea alcancen. Sienten que pueden expresarse de forma individual y se sienten respaldados en varios ámbitos por el docente.</p>	
	<p>DEBILIDADES: No utiliza recursos tecnológicos actualizados.</p>	<p>No cuenta con nuevas tecnologías como recursos didácticos.</p>	<p>El proceso de enseñanza aprendizaje se encuentra limitado.</p>	<p>Estimular a los estudiantes a satisfacer su curiosidad y deseo de aprender en otros lugares con recursos.</p>

	El desarrollo de grupos de trabajo no logra optimizarse y no siempre se da paso a la exposición grupal.	No considera el aprendizaje grupal en toda su dimensión por lo que desconoce de estrategias aplicables al aula. Número excesivo de estudiantes.	Si bien el nivel de competitividad no es alto, se hace presente en la lucha por ser el o la mejor de la clase, quedando siempre algún/a rezagado.	Capacitación al en aprendizaje grupal, de tal manera que se generen posibilidades de aprendizaje y expresión colectivas.
2.APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS (ítems 2.1. al 2.8)	FORTALEZAS: Conoce bien las normas y reglamentos, es ejemplo de su cumplimiento, los aplica y hace seguimiento a que se cumpla.	Los años de experiencia docente le permiten entender el beneficio de contar, aplicar y respetar normas y reglas claras.	Los estudiantes se han apropiado de ellas y las han incorporado al desarrollo de las clases de forma organizada y por cuenta propia, vigilando su cumplimiento.	El docente contempla etapas de revisión, análisis y comprensión de normas y reglas, y del porqué el grupo las necesita.
3.CLIMA DE AULA (ítems 3.1 al 3.17)	FORTALEZAS: Profesionalidad en la planificación, logro de objetivos y cumplimiento de acuerdos. Énfasis en el respeto e inclusión, y rechazo a la discriminación.	Su formación docente se ha desarrollado en un proceso tradicional. Su interés por los estudiantes y por profesionalidad en su trabajo le han abierto la percepción a otras formas de enseñanza aprendizaje.	Los estudiantes se sienten acogidos, respetados, queridos y valorados. El docente está convencido de que su trabajo es importante y de que un clima adecuado de aprendizaje les aporta a todos.	
	DEBILIDADES: No se permite valorar el conocimiento y experiencia de los estudiantes y por ende tampoco se permite aprender de ellos.	Falta de interés y apoyo institucional.		Soporte institucional en procesos de capacitación y desarrollo personal, en técnicas de aprendizaje grupal y otras identificadas por el docente.
Observaciones: La observación en esta aula, personalmente me ha resultado gratificante, pues resalta entre todo lo anotado el compromiso del docente con su profesión, con sus estudiantes, con la mejora continua y el <u>placer</u> de ser parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje.				

OBSERVACIÓN A LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE POR PARTE DEL INVESTIGADOR

Tabla 3



FUENTE: cuestionario de observación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del investigador. 2012
ELABORADO POR: MARCELO LUJE

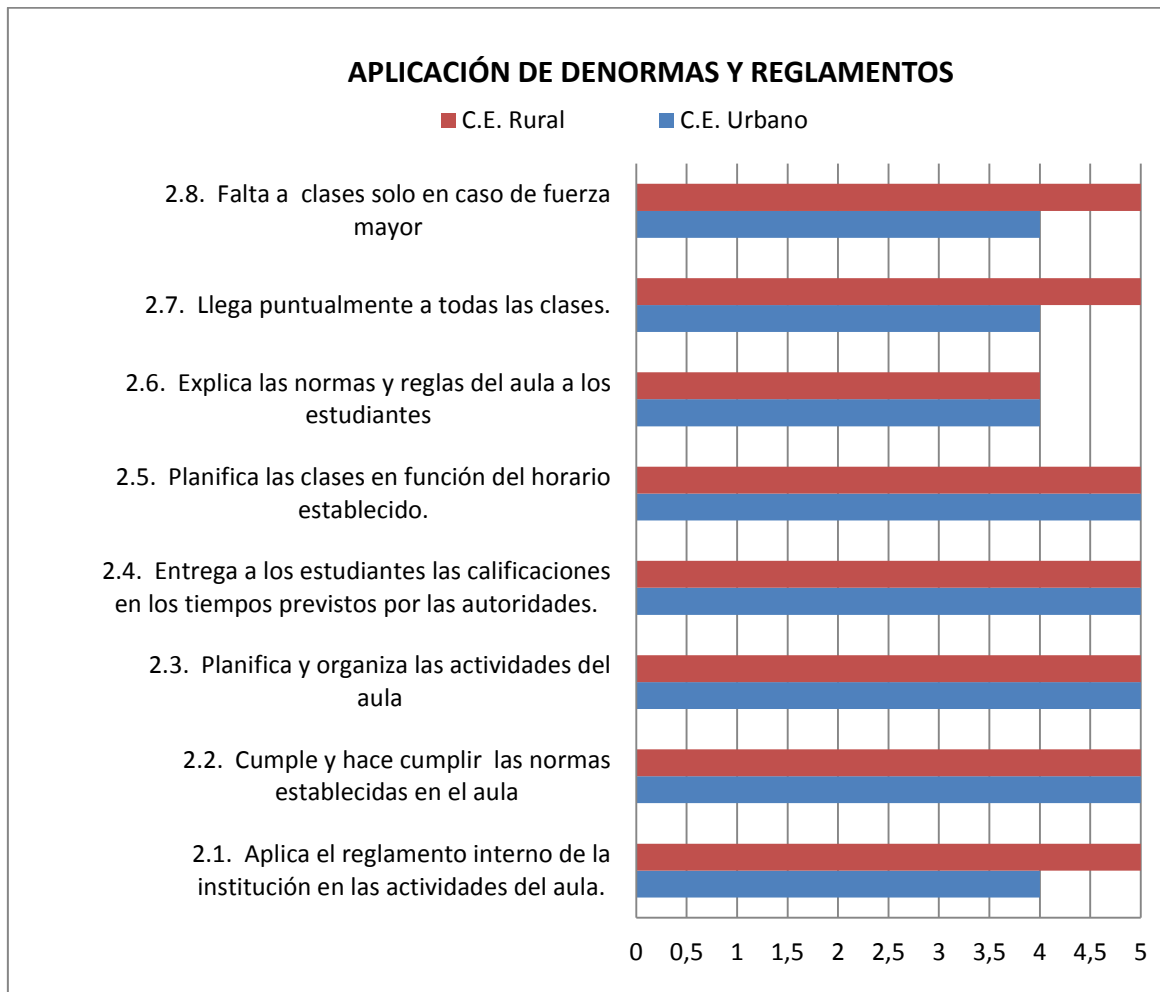
Revisando la Tabla de Habilidades Pedagógicas y Didácticas producto de la observación del investigador, llama la atención en lo que se refiere a las habilidades que el docente desarrolla en los estudiantes, la diferencia entre rural y urbana:

El docente de la institución rural desarrolla 8 habilidades en los estudiantes: analizar, reflexionar, observar, argumentar, conceptualizar, respetar, consensuar y concluir en el grado más alto, reflejándose en la tabla con un puntaje de 5. Por su parte el docente de la institución urbana llega al puntaje de 5 en el desarrollo de tres habilidades: reflexionar, observar y conceptualizar. En menor grado, ambos docentes desarrollan la exposición en grupo, aunque de todas formas se evidencia una diferencia de un punto entre urbana con 2 y rural con 3.

El docente de la institución rural muestra eficiencia en mayor número de habilidades, 16 habilidades que llegan a 5 puntos, relacionadas con el estímulo a los estudiantes cuando realizan un buen trabajo o sobre la preparación de las clases según los contenidos del programa o según las necesidades de los estudiantes, enfatiza en un lenguaje adecuado para la comprensión de los estudiantes, recalcando aspectos importantes de los nuevos temas, mientras que el docente de la institución rural logra los 5 puntos apenas en 3 habilidades de un total de 36, como son preguntar a los estudiantes sobre los puntos más importantes, permite expresen su opinión y recuerda los temas tratados anteriormente.

Llama la atención que ningún docente desarrolla habilidades referentes al trabajo grupal. El docente de la institución rural desarrolla más habilidades y se mantiene un punto más alto en relación al docente de la institución urbana.

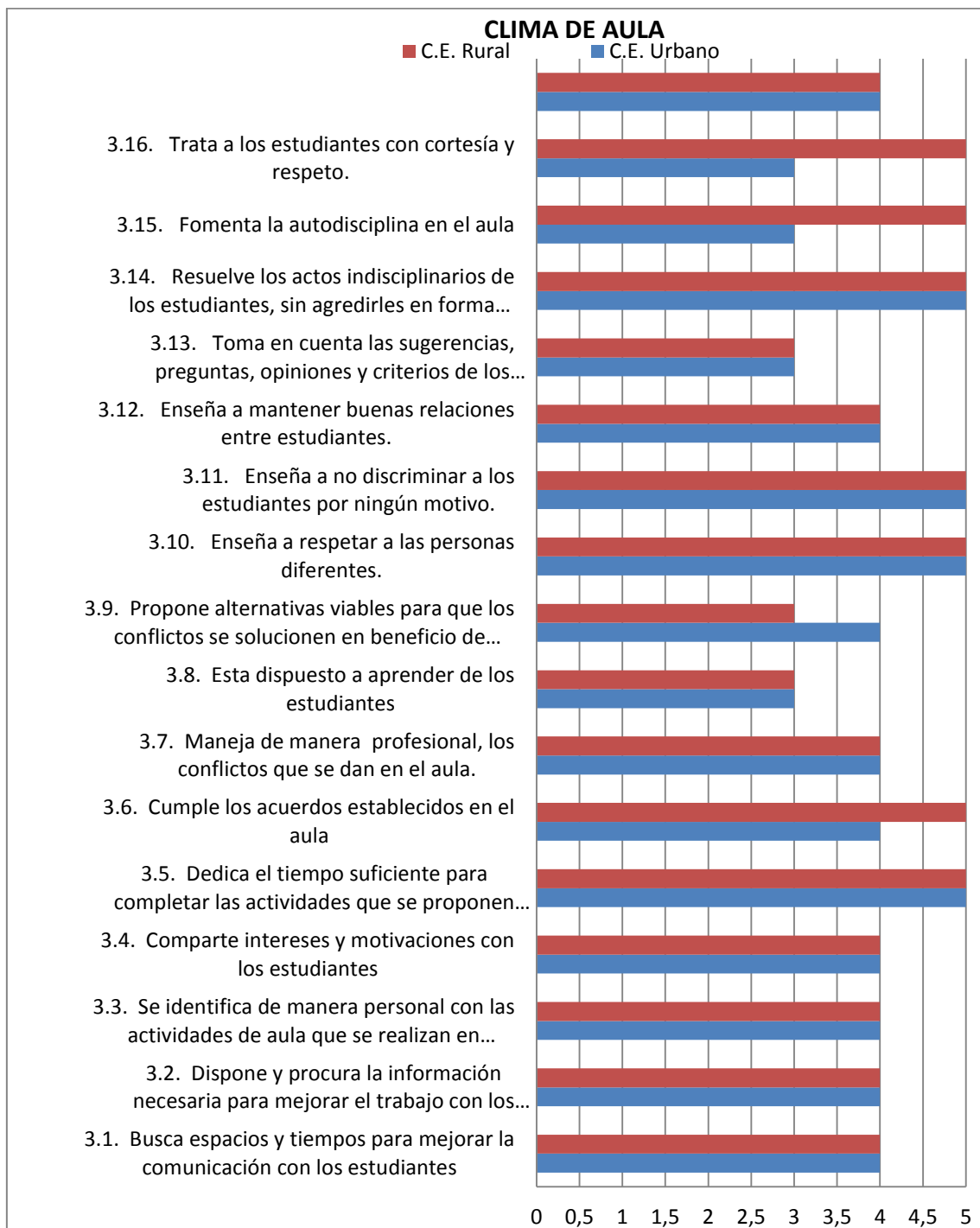
Tabla 4



FUENTE: Cuestionario de observación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del investigador. 2012
ELABORADO POR: MARCELO LUJE

Remitiéndonos a la tabla de Aplicación de Normas y Reglamentos vemos que el docente de la institución rural obtiene 5 puntos en 7 de los 8 ítems contemplados, es decir hace cumplir los reglamentos, es puntual, planifica según las necesidades, entrega las calificaciones en los tiempos establecidos; mientras que el docente de la institución urbana obtiene 5 puntos en 4 de los ítems y en el resto 4 puntos.

Tabla 5



FUENTE: Cuestionario de observación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del investigador. 2012.
ELABORADO POR: MARCELO LUJE

Al revisar la tabla de clima de aula vemos que ambos docentes tienen un promedio de 4 en el clima de aula adecuado, sin embargo, pequeñas diferencias en lo referente a la

autodisciplina, respeto y cortesía con los estudiantes, donde el docente de la institución rural sobrepasa al de la institución urbana con 2 puntos.

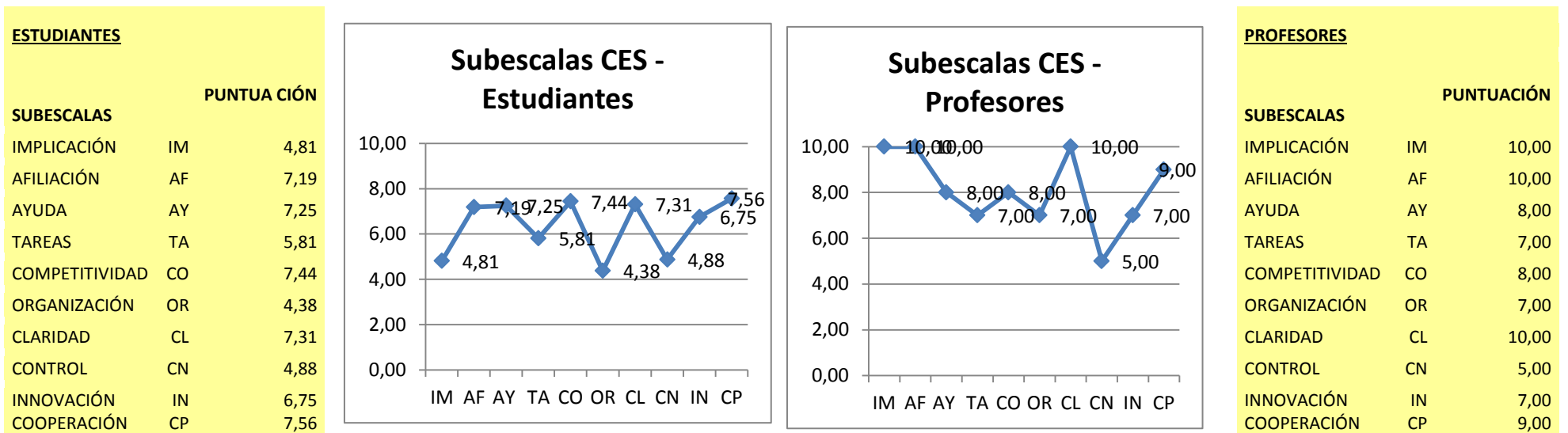
En resumen, la información revela que ambos docentes generan ambientes agradables para aprendizaje aunque con pequeñas diferencias, en la aplicación de normas y reglamentos se marcan diferencias más notorias, y más en las habilidades pedagógicas. Cabe preguntarse ¿De qué manera repercuten estos aspectos en el logro de un proceso educativo más eficiente? y si los ¿Los estudiantes cumplen o no con los estándares de aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación? También nos lleva a pensar en la incidencia o no de la ubicación geográfica de la institución, en los recursos materiales asignados, en el nivel de formación y experiencia profesional de los docentes, en el nivel de compromiso y amor de estos por su profesión, así como por sus estudiantes. Tratando de responder estas preguntas continuemos con el análisis sobre las características del clima de aula.

4.2. Análisis y discusión de resultados de las características del clima de aula.

Cuadro 8

CUADROS DE RESÚMEN DE ESCALAS CES

PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DEL CENTRO EDUCATIVO URBANO

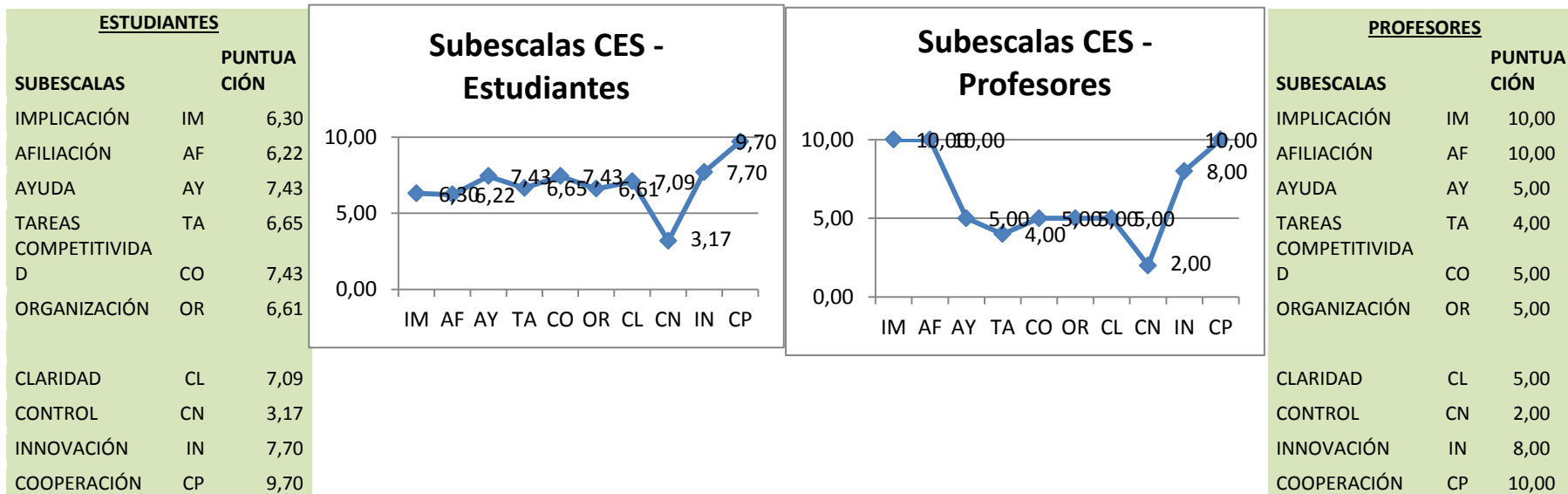


FUENTE: cuestionarios de la percepción del clima de aula de estudiantes y profesores del centro educativo urbano
ELABORADO POR: MARCELO LUJE

Al analizar las tablas correspondientes, podemos percatarnos de que el docente del centro educativo urbano tiene una percepción tendiente a mostrar satisfacción de la situación, es decir, del ambiente generado por él y de las interrelaciones que desarrolla y mantiene con sus estudiantes, puntuándose en 10 en lo que se refiere a implicación y claridad, mientras que los estudiantes la perciben también en promedios que no rebasan los 8 puntos. Mientras el docente en la sub escala de claridad expresa su conformidad con un puntaje de 10, mostrándose totalmente satisfecho, los estudiantes develan otra realidad, pues expresan no encontrar siempre claridad en la información con un puntaje de 7,31: los estudiantes no entienden todo lo expuesto por el docente a pesar de que él crea que sí. Esta percepción de satisfacción coloca al profesor en un estado de comodidad; al no haber incomodidad no aparece el deseo de cambio o mejora al proceso. Lo que implica que este aspecto posiblemente no cambiará si depende de la gestión del docente, se mantendrá tal cual.

Cuadro 9

PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DEL CENTRO EDUCATIVO RURAL



Cuestionarios de la percepción del clima de aula de estudiantes y profesores del centro educativo urbano
 ELABORADO POR: MARCELO LUJE

FUENTE:

En la escuela rural observamos que el nivel de satisfacción del docente en algunos aspectos es menor que el de insatisfacción; los estudiantes muestran un nivel aceptable de satisfacción y en algunos casos se muestran más satisfechos. En la escala de claridad, el docente se muestra inconforme con 5 puntos, y los estudiantes menos inconformes, tendiendo a la satisfacción con 7,09 puntos. Este docente, que se encuentra incómodo, tiene deseos de superación, evidenciando posibilidades de mejora del clima de clase y calidad educativa. También se puntúa con 10 las escalas cooperación, implicación y afiliación a lo que los estudiantes puntúan con una brecha menor en 9,70 cooperación, 6,30 implicación y 6,22 afiliación.

En resumen y reconociendo al docente como actor fundamental del proceso educacional, comparando los resultados extraídos, concluimos que el nivel de satisfacción docente por las diferentes escalas del clima social está directamente relacionada con el nivel de auto exigencia, actitud profesional que tiene y altas expectativas colocadas en los estudiantes, pudiendo expresarlo de la siguiente forma:

A mayor auto exigencia, menor conformidad. Lo que da como resultado procesos de mejora continua.

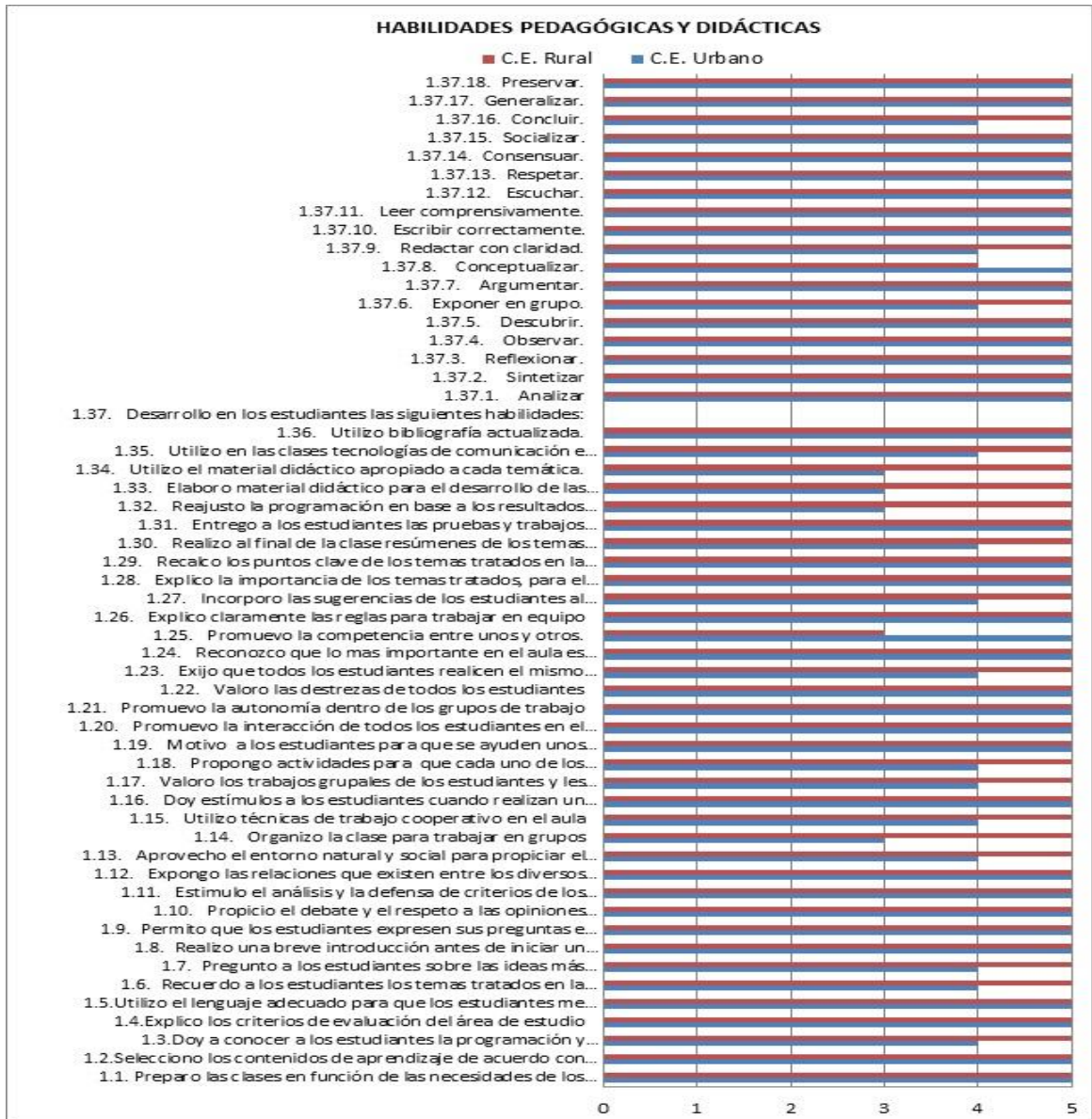
A menor auto exigencia, mayor conformidad. Lo que daría como resultado un estancamiento en el proceso.

Los estudiantes acostumbrados a alcanzar metas altas son actores críticos del proceso educativo, de allí que la percepción mostrada por el clima social de aula está mediada por un determinado nivel de exigencia y/o de comodidad.

4.3. Análisis y discusión de resultados de la gestión del aprendizaje del docente.

Autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente

Tabla 6

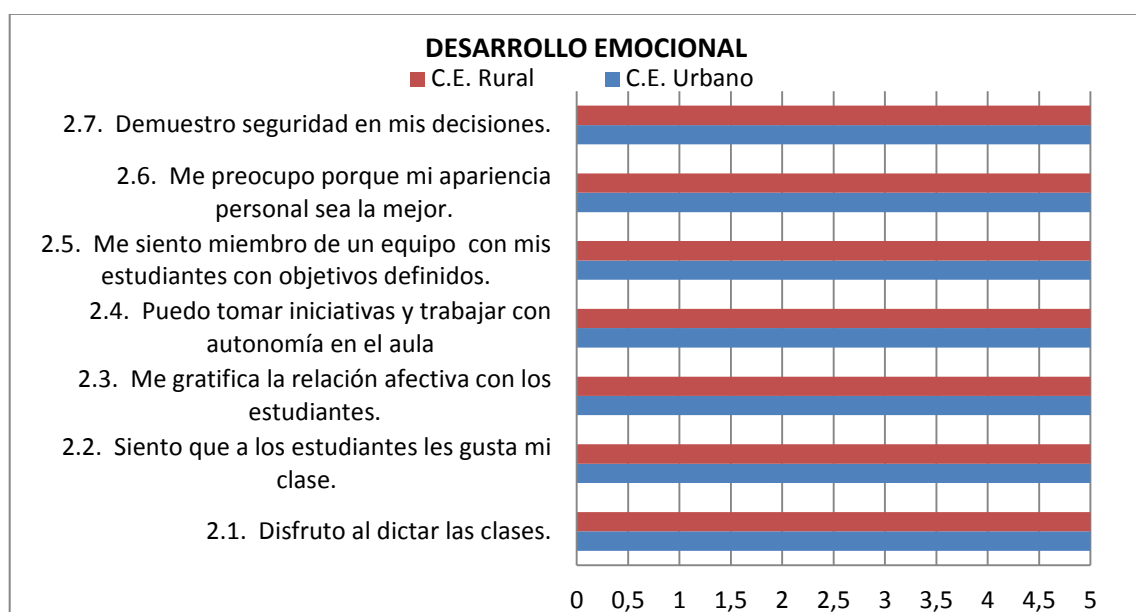


FUENTE: Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente. 2012.
ELABORADO POR: MARCELO LUJE

De la Tabla de Habilidades Pedagógicas y Didácticas, podemos extraer que el docente de la institución rural considera cumplir satisfactoriamente con las habilidades contempladas, obteniendo una puntuación de 5 en casi todos los ítems, exceptuando el de desarrollo de la

capacidad de conceptualización en los estudiantes que puntúa en 4 y el de promover la competencia entre estudiantes puntuado en 3. El docente de la institución urbana en el desarrollo de habilidades en los estudiantes obtiene un puntaje de 4 en concluir, redactar con claridad y exponer en grupo, mientras que las demás llegan a un puntaje de 5; sobre sus propias habilidades podemos concluir que obtiene un puntaje promedio de 4, llama la atención que en el trabajo en grupo, adaptabilidad de los contenidos al contexto y ligar las clases anteriores con las siguientes es donde más bajo puntaje se asigna, reflejándose un puntaje de 3.

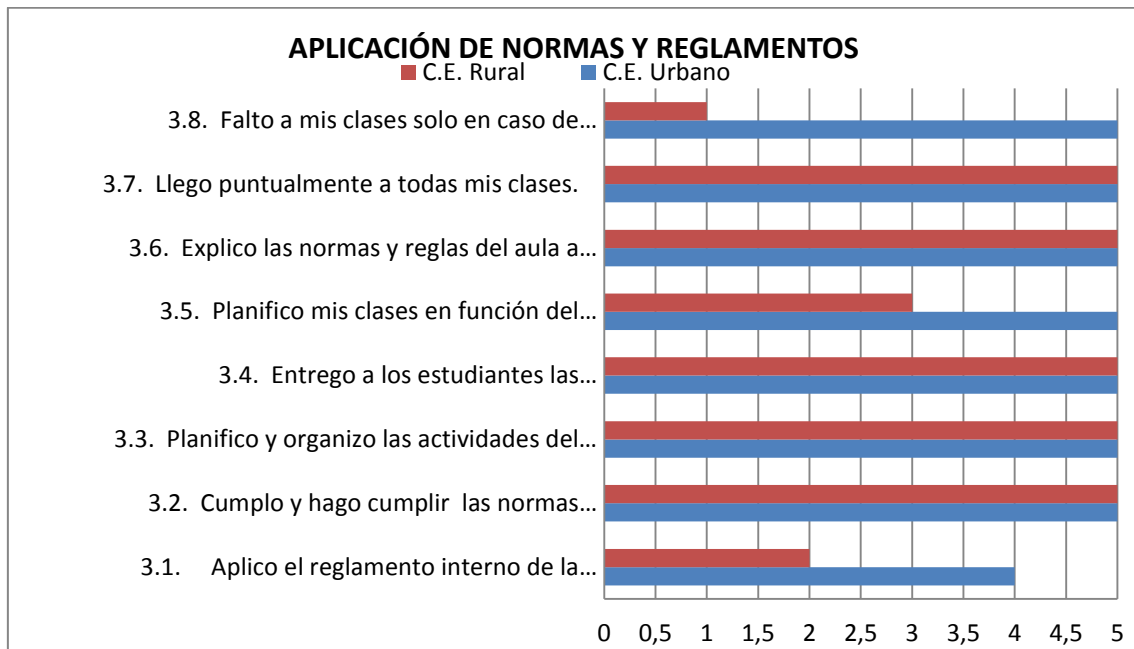
Tabla 7



FUENTE: Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente. 2012.
ELABORADO POR: MARCELO LUJE

Del cuadro anterior podemos observar que ambos docentes obtienen un puntaje de cinco en todos los ítems, evidenciando mucha satisfacción en el desarrollo emocional.

Tabla 8

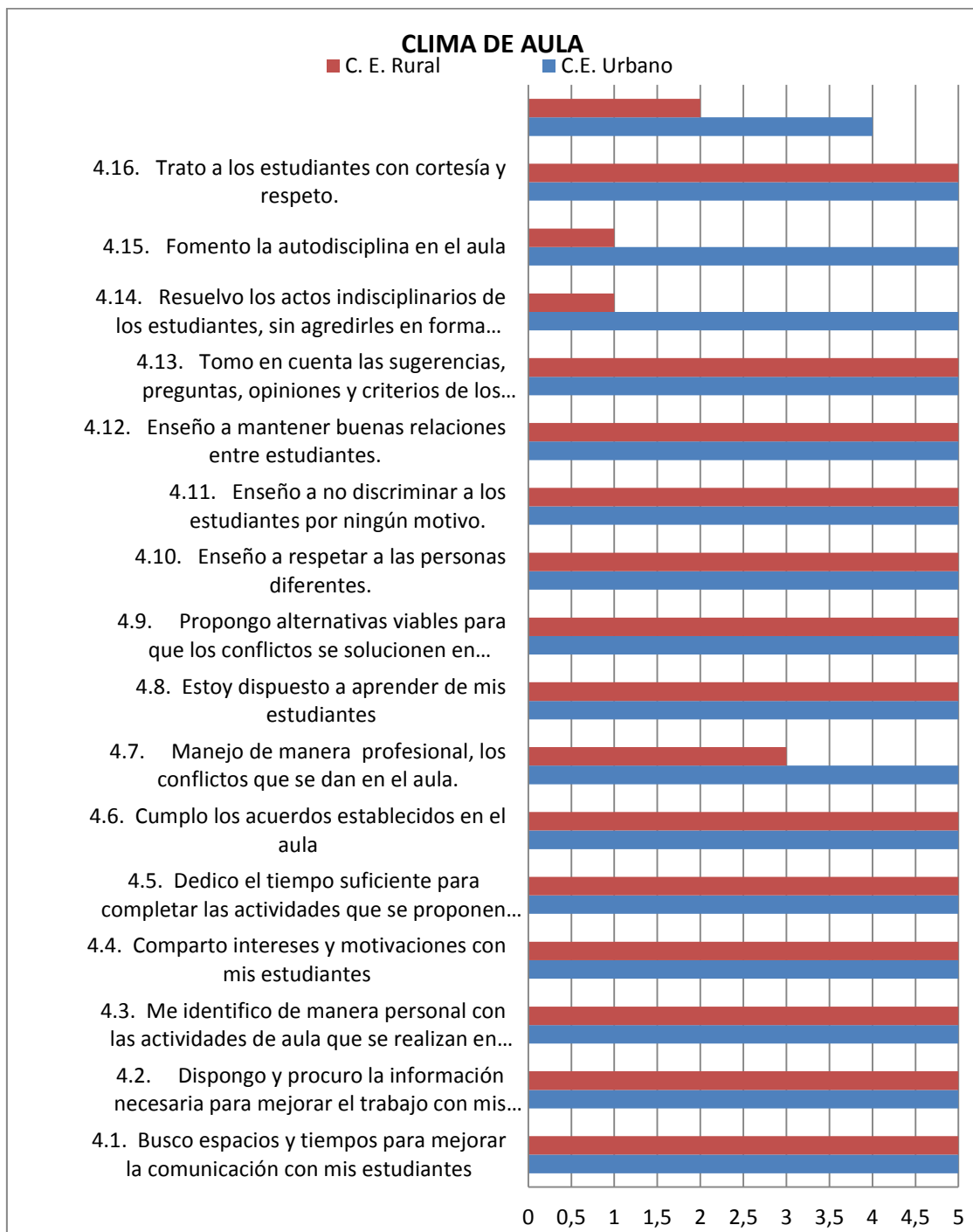


FUENTE: Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente. 2012
 ELABORADO POR: MARCELO LUJE

Analizando el cuadro de Aplicación de Normas y Reglamentos vemos que el docente rural considera faltar muy poco por fuerza mayor (1 punto), es decir No falta; el de la institución urbana considera que sí falta en caso de fuerza mayor (5 puntos). El docente de la institución urbana procura cumplir con todas las normativas y reglamentos, mientras que el de la institución rural se permite ciertas libertades en relación a la planificación según el horario establecido y a la aplicación del reglamento.

Podemos pensar que estas libertades del docente de la institución rural se deben a su necesidad de adaptar clases y contenidos al contexto y a las necesidades estudiantiles.

Tabla 9



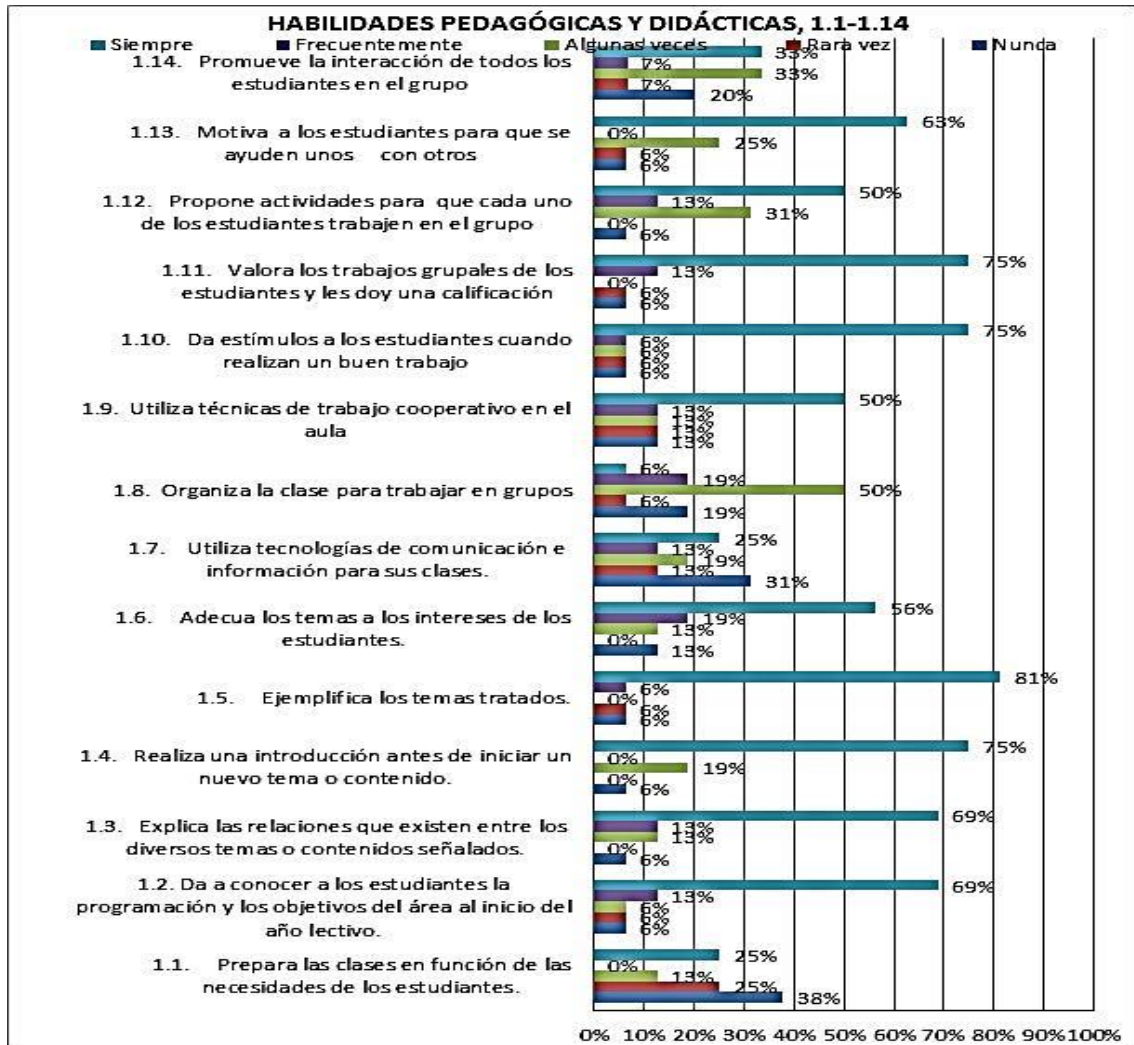
FUENTE: Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente. 2012
 ELABORADO POR: MARCELO LUJE

En lo que se refiere a clima de aula el docente de la institución urbana obtiene 5 puntos en todos los ítems, reflejando el convencimiento propio de que genera un clima adecuado y agradable para el aprendizaje. Por su parte el docente de la institución rural considera que en el fomento de la autodisciplina, la resolución de conflictos profesionalmente y sin agresión no los maneja de forma eficiente, reflejándose una puntuación de 1 y 3 en ellos, no así como en los otros ítems donde también se puntúa con 5. El docente de la institución rural efectúa una autoevaluación más dura consigo mismo, de lo cual podemos suponer que mantiene un nivel aceptable de actitud crítica, lo que le permitirá revisar sus acciones y metodologías para a futuro cambiar aquello en lo que identifica deficiencias.

Evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante

Centro educativo urbano

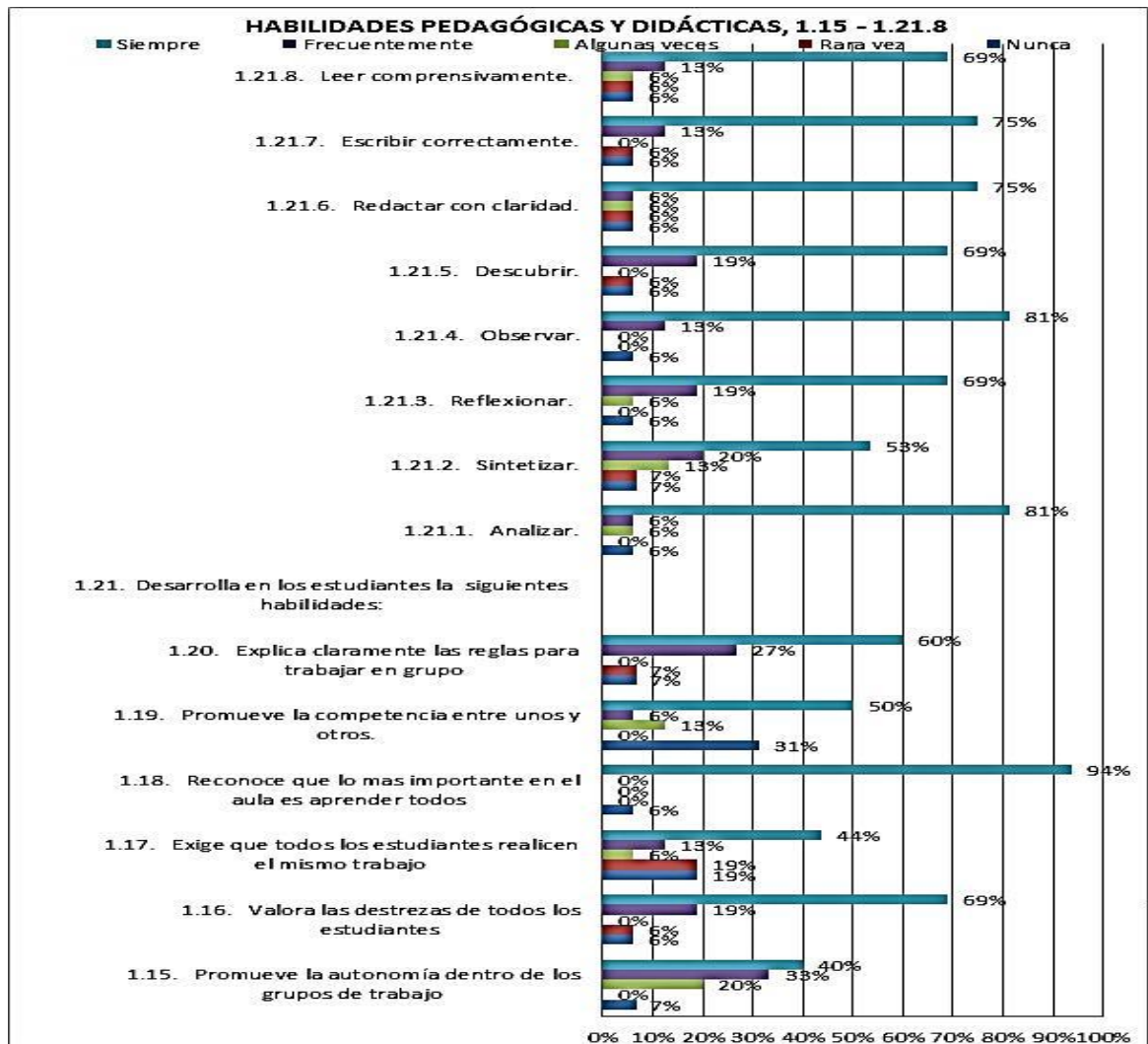
Tabla 10



FUENTE: Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante. 2012
 ELABORADO POR: MARCELO LUJE

Analizando la tabla 10 vemos que entre los porcentajes más altos destacan: los estudiantes en 81% perciben que *siempre* ejemplifica los temas, un 75% perciben que *siempre* da estímulos a los estudiantes cuando realizan un buen trabajo, que *siempre* valora los trabajos grupales dándoles una calificación y que *siempre* da una introducción antes de iniciar un nuevo tema o contenido.

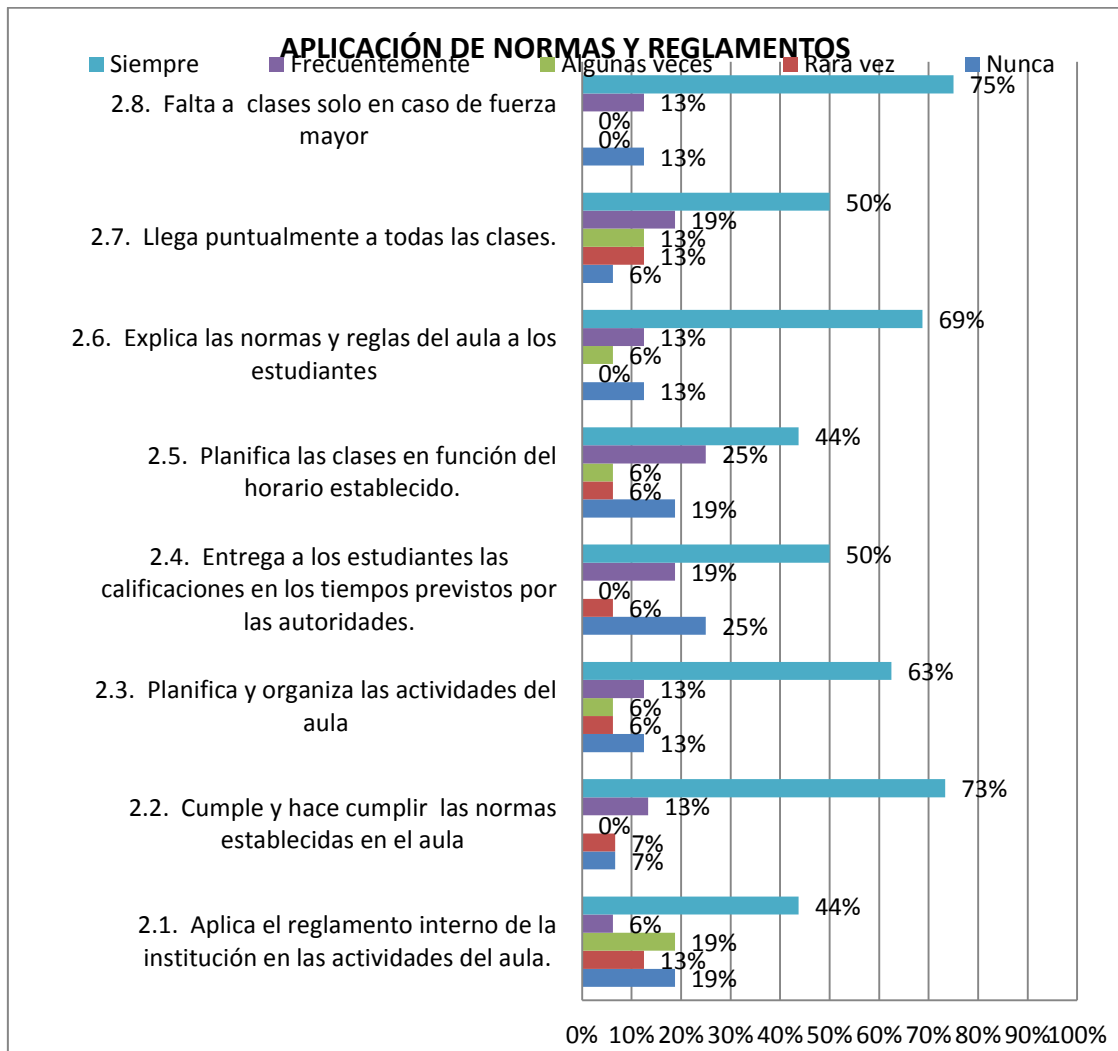
Tabla 11



FUENTE: Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante. 2012
 ELABORADO POR: MARCELO LUJE

En la tabla 12 vemos que los estudiantes, en 94% perciben *siempre* que al docente le importa más que todos aprendan; que la promoción de la autonomía dentro de los grupos de trabajo *siempre* es percibido por un 40%, y que frecuentemente por un 33%. Que los estudiantes perciben que el docente desarrolla *siempre* habilidades como analizar y reflexionar en un 81%, que *siempre* desarrolla las habilidades de escribir correctamente y redactar con claridad en 75%, y que el 69% percibe que *siempre* desarrolla la lectura comprensiva, el descubrir y la reflexión en los estudiantes.

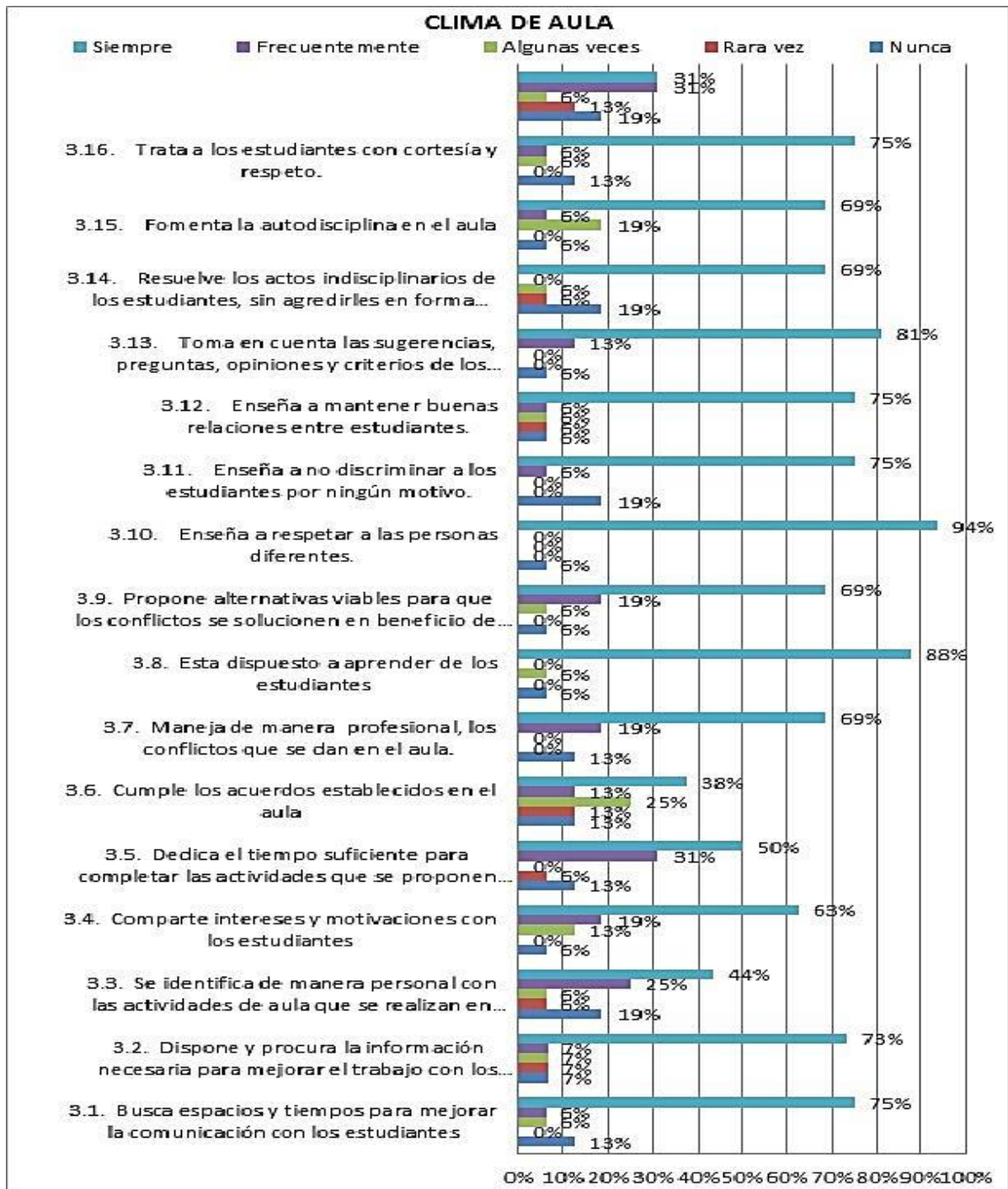
Tabla 12



FUENTE: Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante. 2012
ELABORADO POR: MARCELO LUJE

En la tabla 12 vemos que los estudiantes perciben en un 75% que *siempre* falta a clases solo por fuerza mayor, que el 73% considera que *siempre* cumple y hace cumplir las normas establecidas en el aula. Por otra parte, también llama la atención que la planificación de las clases y la aplicación del reglamento interno en las actividades del aula apenas reflejen un 44% *siempre*.

Tabla 13



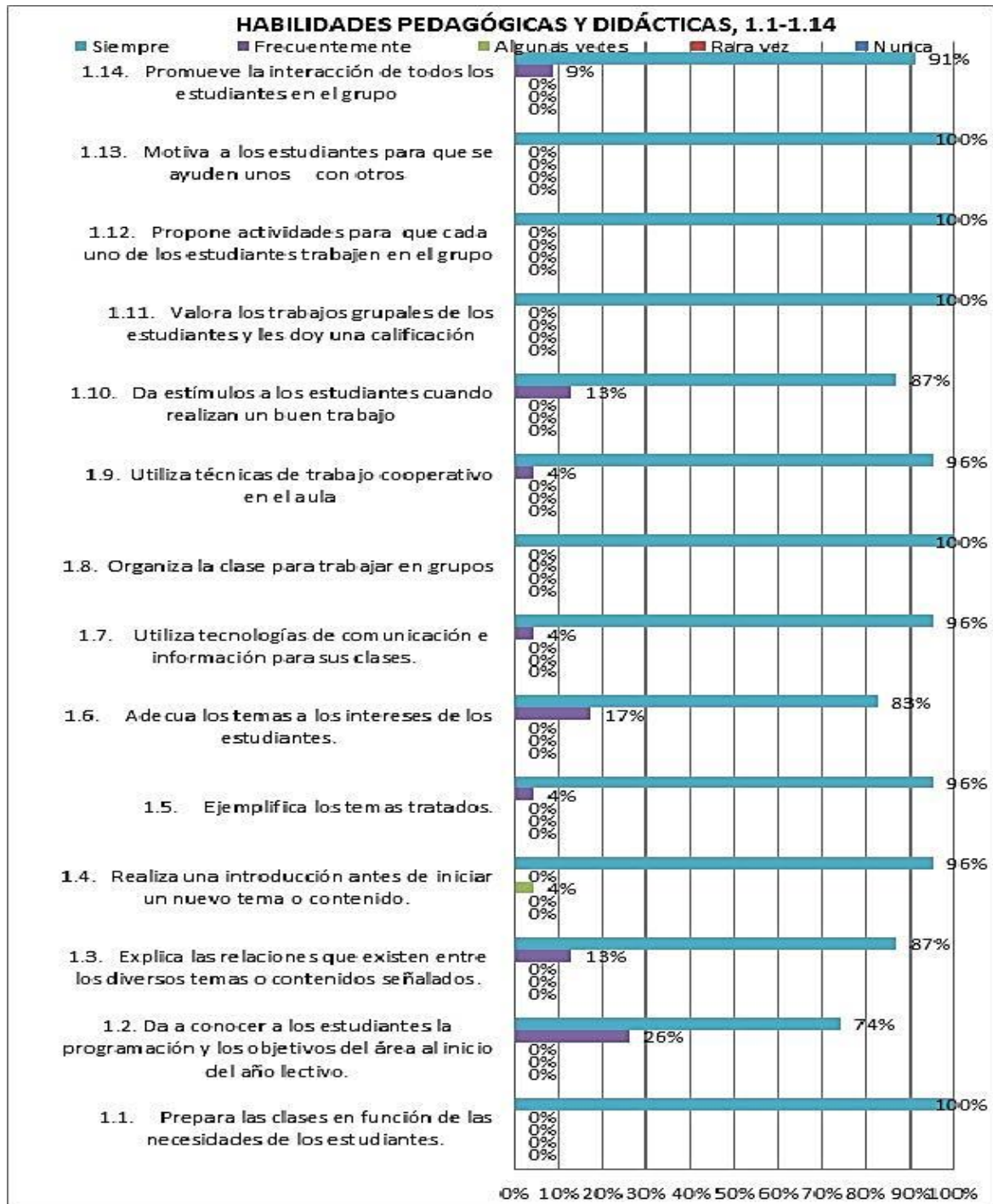
FUENTE: Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante. 2012
 ELABORADO POR: MARCELO LUJE

Vemos en la tabla 13 que los estudiantes expresan en 94% que el docente *siempre* enseña a respetar a las personas diferentes, un 88% advierte que *siempre* está dispuesto a aprender de los estudiantes y un 81 % percibe que el docente *siempre* toma en cuenta las sugerencias, preguntas, opiniones y criterios de los estudiantes.

Llama la atención también que la preocupación del docente por la ausencia o falta de los estudiantes y el llamar a los padres y/o representantes de familia es percibida por los estudiantes como *siempre* por el 31% y *frecuentemente* por otro 31%, que la identificación del docente de manera personal con las actividades de aula que se realizan en conjunto es percibida por un 44% como *siempre*, por un 25% como *frecuentemente* y por un 19% como nunca; mientras que en el cumplimiento de los acuerdos establecidos en el aula, el 38% considera que *siempre* y el 25% que algunas veces.

Centro educativo rural

Tabla 14

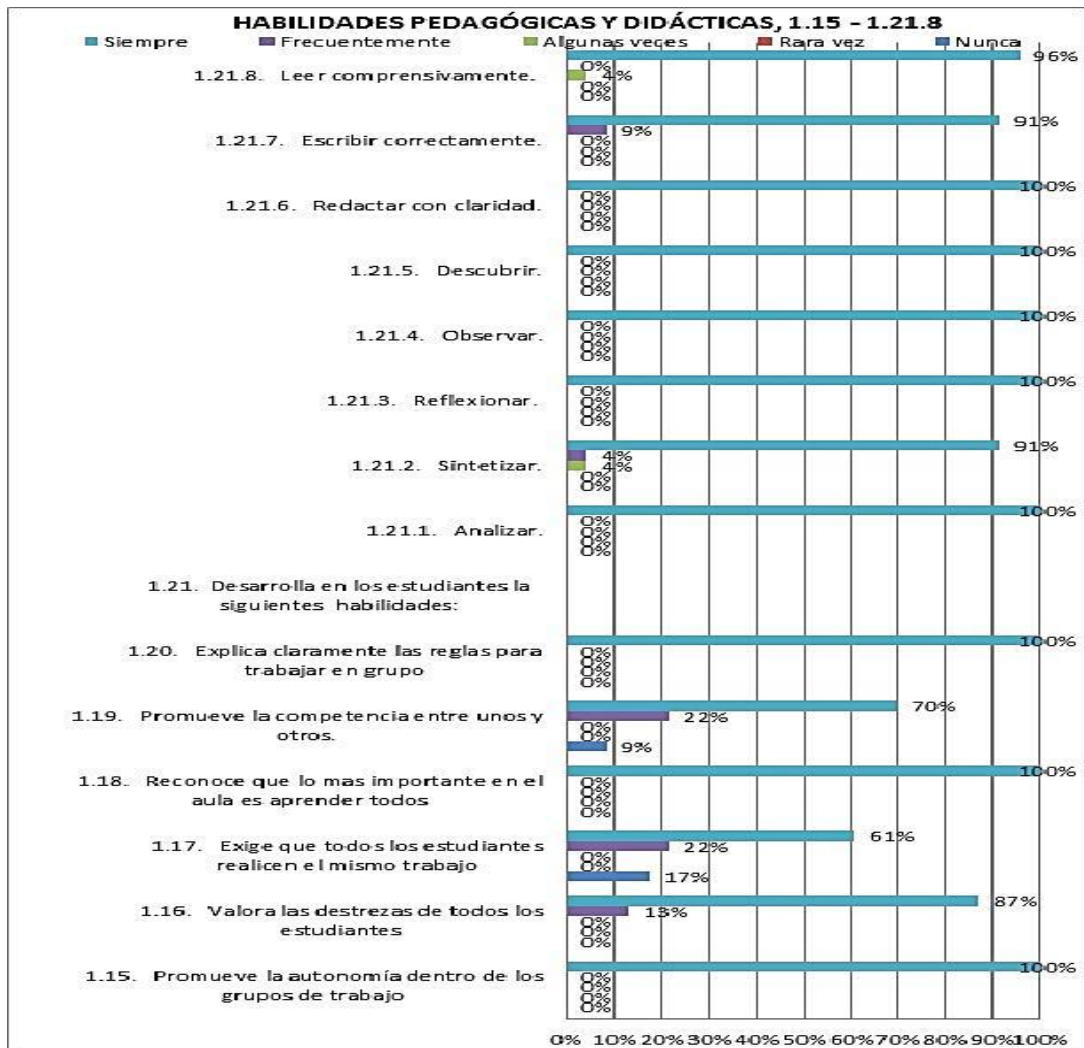


FUENTE: Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante. 2012
 ELABORADO POR: MARCELO LUJE

La percepción de los estudiantes en la tabla 14, donde se evalúan las habilidades desarrolladas por el docente de la institución rural, refleja que: la motivación a los estudiantes para que se ayuden unos a otros, que la capacidad de proponer actividades para que cada uno de los estudiantes trabaje en grupo, que la valoración de los trabajos grupales de los estudiantes y el darles una calificación, que la capacidad del docente de organizar la clase para trabajar en grupos y que la preparación de las clases en función de las necesidades de los estudiantes se logran eficientemente, obteniendo todas el 100% en la escala de *siempre*; habilidades como la utilización de técnicas de trabajo cooperativo, la utilización de tecnologías de comunicación e información para sus clases, la ejemplificación de los temas tratados y la realización de una introducción antes de iniciar un nuevo tema o contenido también son percibidas por el 96% de los estudiantes como logradas *siempre*.

Como podemos ver, los estudiantes tienen la certeza de que este docente es eficiente y que cuenta con muchas habilidades, los porcentajes no bajan del 74% e incluso llegan al 100%. Mostrando una mejor percepción de los estudiantes al docente en la institución rural que en la urbana.

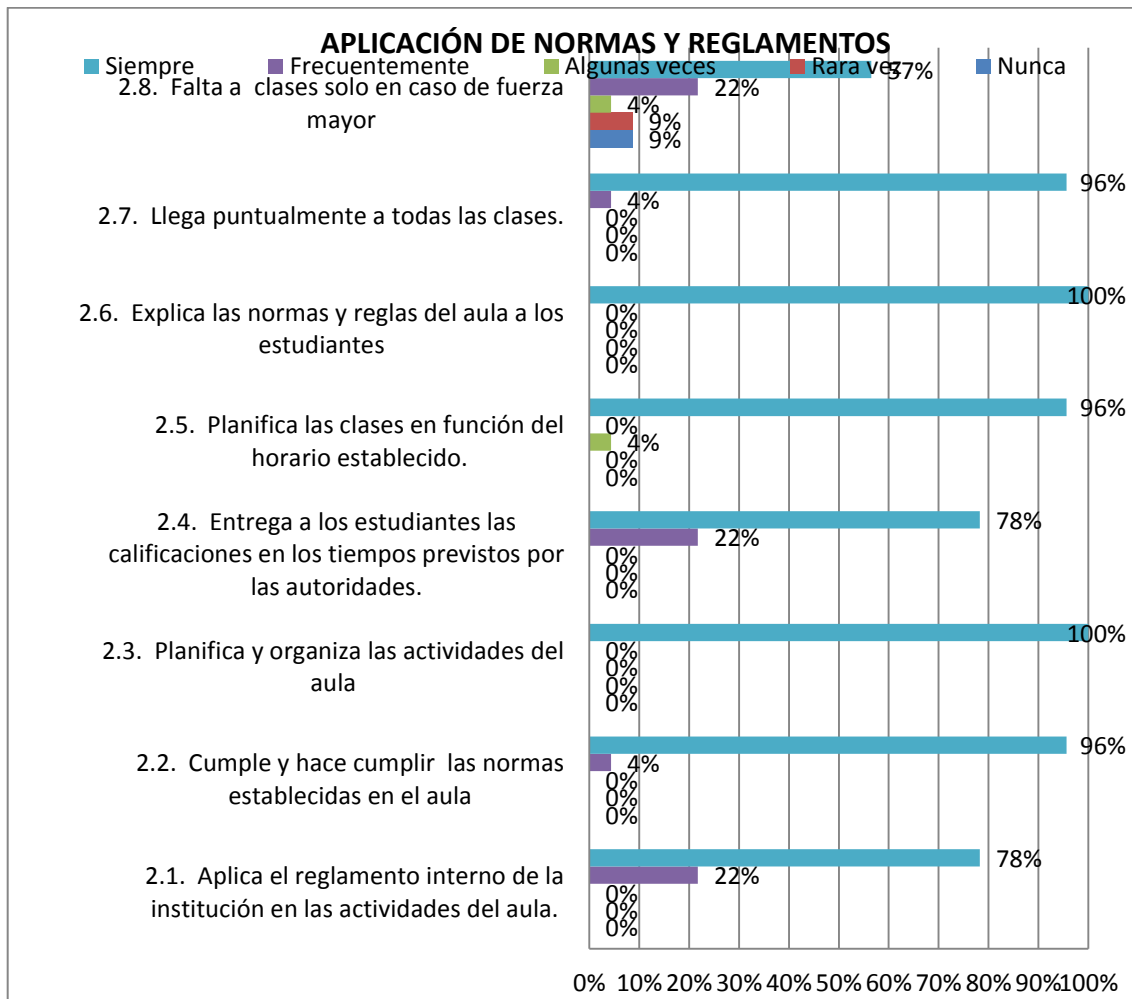
Tabla 15



FUENTE: Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante. 2012
 ELABORADO POR: MARCELO LUJE

En la tabla 15 el 100% de estudiantes considera que el docente *siempre* explica claramente las reglas de trabajo en grupo, que reconoce la importancia de aprender todos y que promueve la autonomía dentro de los grupos; que todos los estudiantes realicen el mismo trabajo *siempre* llega al 61%. El 100% considera que el docente *siempre* desarrolla el redactar con claridad, descubrir, observar, reflexionar y el análisis; que el 96% considera que *siempre* desarrolla la lectura comprensiva; y que el 91% percibe que siempre desarrolla la escritura correcta y la síntesis.

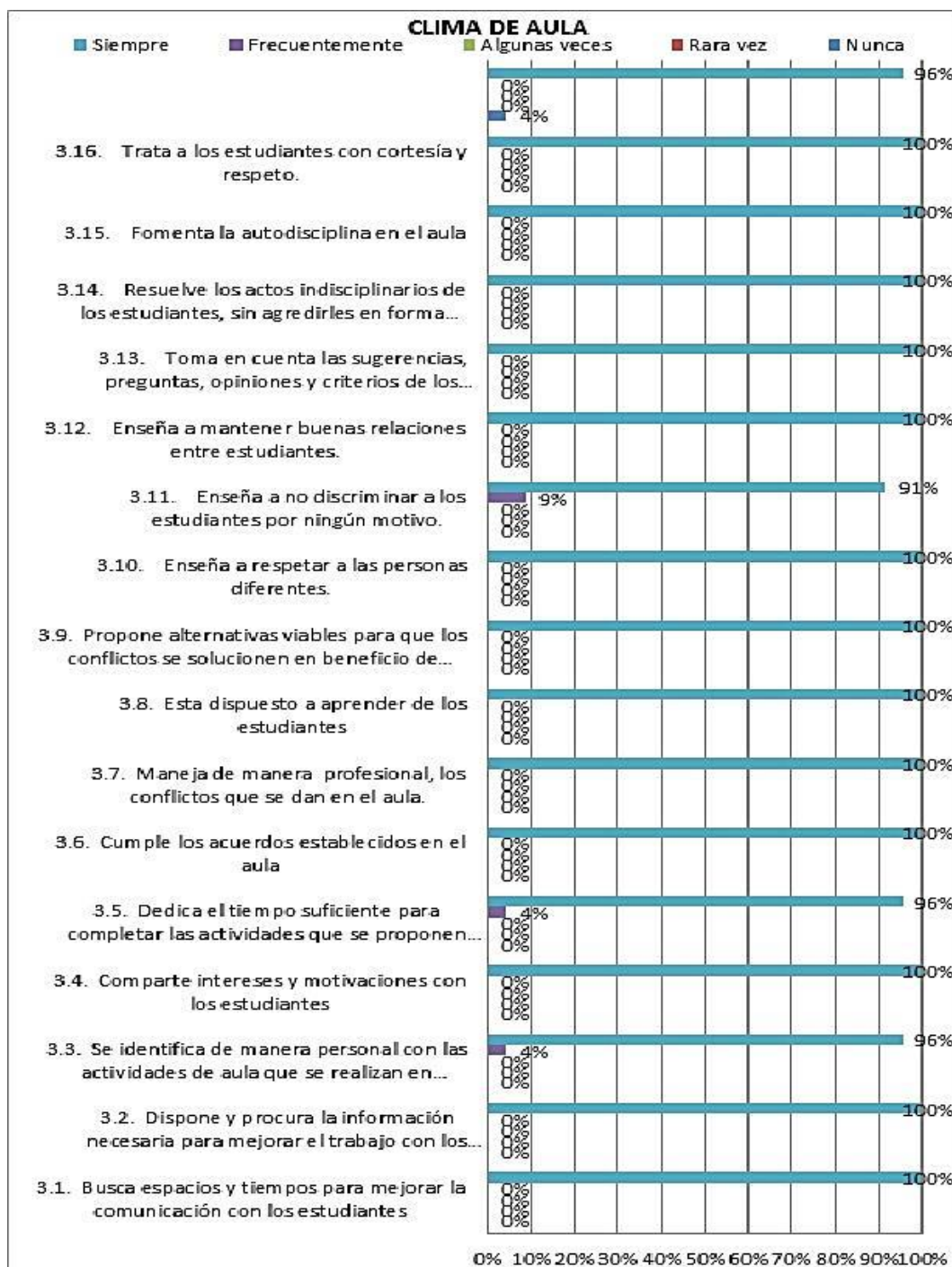
Tabla 16



FUENTE: Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante. 2012
 ELABORADO POR: MARCELO LUJE

En la tabla 16 vemos que el 100% de los estudiantes considera que el docente *siempre* explica las normas y reglas del aula, que planifica y organiza las actividades del aula; que el 96% percibe que el docente siempre llega puntualmente a clases, que planifica las clases en función del horario establecido y que cumple y hace cumplir las normas establecidas en el aula; sobre la falta a clases solo en caso de fuerza mayor el 57% considera que siempre y el 22% que frecuentemente.

Tabla 17



FUENTE: Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante. 2012
ELABORADO POR: MARCELO LUJE

En la tabla 17 vemos que el 100% considera que el docente *siempre* trata a los estudiantes con cortesía y respeto, que *siempre* fomenta la autodisciplina en el aula, que *siempre*

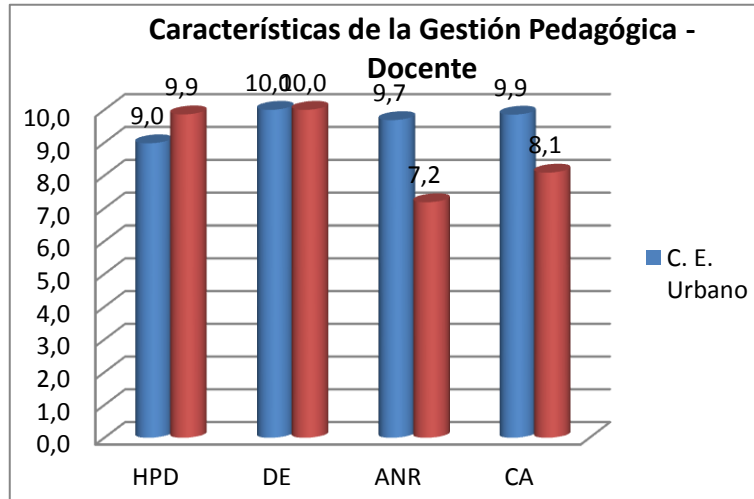
resuelva los actos indisciplinarios de los estudiantes sin agredirles en forma verbal o física, que *siempre* toma en cuenta sus sugerencias, preguntas, opiniones y criterios, que *siempre* enseña a mantener buenas relaciones entre estudiantes, que siempre enseña a respetar a las personas diferentes, que *siempre* propone alternativas viables para que los conflictos se solucionen en beneficio de todos, que *siempre* está dispuesto a aprender de los estudiantes, que *siempre* maneja de manera profesional los conflictos en el aula, que *siempre* cumple los acuerdos establecidos en el aula, que *siempre* comparte intereses y motivaciones con los estudiantes, que *siempre* dispone y procura la información necesaria para mejorar el trabajo con los estudiantes, y que *siempre* busca espacios y tiempos para mejorar la comunicación con los estudiantes.

En las escalas restantes podemos ver que el 96% considera que *siempre* se preocupa por las ausencias o faltas de los estudiantes y que llama a los padres, que *siempre* dedica tiempo suficiente para completar las actividades propuestas en el aula y que *siempre* se identifica de manera personal con las actividades de aula que se realizan en conjunto. Quedando un 91% que considera que el docente *siempre* enseña a no discriminar a los estudiantes por ningún motivo.

Cuadro 10

CARACTERÍSTICAS DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DESDE LA PERCEPCIÓN DEL DOCENTE

CENTRO URBANO		
Dimensiones		Puntuación
1. HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS	HPD	9,0
2. DESARROLLO EMOCIONAL	DE	10,0
3. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS	ANR	9,7
4. CLIMA DE AULA	CA	9,9



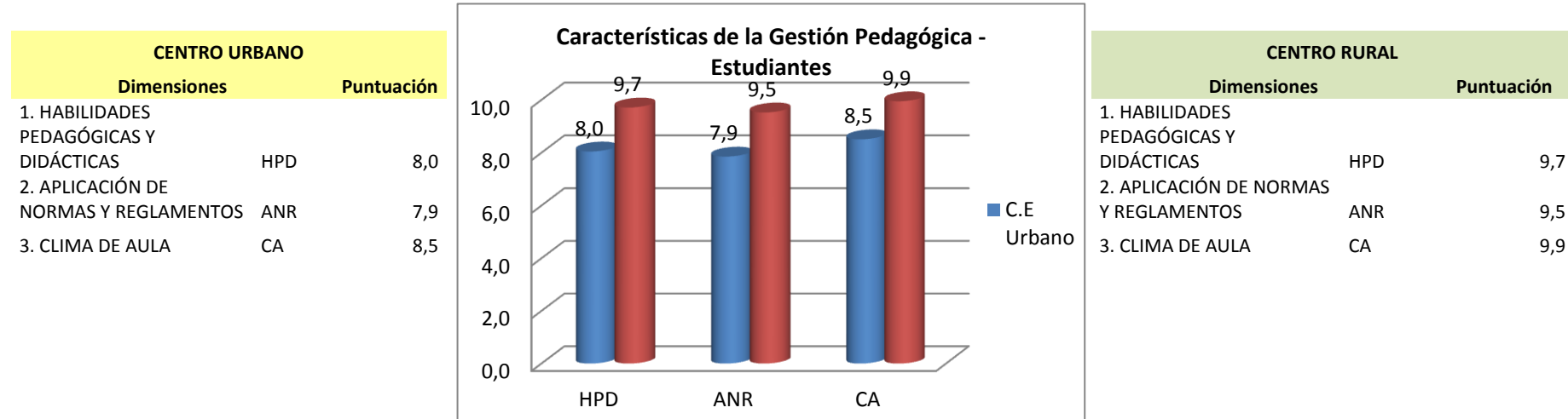
CENTRO RURAL		
Dimensiones		Puntuación
1. HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS	HPD	9,9
2. DESARROLLO EMOCIONAL	DE	10,0
3. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS	ANR	7,2
4. CLIMA DE AULA	CA	8,1

FUENTE: Cuestionarios de las características de la gestión pedagógica desde la percepción del docente 2012
 ELABORADO POR: MARCELO LUJE

En el cuadro vemos que ambos docentes en la escala de desarrollo emocional se puntúan con 10, que el docente de la institución urbana se puntúa bastante alto en las escalas de aplicación de normas y reglamentos 9,7 y de clima de aula 9,9, mientras que el docente de la institución rural se puntúa levemente más bajo en las mismas escalas aplicación de normas y reglamentos 7,2 y de clima de aula 8,1.

Cuadro 11

CARACTERÍSTICAS DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES



FUENTE: Cuestionarios de las características de la gestión pedagógica desde la percepción del estudiante 2012
 ELABORADO POR: MARCELO LUJE

En el cuadro 4 vemos un contraste claro entre el docente de la institución urbana y el de la institución rural, el de la institución urbana es puntuado por los estudiantes con 8,0 en habilidades pedagógicas, con 7,9 en aplicación de normas y con 8,5 en clima de aula; mientras que el docente de la institución rural es puntuado con 9,7 en habilidades pedagógicas, con 9,5 en aplicación de normas y con 9,9 en clima de aula. Estableciéndose casi 2 puntos de diferencia entre uno y otro docente.

Cuadro 12

GESTIÓN PEDAGÓGICA - CENTRO EDUCATIVO URBANO					
Dimensiones		Docente	Estudiante	Investigador	Promedio
1. HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS	HPD	8,98	8,05	5,93	7,65
2. DESARROLLO EMOCIONAL	DE	10,00	-	-	10,00
3. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS	ANR	9,69	7,85	8,75	8,76
4. CLIMA DE AULA	CA	9,85	8,51	7,50	8,62

GESTIÓN PEDAGÓGICA - CENTRO EDUCATIVO RURAL					
Dimensiones		Docente	Estudiante	Investigador	Promedio
1. HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS	HPD	9,86	9,71	7,27	8,95
2. DESARROLLO EMOCIONAL	DE	10,00	-	-	10,00
3. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS	ANR	7,19	9,52	9,69	8,80
4. CLIMA DE AULA	CA	8,09	9,95	8,09	8,71

FUENTE: Cuestionarios de las características de la gestión pedagógica desde la percepción del estudiante 2012
ELABORADO POR: MARCELO LUJE

En este cuadro podemos ver que los dos docentes obtienen en las escalas de Desarrollo Emocional, de Aplicación de Normas y Reglamentos y de Clima de aula puntajes similares, con diferencias apenas de décimas y que en el de Habilidades Pedagógicas y Didácticas la diferencia es de apenas 1,30, sin embargo nos parece importante reflexionar sobre los promedios que se podrían obtener si se consideran solamente la percepción de los estudiantes y del investigador, donde veríamos una diferencia mucho más marcada, donde el docente de la institución rural obtendría un puntaje mucho mayor que el de la institución urbana; no cabe duda que la percepción que el docente tiene sobre sí mismo influye de tal manera que cambia los resultados.

Cabe preguntarse si la percepción del docente sobre sí mismo es o no objetiva, si no está mediada por una actitud de defensa de su trabajo o por el contrario, por una actitud crítica tendiente a la mejora de sí mismo.

CAPÍTULO V

5. Propuesta de intervención.

5.1. Tema.

La socialización y capacitación en técnicas y estrategias adecuadas entre docentes de la escuela América y España mejora la Gestión Pedagógica y el Clima Social de Aula.

5.2. Justificación.

Es importante que la valiosa experiencia en el aula, vivida por los docentes de mayor trayectoria y logros educativos en la escuela América y España se recopile, se valore y sistematice, de manera que se convierta en soporte didáctico, a través de manuales que incentiven a otros docentes a la utilización de técnicas y estrategias, adecuadas y acordes al contexto en que la institución educativa se desenvuelve para mejorar su gestión pedagógica y consecuentemente el Clima Social de Aula.

5.3. Objetivos.

Objetivo General

- Capacitar a los docentes de la escuela América y España en técnicas y estrategias didácticas acordes al contexto en que la escuela se desenvuelve, a partir de la creación de un manual didáctico de soporte docente.

Objetivos específicos

- Recopilar y seleccionar técnicas y estrategias didácticas adecuadas a través del trabajo cooperativo entre docentes.
- Elaborar un manual didáctico de soporte docente en técnicas y estrategias pedagógicas.

5.4. Actividades.

<i>Objetivos Específicos</i>	<i>Metas</i>	<i>Actividades</i>	<i>Metodología</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Indicadores De Cumplimientos</i>
Recopilar y seleccionar técnicas y estrategias didácticas adecuadas a través del trabajo cooperativo entre docentes.	Formar un equipo docente de trabajo cooperativo que planifique el proceso de obtención del material didáctico requerido.	Elegir un coordinador meritorio del equipo docente. Diagnóstico situacional. Recopilar técnicas y estrategias didácticas utilizadas exitosamente por los docentes en el aula. Análisis y selección de técnicas y estrategias más efectivas.	Trabajo grupal para planificación y definición de parámetros de selección apropiados, encuestas, análisis de casos.	Validación primaria del material por parte de los docentes y autoridades de la institución.	Se cuenta con material seleccionado (técnicas y estrategias didácticas adecuadas y acordes al contexto) extratído de la experiencia docente y analizado de acuerdo a parámetros establecidos.
Elaborar un manual didáctico de soporte docente en técnicas y estrategias pedagógicas	Docentes apoyados y preparados para enfrentar diversas situaciones en el aula con un manual que contiene técnicas y estrategias apropiadas.	Diseño y definición del formato, objetivos y público objetivo al que se dirige el manual. Redacción, organización y argumentación del manual donde se explica claramente los beneficios de los productos a los docentes, donde se incluye fotografías, diagramas y demostraciones del funcionamiento de los productos. Socialización, retroalimentación, corrección. Diagramación e impresión. Distribución.	Trabajo grupal y distribución de tareas y responsabilidades.	Uso adecuado en el aula del manual y de las técnicas y estrategias en él contempladas.	Los docentes conocen y dominan el manual, y las técnicas y estrategias didácticas en él contenidas para aplicarlas exitosamente en las diferentes situaciones posibles.

5.5. Localización y cobertura espacial.

El presente proyecto de intervención está dirigido a los docentes de horario matutino de la escuela rural América y España, la institución está ubicada en el poblado de Tambillo, Cantón Mejía, provincia de Pichincha.

5.6. Población objetivo.

Se pretende recoger la experiencia, técnicas y estrategias utilizadas por 5 docentes, cuyos estudiantes han obtenido logros académicos significativos para compartirla con los 9 docentes restantes, de tal manera que puedan incidir en el logro de una mejor Gestión Pedagógica y un mejor Clima de Aula.

5.7. Sostenibilidad de la propuesta.

La presente propuesta requiere en primera instancia de la autorización de los directivos de la institución para la conformación de los equipos de trabajo docente, cuyo tiempo debería ser reconocido dentro del tiempo normal de trabajo.

Humanos	Docentes	14	
	Directivos	2	
Materiales	Implementos de oficina:		
	Escritorios	1	
	Computadora	1	
	Impresora	1	
	Cuestionarios aplicados a docentes	14	
	Fichas de recopilación de datos de observación de clase	14	
	Infocus	1	
Comunicacionales	Teléfono convencional	1	
	Internet (conexión)	1	
Económicos	Impresiones hojas varias		\$30,00
	Comunicaciones		\$50,00
	Impresión manuales		\$150,00
	Otros		\$30,00

5.8. Presupuesto.

Dado que el presente proyecto tiene la finalidad de elaborar un producto tangible, con una inversión estimada de \$260,00 dólares, se propone que su totalidad se financie de la siguiente manera:

CONCLUSIONES

- La formación profesional y capacitación constante aportan al desarrollo de docentes creativos, hábiles y adaptables a diversas situaciones laborales, como se evidencia en el caso del docente de la institución rural.
- El docente de la institución rural desarrolla una mejor Gestión Pedagógica, equilibrando normas institucionales, necesidades estudiantiles de aprendizaje y estrategias educativas; genera un Clima de Aula de estímulo al aprendizaje.
- El docente de la institución rural se plantea estándares educativos más altos que el docente de la institución urbana, lo que da como resultado un *Clima Social Escolar* adecuado que influencia en el logro de metas educativas.
- En las dos instituciones investigadas se evidencia deficiencia en el manejo de TICS como recurso pedagógico, debido a la falta de actualización de las áreas correspondientes.
- En las instituciones investigadas se evidencia la necesidad de los docentes de soporte institucional en procesos de capacitación y desarrollo profesional.

RECOMENDACIONES

- Compartir técnicas y estrategias utilizadas por los docentes en sus clases para el logro de un mejor clima de aula.
- Desarrollar las habilidades pedagógicas de los docentes a través de talleres prácticos y de análisis de casos.
- Brindar capacitación en dinámicas de liderazgo, trabajo en equipo y motivación.
- Socializar y aplicar en la institución educativa los estándares de calidad educativa establecidos por el Ministerio de Educación.
- Actualizar las áreas de informática y a los docentes sobre el manejo de TICS para la optimización de los recursos existentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aciego, R. (2003). *Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención*. Psicothema.
- Anderson, C. (1982). *The search for school climate: a review of the research*.
- Anguera, J. (1998). *Recogida de datos cualitativos*. Madrid: Síntesis.
- Arévalo, E. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social en estudiantes de secundaria del Colegio Clarentiano de Trujillo*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Aron, A., & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Blanco, R. (2008). *Eficacia Escolar, desde el enfoque de la calidad de la educación*. Santiago de Chile: Unesco.
- CERE. (1993). *Evaluar el contexto educativo*. Vitoria: Documento de estudio, Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- CIDE. (2000). *Hacia un Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar*. Proyecto de investigación inédito.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*. Santiago de Chile: Última Década.
- Fernández, & Ballesteros. (1982). *Evaluación de contextos*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Freiberg, H., & Stein, T. (1999). *Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. H. J. Freiberg.
- Goetschel, A. M. (2009). *Perspectivas de la Educación en América Latina*. Quito: Flacso-Sede Ecuador.

- Johnson, D., Johnson, R., & Johnson Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela.* . Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Katzenbach, J., & Smith, D. (1993). *The Wisdom of Teams: Creating the High-performance Organization.* Boston: Harvard Business School.
- Levy Leboyer, C. (1985). *Psicología y Medio Ambiente.* Madrid: Ediciones Morata.
- Lewin, K., & otros, y. (1965). *El niño y su ambiente.* Buenos Aires: Paidós.
- LLECE; UNESCO. (2008). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo.* SANTIAGO de Chile: REALC/UNESCO.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura.* Quito.
- Moos, R. (1979). *Evaluating educational environments.* Washington, DC: Jossey-Bass Publishers.
- Moos, R., & Cols. (1984). *Manual de Escalas de Clima Social.* Madrid: TEA, Ediciones.
- Murillo, J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. Enfoque, situación y desafíos de la investigación.* Santiago de Chile: OREAL-Unesco-LLECE.
- Murillo, J. (2008). *El clima como factor de éxito escolar.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Murillo, J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J. (2009). *La investigación sobre eficacia escolar en América Latina.* San José.

OREAL-Unesco. (2007). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del proyecto*. Santiago de Chile: EPT\PRELAC.

Ortega, R. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y educación* , 5-18.

Rodríguez, N. (2004). El clima escola. En N. Rodríguez, *Investigación y educación* (Vols. 3, 7).

SERPAJ_E. (2011). *SERVICIO PAZ Y JUSTICIA DEL ECUADOR*. Recuperado el 2013, de <http://cepra.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/3365/1/ARMAS%20CALDERON%20MONICA%20DEL%20ROCIO-TESIS.pdf>

Trickett, E., & Moos, R. (1973). The social environment of junior high and high school classroom. *Jornal of Educational Psychology* , 93-102.

Walberg, H. (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology* , 414-419.

ANEXOS

Anexo 1



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

MODALIDAD DE ESTUDIOS ABIERTA Y A DISTANCIA



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

MARIA ELVIRA AGUIRRE DE GARCIA

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



Anexo 2



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

MODALIDAD DE ESTUDIOS ABIERTA Y A DISTANCIA



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

MARIA ELVIRA AGUIRRE BURNEO

[Handwritten signature]



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

Anexo 3



Fotografía 1 Escuela Fiscal Rural América y España



Fotografía 2 Escuela Fiscal Rural América y España



Fotografía 3 Escuela Fiscal Rural América y España