



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

**TITULACIÓN DE LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN EDUCACIÓN BÁSICA**

Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el nivel de Educación Básica de la Unidad Educativa “Celestin Freinet” de la ciudad de Quito, provincia de Pichincha, año lectivo 2013-2014.

TRABAJO DE FIN DE TITULACIÓN.

AUTOR: Vaca Castro, Mercy Jacqueline

DIRECTOR: Iriarte Solano, Margoth, Mg.

**CENTRO UNIVERSITARIO QUITO
2014**

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE TITULACIÓN

Magister.

Margoth Iriarte Solano.

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de fin de titulación: Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el nivel de Educación Básica de la Unidad Educativa “Celestin Freinet” de la ciudad de Quito, provincia de Pichincha, año lectivo 2013-2014; realizado por la estudiante Mercy Jacqueline Vaca Castro, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, Septiembre del 2014

f)

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo, Mercy Jacqueline Vaca Castro declaro ser autora del presente trabajo de fin de titulación: Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el nivel de Educación Básica de la Unidad Educativa “Celestin Freinet” de la ciudad de Quito, provincia de Pichincha, año lectivo 2013-2014, , de la Titulación de Ciencias de la Educación, siendo Margoth Iriarte Solano directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales.

Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

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

f.....

Autor: Mercy Jacqueline Vaca Castro
Cédula: 170941583-8

DEDICATORIA

A mi madre

AGRADECIMIENTO

A todos quiénes de una u otra forma han contribuido con el presente trabajo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA	i
APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE TITULACIÓN	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN.....	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	6
1.1. Desempeño docente	7
1.1.1. Definiciones de desempeño docente	7
1.1.2. Factores que influyen en el desempeño docente.	9
1.1.2.1. Formación inicial y capacitación del docente	9
1.1.2.2. Motivación	11
1.1.2.3 Relación profesor estudiante	14
1.1.2.4 Relación familia escuela.....	16
1.1.2.5 Organización institucional	17
1.1.2.6 Políticas educativas.....	19
1.1.3. Características del desempeño docente.....	21
1.1.4. Desafíos del desempeño docente	23
1.1.4.1. Desarrollo profesional	23
1.1.4.2. Relación familia escuela comunidad	24
1.1.4.3. Fundamentación de la práctica docente	25
1.2. Gestión educativa.....	27
1.2.1. Definiciones de gestión educativa	27
1.2.2. Características de la gestión	29

1.2.3. Tipos de gestión	30
1.2.4. Ámbitos de gestión docente	34
1.2.4.1. Ámbito de la gestión legal.....	34
1.2.4.2. Ámbito de la gestión del aprendizaje	35
1.2.4.3. Ámbito de la gestión de planificación.....	35
1.2.4.4. Ámbito de la gestión del liderazgo y la comunicación.....	36
1.3. Estrategias para mejorar los procesos de la gestión del docente.....	36
1.3.1. Definiciones de estrategias.....	36
1.3.2. Tipos de estrategias.....	37
1.3.2.1. En la gestión legal.....	37
1.3.2.2. En la gestión de la planificación institucional y curricular	38
1.3.2.3. En la gestión del aprendizaje	39
1.3.2.4. En la gestión del liderazgo y la comunicación.....	40
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA.....	43
2.1. Diseño de investigación.....	44
2.2. Contexto.....	44
2.3. Participantes.....	44
2.4. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.....	45
2.4.1. Métodos.	45
2.4.2. Técnicas.....	45
2.4.3. Instrumentos.....	46
2.5. Recursos	47
2.5.1. Talento Humano.....	47
2.5.2. Institucionales.....	48
2.5.3. Materiales.....	48
2.5.4. Económicos.....	48
2.6. Procedimiento	48
CAPÍTULO III. RESULTADOS ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	50
3.1. Desempeño profesional en el ámbito de la gestión legal.....	51
3.1.1. Nivel de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión legal.....	51
3.1.2. Nivel de importancia del ámbito de la gestión legal en el desempeño docente.....	53

3.1.3. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión legal para su desempeño docente.	55
3.2. Desempeño profesional en el ámbito de la planificación institucional y curricular	57
3.2.1. Nivel de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la planificación.	57
3.2.2. Nivel de importancia del ámbito de la planificación en el desempeño docente.	59
3.2.3. Nivel de conocimiento del ámbito de la planificación en el desempeño docente.	61
3.3. Desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje.....	63
3. 3.1. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	63
3.3.1.1 Nivel de frecuencia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	63
3.3.1.2 Nivel de importancia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	65
3.3.2. Ejecución del proceso de enseñanza – aprendizaje.	69
3.3.2.1 Niveles de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. INICIO.....	69
3.3.2.2 Niveles de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. DESARROLLO.....	72
3.3.2.3 Niveles de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. EVALUACIÓN.....	74
3.3.2.4 Niveles de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. VISIÓN GLOBAL.....	77
3.3.2.5. Nivel de importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. INICIO.	79
3.3.2.6. Nivel de importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. DESARROLLO.	81
3.3.2.7. Nivel de importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. EVALUACIÓN.....	83
3.3.2.8. Nivel de importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. VISIÓN GLOBAL.....	84
3.3.2.9. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión del aprendizaje, desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. INICIO.	85

3.3.2.10. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión del aprendizaje, desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. DESARROLLO.	87
3.3.2.11. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión del aprendizaje, desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. EVALUACIÓN.....	89
3.3.2.12. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión del aprendizaje, desde la percepción del docente, sección ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. VISIÓN GLOBAL.....	91
3.3.2.13.-Resultados desglosados de la Gestión del Aprendizaje. Ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.	92
3.4. Desempeño profesional en el ámbito del liderazgo y comunicación.....	94
3.4.1. Niveles de frecuencia del desempeño profesional en el ámbito del liderazgo y comunicación, desde la percepción del docente y la observación del investigador.....	94
3.4.2. Nivel de importancia del ámbito del liderazgo y comunicación en el desempeño docente.....	97
3.4.3. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito del liderazgo y comunicación para su desempeño docente.....	99
3.5. Comparación del cuestionario de autoevaluación con el registro de observación de las actividades docentes.....	102
3.6. Desempeño profesional del docente (análisis global).....	104
CONCLUSIONES.....	106
RECOMENDACIONES.....	109
BIBLIOGRAFÍA.....	111
PROPUESTA.....	120

ANEXOS

- Anexo 1: Carta de autorización de ingreso al centro educativo
- Anexo 2: Carta de entrega-recepción del informe de los resultados de la investigación
- Anexo 3: Modelo de los instrumentos de investigación
- Anexo 4: Fotografías de la institución educativa y de los encuestados

RESUMEN

La necesidad siempre presente de mejorar la educación, por las significativas consecuencias que ello tiene en el desarrollo de los seres humanos, ha motivado la realización de la investigación sobre el tema: Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el nivel de Educación Básica de la Unidad Educativa “Celestin Freinet” de la ciudad de Quito, provincia de Pichincha, año lectivo 2013-2014, con una muestra de 5 docentes. Para ello se planteó como objetivo general conocer el desempeño de los docentes en los ámbitos de la gestión legal, de la planificación institucional y curricular, del aprendizaje, del liderazgo y comunicación, para su caracterización y análisis. Los métodos utilizados fueron el descriptivo, analítico-sintético, inductivo, deductivo, estadístico y hermenéutico. La información fue recolectada mediante dos instrumentos: la encuesta y el registro de observación. De los resultados obtenidos se puede decir que los educadores están conscientes de la importancia de implementar mejores niveles de desempeño profesional para consolidar su labor. Dentro de este contexto, la investigadora plantea acrecentar los procesos de participación docente, en la construcción del código de convivencia institucional.

PALABRAS CLAVE: Desempeño docente, Educación Básica, Educación Primaria, proceso de enseñanza-aprendizaje, gestión docente.

ABSTRACT

The need always present of improving the education, for the significant consequences that it has in the development of the human beings, has motivated the accomplishment of the investigation on the topic: Educational Performance in the process of education learning, in the level of Basic Education of the Educational Unit "Celestin Freinet" of the city of Quito, province of Pichincha, school year 2013-2014, with a sample of 5 teachers. For it considered as general aim to know the performance of the teachers in the areas of the legal management, of the institutional planning and curricular, of the learning, of the leadership and communication, for his characterization and analysis. The used methods were descriptively, analytical - synthetically, inductively, deductively, statistically and hermeneutically. The information was gathered by means of two instruments: the survey and the record of observation. Of the obtained results it is possible to say that the educators are conscious of the importance of implementing better levels of professional performance to consolidate his labor. Inside this context, the investigator considers increasing the processes of educational participation, in the construction of the code of institutional conviviality.

KEY WORDS: Educational performance, Basic Education, Primary Education, process of education - learning, educational management.

INTRODUCCIÓN

La necesidad siempre presente de mejorar la educación, por las significativas consecuencias que ello tiene en el desarrollo de los seres humanos, ha motivado que en la actualidad a nivel mundial ocurra todo un proceso de revisión de las concepciones y acciones que se ejecutan en ese espacio privilegiado de interacciones sociales llamada institución educativa. El Ecuador no se ha podido sustraer de esta corriente, es más ha tenido un proceso acelerado de cambios, actualizaciones y redefiniciones en su accionar.

Es en ese contexto, que la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) con su Titulación en Ciencias de la Educación se planteó una investigación sobre el tema: Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje; puesto que uno de los principales ejecutores de esos cambios en la educación es el maestro, se hace necesario entender las características de la profesión docente, sus potencialidades y limitaciones en este proceso.

Este estudio se realizó en el nivel de Educación Básica de la Unidad Educativa “Celestin Freinet”, de la ciudad de Quito, provincia de Pichincha, ubicado en las calles Núñez de Bonilla s/n y Alejandro Valdéz, en el sector de La Gasca. Para desarrollar esta investigación se planteó como objetivo principal determinar el desempeño docente de los profesionales en Ciencias de la Educación, considerando los ámbitos de la gestión: legal, de planificación institucional y curricular, del aprendizaje, del liderazgo y de la comunicación para su caracterización y análisis.

En cuanto a los objetivos específicos se propuso los siguientes:

- Fundamentar teóricamente el desempeño docente en los diferentes ámbitos en los que realiza su gestión.
- Determinar la frecuencia con la que el docente realiza las diversas actividades en su desempeño docente.
- Describir la importancia que asignan los profesores a cada una de las actividades inherentes a la gestión docente.
- Identificar el nivel de conocimiento que poseen los docentes para desempeñarse en los diferentes ámbitos en los que realiza su actividad.

- Analizar el desempeño docente en los ámbitos de la gestión del aprendizaje, del liderazgo y comunicación, a través del contraste de los resultados de la autoevaluación y la observación al desarrollo de las clases.
- Plantear una estrategia pedagógica como propuesta a partir de la identificación de un ámbito problemático de la gestión docente.

En el proceso de alcanzar los objetivos, se trabajó en el capítulo I la revisión bibliográfica que permitiera comprender y analizar la problemática de estudio en pos de fundamentar teóricamente la necesidad de la investigación.

En el capítulo II se procedió a aplicar el diseño de la investigación de tipo cuantitativo, exploratorio y descriptivo; para ello la recolección de información se realizó mediante dos instrumentos proporcionados por la UTPL; dichas herramientas fueron un cuestionario y un registro de observaciones de la actividad docente, aplicados a cinco (5) maestros del centro educativo seleccionado.

En el capítulo III los datos obtenidos fueron sistematizados, analizados e interpretados en base a la realidad investigada y la teoría consultada. A partir de cuyos resultados se pudo establecer conclusiones, recomendaciones y presentar una propuesta.

Así, una vez indagados los ámbito de desempeño profesional se obtuvieron mejores valores en la Gestión del aprendizaje y la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y con valores un poco más bajos en el ámbito de la gestión legal, esto último podría explicarse debido a la serie de cambios normativos que se han efectuado en los últimos años en el Ecuador en materia educativa.

En el ámbito legal los docentes fomentan el cumplimiento de los reglamentos y la solución de conflictos en su aula. Sin embargo, desde la apreciación de la investigadora, mejorar los procesos de la participación docente en la construcción del código de convivencia ayudaría a fortalecer el proyecto institucional.

En conclusión de lo investigado se desprende que los docentes están conscientes sobre la importancia de implementar y ejecutar mejores niveles de desempeño docente, existe una buena formación, pero entre la teoría y su aplicación en la práctica todavía hay un camino que recorrer, para consolidar su accionar en la cotidianidad de la labor docente: la enseñanza-aprendizaje.

Finalmente el apoyo brindado por la UTPL y la Unidad Educativa “Celestin Freinet” han sido decisivos para empezar a entender la realidad educativa siempre cambiante y compleja, pero con una potencialidad tan grande como los sueños de los seres humanos.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1.1. Desempeño docente

1.1.1. Definiciones de desempeño docente.

Si se considera que la educación, es pieza clave para el desarrollo de las naciones, lógicamente muchos actores: sociales, económicos, políticos, culturales están permanentemente interesados en influir sobre lo que consideran debería ser una educación de calidad.

La necesidad de que la educación responda adecuadamente ante los nuevos retos derivados de la sociedad del conocimiento es otro tema prioritario en la agenda de algunas organizaciones internacionales, entre ellas, la OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] o la Unión Europea (Luengo & Luzón, 2008, pág. 3)

Innegablemente el ámbito económico es uno de los más dinámicos y por ende su preocupación por los temas educativos se ha incrementado al relacionar los avances tecnológico-productivos con la mejora de la educación.

Tal como lo analiza Jean Marie de Ketele, profesor de la Universidad Católica de Lovaina, “la actual inadaptación de los conocimientos adquiridos durante la formación escolar a los nuevos requerimientos de una economía global y de un nuevo mercado laboral regido bajo los principios de la competitividad y la eficacia; con la consecuente presión sobre la escuela para la transformación de sus programas en competencias” (Luengo & Luzón, 2008, pág. 7)

Parece ser que en este contexto de orientaciones de desarrollo económico y eficiencia laboral, se han reevaluado las condiciones de la educación en el mundo. Posiblemente de aquí emerjan algunos de los lineamientos y concepciones instaladas en América Latina sobre la formación profesional de los docentes basadas en competencias y en su mejor desempeño profesional.

Por lo que vemos hasta aquí los términos DESEMPEÑO y COMPETENCIA están profundamente ligados en el contexto laboral-empresarial, y ahora también en el mundo educativo.

El Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR), organización líder mundial en formación para el trabajo, adscrito a la OIT, establece que la competencia está relacionada con estándares de competencia laboral, que se redactan en función de las tareas, se vinculan con criterios de desempeño o indicadores de calidad, y se complementan con evidencias. Estas últimas son el componente principal, junto con los indicadores de desempeño o del examen de certificación, citado por Sandoval (2009, p.7).

En esa línea, Feldman (2010) plantea que:

Cuando se considera la actividad docente como una actividad profesional se destaca el hecho de que las profesiones se distinguen por la posesión de un cuerpo de conocimientos, instrumentos y disposiciones para actuar frente al tipo de problemas que deben enfrentar... por lo que la actividad docente, en tanto actividad profesional, implica competencias que permiten el buen desempeño en el campo de la enseñanza (p. 7).

Así tenemos algunas definiciones de competencias y desempeño:

Para Roegiers citado en Méndez (2009) “la competencia es la posibilidad que tiene un individuo de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una familia de situaciones-problemas” (p. 3).

Beckers citado en Méndez (2009) explica que “la competencia moviliza diversos recursos al servicio de una acción con finalidad precisa... es la capacidad que permite al sujeto movilizar, de manera integrada, sus recursos internos (saberes, saber-hacer y actitudes) y externos, a fin de resolver eficazmente una familia de tareas complejas para él” (p. 3).

Montenegro (2007) dice que “mientras la competencia es un patrón general de comportamiento, el desempeño es un conjunto de acciones concretas. El desempeño del docente se entiende como el cumplimiento de sus funciones (...) El desempeño se evalúa para mejorar la calidad educativa y cualificar la profesión docente” (p. 18).

Para Cerda citado por Montenegro (2007) “El desempeño es un término proveniente de la administración de empresas y particularmente, de la gestión de recursos humanos y los criterios para selección de personal” (p. 19).

Magali Robalino (2005) menciona que el desempeño docente, desde una visión renovada e integral, puede entenderse como:

El proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida”(p.11) .

Como se ve los términos competencia y desempeño presentan una gran complejidad y diferentes interpretaciones, que habrá que seguir trabajando en la dinámica de los procesos educativos reales.

1.1.2. Factores que influyen en el desempeño docente.

La mejora de la situación actual de los docentes se construye a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica (Vaillant, 2008, p. 8)

1.1.2.1. Formación inicial y capacitación del docente.

En el año 2006, el Ministerio de Educación del Ecuador (citado por Villagómez, 2012), manifestaba que “en la actualidad la formación inicial docente es débil y desactualizada; no existe un sistema integral y sostenido de desarrollo profesional, lo que ha provocado desvalorización del rol docente y poco reconocimiento social y económico a la profesión docente” (p. 120).

En esa misma línea Avalos citado por Feldman (2010) menciona que “la preocupación por las competencias en los procesos de formación docente se relacionan con la creciente percepción

de los fallos en el currículum de la formación, recargado y fragmentado, y por la escasa conexión entre lo enseñado y lo requerido para el buen desempeño en las escuelas” (p. 7).

Para Villagómez (2012):

Es indiscutible la relación entre formación inicial y en carrera y el desempeño profesional, así como también es indiscutible la relación entre desempeño docente y calidad de los aprendizajes. Por lo tanto, elevar la calidad de la formación docente es indispensable y a la par también es indispensable la revalorización del rol social del docente y la generación de políticas de desarrollo profesional” (p. 121).

En el Marco Legal Educativo ecuatoriano (2012) se menciona que:

La formación inicial de docentes y otros profesionales educativos en el Ecuador ha tenido dificultades, y esa puede ser una de las causas de las carencias del Sistema Educativo Nacional. La Constitución de la República procura resolver este problema y, en su disposición transitoria vigésima, establece que el Gobierno Nacional creará una institución educativa superior, dirigida por el Ministerio de Educación, “con el objetivo de fomentar el ejercicio de la docencia y de cargos directivos, administrativos y de apoyo en el sistema nacional de educación.

(...) A través de una rigurosa oferta de carreras de tercer nivel, así como de programas de posgrado, la [Universidad Nacional de Educación] UNAE fortalecerá y complementará la actual oferta nacional de formación inicial de docentes y de otros profesionales de la educación, especialmente aquellos cuya necesidad se desprende del nuevo modelo de gestión educativa. Al mismo tiempo, la UNAE servirá de modelo a otras instituciones de educación superior acerca de cómo debe ser la formación de educadores de excelencia. De esa manera, la existencia de la UNAE apunta a que en el futuro nuestro país disponga de un cuerpo docente de primer orden, condición necesaria para producir una mejora cualitativa sustancial en la oferta nacional del servicio educativo (p.23).

Con estos lineamientos Villagómez (2012) reflexiona que es importante preguntarse “¿qué se debe considerar como fundamental en la formación del docente?, ¿cuáles son los perfiles docentes que requiere el trabajo y la práctica docente?, ¿cuáles son los desafíos para las instituciones formadoras? (p. 123).

Dentro de esas múltiples posibilidades Matus citado por Villagómez (2012) sugiere que “se requiere una formación inicial donde logren los futuros profesores apropiarse del capital cultural de su grupo y certificar su saber profesional, que deberá caracterizarse por sólidos conocimientos disciplinarios, didácticos y pedagógicos” (p.122).

En cambio Paulo Freire (1996) plantea que “El momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima”.

1.1.2.2. *Motivación.*

“El término motivación proviene del latín *motus* que significa movimiento en el campo de la psicología, especialmente en la psicología experimental; se ha definido como la regulación interna, energética y directa de la conducta” (...) “La motivación no es una variable observable, sino un constructo hipotético, que se infiere a partir de las manifestaciones de la conducta y esa inferencia puede ser acertada o equivocada” (Batista, Gálvez e Hinojosa, 2010, p. 377).

Batista et al. (2010) plantea que “Cada individuo difiere en su sensibilidad, preocupación y percepción y se verá motivado en la medida en que sienta comprometida su personalidad y en la medida en que la información que se le presente signifique algo para él. (p. 378).

González (2003) refuerza esta afirmación indicando que “La mayor parte de la vida se organiza en torno al trabajo. La gente emplea más de un tercio de su vida en él y éste influye en su conducta (cómo se organiza la vida, las relaciones sociales, los estilos de vida, la movilidad) y desempeña un papel importante en la definición de uno mismo y en la autoestima” (p. 68).

Al respecto se tienen algunas teorías que hablan sobre la motivación humana; entre las principales, sin agotar la discusión se tiene:

La conocida teoría de la motivación de Maslow (1954, 1972) sobre la *Jerarquía de Necesidades*, señala que las personas tienen diferentes necesidades que necesitan satisfacer para lograr sentirse motivadas en el trabajo [necesidades fisiológicas (comida, vestido, descanso), necesidades de seguridad física y psicológica (salario, seguridad social, paro, acogida de los colegas), necesidad de autoestima (promoción, prestigio), necesidad de autorrealización (trabajo creativo, desarrollo de los propios talentos y cualidades)].

La *Teoría bifactorial de Herzberg* (Herzberg, 1964; Herzberg, Mausner y Snyderman, 1959), en la satisfacción e insatisfacción en el trabajo intervienen dos factores: a) *factores de higiene o mantenimiento*, también llamados periféricos (seguridad laboral, supervisión, política de la compañía...), los cuales por sí mismos cuando están cubiertos no motivan a trabajar con entusiasmo pero desmotivan si no se satisfacen y b) *factores propiamente motivacionales* o relativos al propio trabajo, que se refieren a las posibilidades que entraña de crecimiento personal, desafío, progreso, responsabilidad, creatividad. (...) La investigación de Herzberg mostró que cuando los empleados tienen altos niveles de motivación intrínseca presentan mayor tolerancia a la insatisfacción que surge de los factores de mantenimiento pero, sin embargo, no ocurre a la inversa.

Las teorías sobre la motivación en el trabajo señalan que las personas se mueven en un continuo de motivación intrínseca/extrínseca buscando satisfacer en mayor medida necesidades de bajo o alto orden. (González, 2003, p. 69)

“Si se sostiene que los profesores son el grupo más importante de profesionales para las naciones del futuro y la clave del éxito de la educación escolar (...), es lamentable encontrar que muchos están descontentos con su trabajo”. (González 2003, p. 64).

Entonces, la pregunta a investigar es ¿qué motiva a los docentes y qué los desmotiva?

Según las indagaciones de González (2003), basado en los trabajos de Bishay, 1996; Love Turner, 2001 ; Spear y cols., 2000; Sylvia y Hutchinson, 1985; y Scott y cols., 2001:

La motivación de los profesores está basada en elementos intrínsecos del trabajo como son el reto intelectual, la autonomía, la libertad para probar nuevas ideas, el desarrollo

de la competencia profesional y la oportunidad de crecer personalmente, el sentir que benefician a la sociedad influyendo en la educación de niños y jóvenes, el desarrollo de la creatividad (p. 70).

Y en cuanto a la desmotivación, se ha seleccionado algunos de los posibles factores que lo generarían, en base a la investigación de González (2003):

Ambiente de control con baja percepción de autonomía. Una excesiva presión burocrática (realización de memorias exhaustivas sobre el trabajo a realizar), la presión por alcanzar ciertos estándares o cubrir determinados contenidos, las pocas oportunidades para la expresión personal o para tomar iniciativas sobre nuevos enfoques, innovaciones o cambios y la poca participación en la toma de decisiones de la organización escolar, reducen la percepción de autonomía.

Sobrecarga de trabajo (cuantitativa y cualitativa). La sobrecarga se define en torno a cuatro parámetros (elevado número de tareas multifacéticas a las que hacer frente, altos niveles de responsabilidad, transferencia al profesor de elevadas expectativas de rendimiento por parte de directivos y colegas, la exigencia de resultados en un período breve de tiempo). La percepción de desproporción ante demandas y capacidades contribuye al desarrollo de bajas creencias de autoeficacia.

Problemas con los estudiantes. Muchos profesores tienen problemas con las actitudes negativas de los niños (su falta de motivación, su conducta conflictiva) y con los alumnos que presentan problemas psicológicos y necesidades educativas especiales. La falta de disciplina de los estudiantes es una de las causas principales de *burnout* y es un problema que se ha acuciado en los últimos años (Lens y Neves de Jesus, 1999). En esta sociedad abierta, permisiva y “antiautoridad” es mucho más difícil enseñar a los jóvenes que en tiempos anteriores, cuando la mayoría de los niños debía obedecer inmediatamente a sus padres y profesores y cuando la disciplina no era un problema. Mantener el orden de clase para poder enseñar causa un enorme agotamiento emocional que es el aspecto central del *burnout*. Muchos profesores se sienten frustrados porque, pese a sus elevados esfuerzos, no obtienen los resultados deseados ni logran que los alumnos muestren interés en su enseñanza.

Reformas: Los cambios crean numerosas condiciones potencialmente estresoras. Introducen ambigüedades e incertidumbres respecto a las metas y roles a desempeñar y a los conocimientos y capacidades que se precisan para hacerles frente. Las innovaciones conllevan cambios en los programas, preparación de nuevos currículos, métodos de enseñanza y prácticas educativas. Y requieren tiempo, que es lo que suele faltar, para reflexionar y adaptarse a la nueva situación. Los cambios cuestionan las creencias, los valores, la cultura del profesor, implican retos emocionales y cognitivos y conllevan, a veces, una sensación de pérdida de identidad y de necesidad de redefinición de la profesión. (González, 2003, pp.66- 67)

Como se puede ver, la motivación de los docentes es un punto clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo algunas veces se pasa por alto este aspecto, que como ya lo señaló Batista en párrafos anteriores no es observable directamente; por lo que desde algunas perspectivas empresariales de la educación se da más énfasis a lo observable y cuantificable, olvidando que el ser humano es un organismo bio-psico-social, y que por tanto los parámetros de análisis y de toma de decisiones son mucho más complejas, en especial en el campo de la educación para la vida y no solo para un trabajo.

1.1.2.3 *Relación profesor estudiante.*

Covarrubias y Piña (2004) plantean que “una práctica educativa implica una actividad interpersonal, en la que cada uno de los actores que participan tiene una perspectiva muy particular del otro en función de su comportamiento, y de la forma en que conciben cada una de las situaciones escolares que viven de manera cotidiana” (pp. 48-49).

En ese contexto:

“una de las interacciones más importantes y significativas que se da al interior de la escuela es la relación profesor-alumno, básicamente porque en ella se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje y, aunque todos estemos de acuerdo que dicho proceso está influenciado por una multiplicidad de otros factores, la relación profesor-alumno juega un rol preponderante en el logro de los objetivos educacionales” (Bertoglia, 2005, p. 58).

“Las dos partes, por lo tanto, intervienen al mismo tiempo exteriorizando sus propios puntos de vista e interiorizando la postura del otro, lo que permite que cada persona construya nuevas realidades como consecuencia de la interacción”.(Bertoglia, 2005, p. 58).

Para Cámere (2009) “el aula es, sin duda, el medio fundamental donde el docente despliega sus recursos personales y didácticos para cumplir con su labor, que tiene como eje medular la relación con el alumno” (párr. 1). Esta relación tiene algunas características, entre las que se ha seleccionado algunas de las mencionadas por este autor:

La relación profesor-alumno que se establece no es gratuita de entrada. Al comienzo se basa en la apreciación de papeles [roles] establecidos que con la continuidad se delimitan, se precisan y consolidan.

En la relación con el alumno interviene otro elemento que es fundamental para su sostenimiento: la axiología y principios del colegio, que el docente debe procurar encarnar; de manera que, desde su ámbito, contribuye eficazmente al logro del perfil del alumno, en el cual está comprometido el centro educativo.

La relación entre el profesor y el alumno no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes. Más bien, se funda en una cierta ‘imposición’: están ahí sin consulta o consentimiento previos, lo cual genera -sobre todo en los comienzos de cada periodo lectivo -expectativas mutuas que se confirman o no con arreglo al desempeño del profesor y del alumno como tales.

Es una relación -bipolar de ida y vuelta- que se establece entre personas de diferente edad y grado de madurez. A la intensidad, variedad e irracionalidad de las reacciones, de los comportamientos, de las actitudes y de las motivaciones de los alumnos, el profesor debe responder con **paciencia, ecuanimidad, prudencia y exigencia** en su actuar, en sus juicios y en las manifestaciones de su carácter.

La relación de docencia es una relación interpersonal pero no de amigos.

Por su condición de tal, al profesor le compete marcar el inicio, la dinámica y la continuidad de la relación. En primer lugar, porque es a él a quien corresponde generar el clima apropiado en el aula que garantice la fluidez de las relaciones con los alumnos. En este sentido, tiene en sus manos la posibilidad de fomentar un ambiente rico en situaciones de crecimiento o, por defecto, un ambiente lo suficientemente tenso e incómodo que termine frenando la expresión de las particularidades, de las iniciativas y de la participación en los alumnos (Cámere, 2009, párr. 2-10).

Como se ve la relación docente - estudiante, es una relación de tipo asimétrico, la cual históricamente ha sufrido un proceso de cambio, partiendo de un enfoque autoritario, en el cual el docente era el “dueño de la verdad absoluta”, hacia un enfoque más democrático con el apareamiento de nuevos paradigmas educativos como el constructivismo, que plantean el rol del docente desde una perspectiva de mediación o facilitación del conocimiento.

Sin embargo en la actualidad, en algunos espacios parece haberse desarrollado el “paradigma de la educación como empresa”, en donde los estudiantes son clientes a satisfacer, y eso estaría provocando algunos fenómenos inquietantes, como lo señala Bertoglio:

Podría ocurrir que las escuelas disminuyeran sus niveles de exigencia o hicieran concesiones, tanto en el plano académico como conductual, que van más allá de lo razonable con la finalidad de conservar sus clientes y mantenerse como institución; también podría pasar que ciertos comportamientos, básicamente irrespetuosos y agresivos contra los profesores, se les restara importancia por la repercusión que pudiesen tener y, en consecuencia, no se les enfrentara adecuadamente en los establecimientos educacionales; etc. (Bertoglio, 2005, pág. 72)

El tema de la interacción entre docentes y alumnos es amplio y complejo, pero de su satisfacción o insatisfacción dependerá el logro de muchos de los objetivos educativos.

1.1.2.4 *Relación familia escuela.*

“Tradicionalmente a la familia y a la escuela se les ha asignado la función de ser transmisoras de los conocimientos que los individuos jóvenes necesitan para la vida futura, así como de la socialización en las normas y valores. Sin embargo, vivimos un

período en el que las instituciones tradicionales se muestran poco capaces de transmitir con decidida solvencia valores y pautas de conducta” (Torío, 2004, p. 39).

Es en este nuevo contexto de relaciones sociales, en donde se observan diferentes cambios como por ejemplo la disminución de la familia nuclear y el apareamiento de diversos tipos de organizaciones familiares; la incorporación de las mujeres al mundo laboral y las largas horas de trabajo, entre otras circunstancias, que marcan nuevas realidades interpersonales que antes no tenían que enfrentarlas ni las familias peor las escuelas.

No obstante padres y profesores se implican en la educación de los mismos sujetos desde perspectivas diferentes pero complementarias. En consecuencia, escuela y familia deben entenderse y trabajar en la misma dirección, puesto que, pese a sus diferencias, se ocupan del mismo hijo-alumno.

Además, la educación recibida en la familia condiciona el aprendizaje escolar por dos razones fundamentales: en primer lugar, los valores transmitidos en la familia suponen una continuidad o una discontinuidad entre la cultura familiar y la escolar, y en segundo lugar, los padres crean un clima favorable o desfavorable hacia el aprendizaje (Musitu y Martínez, 2009, p. 2).

Por lo que es importante hacer consciente al profesorado y a las familias, que si se da un trabajo colaborativo entre ambas, se está repercutiendo directamente al desarrollo positivo de la personalidad de los niños y niñas. “Se incide favorablemente en el desarrollo de la responsabilidad social, se mejora la calidad de las relaciones interpersonales y se previene el fracaso escolar” (De León, 2011, p. 12).

1.1.2.5 *Organización institucional.*

Para Delgado (2011) “la escuela es una organización mediante la cual la sociedad ha ido construyendo e institucionalizando el sistema de formación que desea para sus ciudadanos, de manera que se transmita y se mejore a través de ella, el acervo cultural, científico, artístico y

ético que constituye su patrimonio identitario, es decir, el patrimonio que permite una identidad propia a un grupo social y humano” (p. 19).

Sintetizando un poco más, el mismo Delgado (2011) plantea que “la organización escolar, es la ciencia de la educación que estudia la regulación de cualquier escenario educativo para que consiga su finalidad (p. 30).

Antúnez citado por Teixido (2005) “considera la existencia de seis componentes básicos, [de una organización educativa] la adecuada interrelación de los cuales da lugar a procesos educativos de calidad. Estos componentes son: los objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura y entorno” (p. 30).

A continuación se procede a una breve caracterización de cada una de ellas:

Los *objetivos* constituyen las directrices que orientan y sirven de pauta para la coordinación del conjunto de actividades educativas del centro.

Recursos de tres tipos: personal (docentes, discentes, auxiliares, entre otros), material (edificio, mobiliario, material didáctico...) y funcional (tiempo, dinero, formación...).

La articulación de los diversos elementos personales (profesores y alumnos), materiales (aula) y funcionales (horario) da lugar a una determinada *estructura* de funcionamiento del centro.

La *tecnología* considerada como una manera de actuar, es decir la forma como se ordenan y deciden las acciones que se deben llevar a cabo bien sean de planificación, de ejecución y de evaluación.

La *cultura* como un conjunto de significados, principios y valores compartidos por el conjunto de miembros de la organización.

El *entorno* que hace referencia al conjunto de variables que se encuentran fuera de la institución y que, de una u otra forma, inciden en su actividad. (Teixido 2005, pp. 30-32)

De las interrelaciones entre estos seis componentes se da lugar a una dinámica muy particular de cada centro educativo. Desde luego en la organización institucional tiene incidencia preponderante el tipo de dirección ejercida por las autoridades de la institución educativa, lo que también es importante y necesario fortalecer para alcanzar un funcionamiento satisfactorio de la organización educativa.

1.1.2.6 *Políticas educativas.*

La sociedad actual se encuentra inmersa en una complejidad de situaciones, que requieren cierto tipo de actuación para solucionarlas u orientarlas, para el logro de determinados objetivos. Esto implica entender que hay una evolución histórica en la forma de organización de los seres humanos, que conllevan estrategias para viabilizar sus interrelaciones.

En ese contexto, los gobiernos de las naciones han desarrollado el concepto de política pública “como un conjunto de decisiones interrelacionadas que son adoptadas por un actor o grupos de actores políticos que involucran la definición de metas y medios para su logro en el marco de una situación particular (Espinoza, 2009, p. 3).

Para Tarabini (2011) desde la década de los noventa numerosos gobiernos, organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales han definido la educación como una herramienta clave para luchar contra la pobreza. Bajo esta lógica se entiende que la educación genera importantes beneficios económicos (la educación tiene repercusiones sobre los ingresos y la productividad laboral), sociales (la educación es una herramienta para promover la cohesión social) y culturales (la educación aumenta el capital cultural familiar y repercute sobre aspectos tan importantes como la salud, la fertilidad o la organización familiar) que la convierten en una herramienta clave para el desarrollo nacional. (p. 244).

Tomando en cuenta el nivel de importancia que se le concede a la educación para el desarrollo de las naciones, Espinoza (2009) plantea que:

Una política educacional incluye explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y una “teoría de la educación” o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado. El propósito puede estar asociado con los fines de la educación y puede ser trazado a partir de la teoría económica, la religión, la ética, la tradición, la ley, u otras fuentes normativas que prescriban cómo una sociedad o el grupo dominante desean conducir sus organizaciones. (p. 4).

En este punto existen diferentes criterios sobre si es la sociedad en su conjunto o son los grupos de poder los que determinan las políticas a seguir, y para ello existen diferentes teorías, entre las cuales se puede mencionar:

La teoría crítica y la teoría funcionalista; mientras los primeros enfatizan la necesidad de vincular inevitablemente el análisis, el diseño e implementación de políticas educativas a las demandas de los sectores más desposeídos de la sociedad en orden a conseguir mayor justicia social y equidad, los segundos argumentan que es imprescindible considerar fundamentalmente factores de carácter técnico, privilegiando, en tal sentido, los análisis de costo-beneficio, costo-eficiencia, costo-efectividad, la administración por objetivos, e indicadores sociales (Espinoza, 2009, p.8).

Así, dentro de estas formas de ver la educación, Tarabini (2011) señala una política educativa europea del año 2000, conocida como La Declaración de Lisboa, en donde se estableció que:

El objetivo de la UE [Unión Europea] para esta década era «convertir a la Unión en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social». Para conseguir este objetivo, se afirmó que no era suficiente una transformación de la economía europea sino también, y sobre todo, una modernización del Estado de bienestar y de los sistemas educativos europeos. En el año 2010 Europa debía ser líder mundial en términos de calidad de la educación, siendo necesario para ello una profunda reestructuración de sus sistemas educativos nacionales. (p. 248).

Sin embargo de tan altas expectativas, los problemas económicos sufridos por algunos países de la Unión Europea, llevan a la reflexión de que una visión excesivamente economicista de la

educación por sobre la humanista, puede tener serias consecuencias, tal como lo señala Luengo et al (2008) con respecto al artículo de la profesora Marcella Milana, de la Universidad de Aarhus (Dinamarca):

Quien aborda la retórica subyacente a las políticas educativas europeas relacionadas con el desarrollo y la promoción de las competencias, en concreto, aquellas derivadas de la Estrategia de Lisboa y que actúan como un “ideal regulador” en todos los países miembros de la Unión Europea. Si bien, el texto desarrolla con claridad descriptiva todo el proceso comprendido entre el periodo del 2000 al 2007, critica una excesiva simplificación del problema social que aborda, al subordinar los procesos de aprendizaje a los principios estrictamente económicos. Para demostrar esta crítica se basa en estudios empíricos ya existentes que analizan la relación o la adecuación entre destrezas, habilidades y las necesidades de los mercados laborales nacionales. Como resultado del análisis se afirma que las políticas educativas europeas relacionadas con el desarrollo de las competencias pueden tener efectos inesperados sobre el bienestar social, dado el excesivo énfasis en aspectos económicos. (p. 10).

1.1.3. Características del desempeño docente.

“Una característica es una cualidad [manera de ser] que permite identificar a algo o alguien, distinguiéndolo de sus semejantes. Puede tratarse de cuestiones vinculadas al temperamento, la personalidad o lo simbólico, pero también al aspecto físico”. (www. Definiciones.com, 2014)

Si a esta definición de característica se une la definición de desempeño docente planteada en forma sobria por el Ministerio de Educación del Perú (2012), se tiene que “desempeños son las actuaciones observables de la persona que pueden ser descritas y evaluadas y que expresan su competencia” (p. 24). Esta definición presenta tres condiciones o características del desempeño docente:

- Actuación: comportamiento observable que puede ser descrito y/o medido.
- Responsabilidad: en referencia a las funciones generales de la profesión.
- Resultados: en referencia a la determinación de logros generales y específicos comprometidos en la actuación. (Ministerio de Educación del Perú, 2012, p. 24)

Pero también las características del desempeño docente pueden ser considerados como:

La elaboración de criterios profesionales [que] representan un esfuerzo por describir de manera observable lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. Estos marcos intentan capturar el consenso de la investigación y de los docentes acerca de los conocimientos, capacidades y competencias que deben dominar, de sus roles, tanto en el aula como en la comunidad educativa de la cual forman parte, y de sus responsabilidades respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus estudiantes, su propio desarrollo profesional y el fortalecimiento de su profesión. Estos criterios identifican las características esenciales de una buena enseñanza, abriendo amplio espacio a distintas maneras de ejercerla. (Vaillant, 2008, p. 11).

Por lo que en muchos países se han elaborado documentos que señalan las características de un buen desempeño docente. Como lo manifiesta Vaillant (2008):

La definición de un marco para la buena enseñanza favorece, promueve y habilita la construcción de criterios que orientan la puesta en marcha de mecanismos de acreditación de docentes, evaluación de programas de formación inicial y en servicio, procesos de auto-evaluación, evaluación y supervisión de prácticas docentes, procesos de concurso y selección, y de promoción en distintas etapas de la vida profesional (p. 11).

Así tenemos que en Ecuador, el Ministerio de Educación (2012), se plantea Los estándares de Calidad Educativa, y dentro de ellos Los estándares de Desempeño Profesional Docente, que en su parte pertinente plantea lo siguiente:

Los estándares de Desempeño Profesional Docente nos permiten establecer las características y prácticas de un docente de calidad, quien, además de tener dominio del área que enseña, evidencia otras características que fortalecen su desempeño, tales como el uso de pedagogía variada, la actualización permanente, la buena relación con los alumnos y padres de familia, una sólida ética profesional, entre otras. Estos estándares se refieren a todos estos elementos y permiten al docente enmarcar su

desempeño dentro de parámetros claros. El propósito de los estándares de Desempeño Profesional Docente es fomentar en el aula una enseñanza que permita que todos los estudiantes ecuatorianos alcancen los perfiles de egreso o aprendizajes declarados por el Currículo Nacional para la Educación General Básica y para el Bachillerato. (p. 11).

En general se puede observar que los diferentes países van camino a una mejora de la profesión docente como estrategia para el desarrollo de sus países. Definiendo en forma más precisa los dominios, competencias y desempeños de la profesión docente.

1.1.4. Desafíos del desempeño docente.

1.1.4.1. Desarrollo profesional.

Alvaro Marchesi secretario general de la OEI en el documento Aprendizaje y Desarrollo Profesional coordinado por Vélaz y Vaillant (2009) plantea que “La calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado. De ahí la prioridad que la gran mayoría de las reformas educativas [actuales] otorga al fortalecimiento de la profesión docente” (p. 7).

Parece ser que esa es una de las tendencias principalmente en Latinoamérica, apoyada por algunos organismos internacionales y por las propias condiciones políticas por las que atraviesan los países de la región.

En ese contexto, Marchesi citado en Vélaz y Vaillant (2009) menciona que “las propuestas para mejorar la situación del profesorado deben basarse en enfoques contextuales e integrales, en los que se tengan en cuenta todos los factores que contribuyen a facilitar el trabajo de los docentes”. Así sugiere algunas de las siguientes líneas de acción:

- Lograr que toda la oferta de formación del profesorado obtenga la acreditación correspondiente;
- Contribuir a mejorar los sistemas de acceso a la profesión docente;
- Desarrollar experiencias innovadoras sobre el apoyo a los profesores principiantes;
- Colaborar en el diseño de modelos para la formación en ejercicio de los profesores y para su desarrollo profesional;

- Acompañar iniciativas que mejoren la organización y el funcionamiento de las escuelas y que repercutan de forma positiva en el trabajo de los docentes (Vélaz y Vaillant coord., 2009, pp. 8-9).

Así mismo es muy interesante la revisión que realiza Montecinos (2003) sobre algunas propuestas de desarrollo profesional docente en Estados Unidos, por ejemplo: “A partir de un estudio longitudinal de tres años en 30 escuelas de los EE.UU., Densimone et al (2002) concluyen que los programas de desarrollo profesional son más efectivos en cambiar prácticas en aula, cuando involucran la participación colectiva de una misma escuela, departamento o nivel educacional” (p. 114).

Así mismo Montecinos (2003) destaca “las nuevas concepciones de las unidades educativas como organizaciones que aprenden (...) y también la necesidad de que “un docente pueda ser líder dentro y fuera del aula, identificándose con y contribuyendo al cuerpo docente que conforma una comunidad de aprendizaje, liderando e influyendo en otros en pos del mejoramiento de las prácticas profesionales” (p. 118).

En resumen parece ser que el desarrollo profesional docente avanza hacia lo que hoy se conoce como comunidades de aprendizaje rompiendo el tradicional aislamiento de los docentes.

1.1.4.2. *Relación familia escuela comunidad.*

Torío (2004) señala que:

Uno de los grandes desafíos actuales consiste en afrontar los temas de educación y formación sin responsabilizar únicamente de ello al sistema educativo. Ante una sociedad en cambio como la actual es necesario reflexionar sobre el nuevo cometido de las dos instituciones educativas tradicionales: la familia y la escuela. La educación necesita “el diálogo” entre ambas instituciones para buscar puntos de convergencia a la vez que delimitar competencias y buscar cauces de comunicación e interrelación (p. 35).

Más allá de los mutuos recelos de intromisión en sus respectivos espacios, tanto la escuela como la familia, desde ópticas respetuosas y valorativas de sus potencialidades, pueden aportar

en gran medida en la educación de los alumnos-hijos. Además de que una visión ampliada de comunidad educativa permitirá expandir los recursos que muchas veces son limitados en el contexto de la institución educativa.

Sin embargo para León (2011) “es importante que aunque se lleguen a especificar los roles, el profesorado sea consciente que son ellos, quienes deben facilitar e invitar a la participación de las familias en la vida del centro” (p. 15).

Dicha participación no debe ceñirse en la mera elección de escuela, a la organización de las actividades extraescolares para sus hijos y la participación en los Consejos Escolares, sino una participación en la que sean protagonistas de la organización del día a día de sus hijos, sean partícipes de los aprendizajes que deben y van adquiriendo éstos, de colaborar dentro y fuera del centro en el desarrollo de programas o propuestas que se consideren favorables para el desarrollo autónomo y responsable de los niños y niñas y porque no, convirtiéndose el centro en un lugar donde poder seguir formándose; aprendiendo conocimientos, técnicas y estrategias que les ayuden en su función como padres y maestros. (León, 2011, pp. 15-16).

En definitiva hay muchos actores educativos que deben demostrar su compromiso en la crianza de los niños, niñas y adolescentes, en su proceso de adaptación para la complejidad de la vida adulta. Eso determina que los docentes no son los únicos responsables en la educación de las nuevas generaciones, pero si los facilitadores profesionales que pueden y deben convocar a la comunidad que educa a desarrollar sus mejores esfuerzos en el logro de este objetivo común.

1.1.4.3. Fundamentación de la práctica docente.

N. Díaz (2011) cita a Paulo Freire “Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunde con la práctica.”(p. 58).

La práctica docente entendida como el conjunto de procesos que se desarrollan en el aula, presenta dos momentos muy marcados: uno en el proceso de formación de los nuevos educadores y otro ya en el ejercicio profesional de la docencia.

Así en el ámbito de la formación inicial de educadores, la práctica docente consta de las siguientes intervenciones:

- a) el profesor de didáctica con sus conocimientos teóricos y sus experiencias.
- b) el maestro adscriptor [preceptor-consejero] como modelo que construye la enseñanza
- c) el estudiante magisterial con sus reflexiones y vivencias como futuro docente. (N. Díaz, 2011, p. 59)

En cambio en el ámbito del ejercicio profesional:

El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y así elaborar nuevos conocimientos, pues, en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes en los diversos espacios de mediación donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto. Esta actuación tiene varios componentes: (a) los docentes, (b) el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso formativo. Cada uno de los cuales tiene características particulares importantes que debe conocer y manejar adecuadamente el docente (V. Díaz, 2006, p. 102).

Sin embargo tradicionalmente la práctica docente se ha venido desarrollando en forma aislada y sin mayores niveles de autorreflexión ni de evaluación externa.

Por lo que N. Díaz (2011) plantea que “Las actividades metacognitivas de reflexión acerca de los propios procesos de aprender y de enseñar son centrales para la formación docente” (p.60).

En consecuencia la formación docente persigue reflexionar acerca del quehacer en la clase, confrontar teoría y práctica tomar conciencia de los propios procesos didácticos generados, con el que se busca “la coherencia entre el saber enseñado y el saber actuado”, a través del cual se analizan las teorías puestas en práctica. (N. Díaz, 2011, p. 60).

Para que de esta manera los docentes puedan reflexionar y ser críticos cuestionándose su quehacer diario:

- ¿Cómo es el proceso de mediación que desarrollamos?
- ¿Cómo es la enseñanza?
- ¿Tenemos presente los aportes de la neurociencia?
- ¿Trabajamos con los sistemas de representación visual, auditivo y kinestésico?
- ¿Consideramos los procesos cognitivos básicos y superiores?
- ¿Promovemos la investigación?
- ¿Valoramos las iniciativas?

O por el contrario a medida que avanza el tiempo nuestra mediación se hace repetitiva, cae en la rutina y, promueve el aprendizaje sin significación ni relevancia y caemos en la acción de ser reproductores automáticos de la competencia práctica, en la cual es posible se dominen unos procesos y estrategias, que en la actualidad dan resultado, pero que con el tiempo convierten la actividad docente en superficial y sin sentido. De esta forma comenzamos a ver como normal lo que no es normal. (V. Díaz, 2006, pp. 91-92)

De esta forma el docente tiene que desarrollar todas sus capacidades para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula. Pero desde un enfoque en donde:

La actuación del docente no debe ser sólo para consumir conocimientos producidos por otros (Elliot, 1997), sino que al reivindicar la condición de generador de teorías [investigador], está en la posibilidad de producir nuevos conocimientos que deben ser socializados y sistematizados para que sean útiles a la sociedad. (V. Díaz, 2006, p. 100).

1.2. Gestión educativa

1.2.1. Definiciones de gestión educativa.

Carrillo (2002) señala la siguiente definición:

[La gestión educativa es] una función dirigida a generar y sostener en el centro educativo, tanto las estructuras administrativas y pedagógicas, como los procesos

internos de naturaleza democrática, equitativa y eficiente, que permitan a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos desarrollarse como personas plenas, responsables y eficaces; y como ciudadanos capaces de construir la democracia y el desarrollo nacional, armonizando su proyecto personal con un proyecto colectivo. (p. 7)

Furlán, Landesman y Pasillas (1992) definen la gestión pedagógica: “Más que ajustarse a la idea de administración, se aproxima a la idea de gobierno y más puntualmente a la idea de participación colectiva por parte de los miembros de una organización en los procesos de diseño, decisión y evaluación del funcionamiento de la misma” (citados en García, s.f., p. 16).

Antúnez (1998) define a la Gestión “como el conjunto de acciones de movilización de recursos orientadas a la consecución de unos objetivos planteados a un determinado plazo. El hecho de movilizar recursos (personas, tiempo, dinero, materiales, etc.) implica planificar actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar los procesos y resultados” (p. 61).

Cassasus (2000) dice que “...la gestión, desde el punto de vista de la movilización de los recursos, es la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada” (citado en García y Zendejas, 2008, p. 20).

Para Pozner (2000), la gestión educativa se concibe como: “la capacidad que poseen los gestores para ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de todas las posibilidades, y a la innovación permanente dentro de amplios espacios organizacionales educativos” (citado en García y Zendejas, 2008, p. 21).

Para la Secretaría de educación pública de México SEP (2012) “la gestión (...), es concebida como el desarrollo de compromisos obtenidos de conversaciones para la acción, y éstas se obtienen por medio de la capacidad de formular peticiones y obtener promesas” (p.36).

En síntesis, la gestión implica todos aquellos mecanismos humanos de colaboración que permiten viabilizar una decisión tomada.

1.2.2. Características de la gestión.

Para la SEP (2012) “la gestión se caracteriza por una visión amplia de las oportunidades reales de una organización para resolver determinada situación o arribar a un fin determinado” (p.50). Se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y es un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar.

En esa línea de acción, la Secretaría de Educación Pública de México plantea las siguientes características de la gestión educativa estratégica:

-Centralidad en lo pedagógico: Parte de considerar que las escuelas son la unidad clave de organización de los sistemas educativos y que el trabajo medular de las escuelas y del sistema mismo consiste en la generación de aprendizajes para todos los alumnos.

-Trabajo en equipo: De tal suerte que proporcione a la institución escolar una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover. También tiene que ver con los procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión acerca de qué se quiere hacer y cómo, que para ser efectivos deben desarrollarse de manera colegiada.

-Asesoramiento y orientación para la profesionalización: Consiste en que existan espacios de reflexión para la formación permanente, para “pensar el pensamiento”, repensar la acción, ampliar el poder epistémico y la voz de los docentes; se trata de habilitar circuitos para identificar áreas de oportunidad y generar redes de intercambio de experiencias en un plan de desarrollo profesional.

-Intervención sistémica y estratégica: Supone visualizar la situación educativa, elaborar la estrategia y articular acciones para lograr los objetivos y metas que se planteen; supone también hacer de la planificación una herramienta de autorregulación y gobierno para potenciar las capacidades de todos para una intervención con sentido. (SEP 2012, pp. 77-78).

En cambio para Pozner (2000) la gestión educativa tiene tres componentes inseparables y fundamentales: pensamiento sistémico y estratégico, liderazgo pedagógico y aprendizaje organizacional.

El pensamiento estratégico comienza con la reflexión y la observación de la naturaleza del emprendimiento a encarar; lo fundamental es comprender qué es lo esencial y luego aventurar las posibles dinámicas para alcanzar los objetivos

La gestión requiere prácticas de liderazgo para concertar, acompañar, comunicar, motivar y educar en la transformación educativa. Tal como lo han venido avalando diversos estudios en las últimas décadas, la construcción de escuelas eficaces requiere líderes pedagógicos. No hay transformación sobre la base de autoridades formales, impersonales, reproductoras de conductas burocráticas.

La esencia de las nuevas formas de organización es la constitución de un equipo. Para ello, las operaciones de la organización deben aproximarse a una idea de ciclo de aprendizaje. Es decir, procesos mediante los cuales los miembros del equipo adquieren, comparten y desarrollan nuevas competencias, nuevas sensibilidades y nuevos esquemas de observación y auto observación. (Pozner, 2000, pp. 27-29).

Como se ve ambas posturas sobre las características de la gestión educativa son muy cercanas.

1.2.3. Tipos de gestión.

La representación de la Unesco en Perú (2011) menciona que “al interior de la Institución educativa y de sus procesos de gestión, existen dimensiones o planos de acciones diferentes y complementarias en el funcionamiento de las mismas.(...) Son como ‘ventanas’ para ver lo que se hace y cómo se hace al interior de la institución” (...) y plantea cuatro dimensiones: la institucional, la pedagógica, la administrativa y la comunitaria” (p. 33).

DIMENSIONES	CARACTERÍSTICAS
Institucional	<ul style="list-style-type: none"> -Formas cómo se organiza la institución, la estructura, las instancias y responsabilidades de los diferentes actores. -Formas de relacionarse. -Normas explícitas e implícitas.
Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> -Manejo de recursos económicos, materiales, humanos, procesos técnicos, de tiempo, de seguridad e higiene y control de la información. -Cumplimiento de la normatividad y supervisión de funciones.
Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> -Opciones educativo-metodológicas. -Planificación, evaluación y certificación. -Desarrollo de prácticas pedagógicas -Actualización y desarrollo personal y profesional de docentes.
Comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> -Respuesta a necesidades de la comunidad -Relaciones de la escuela con el entorno -Padres y madres de familia -Organizaciones de la localidad -Redes de apoyo

Fuente: Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas. Unesco representación en Perú (2011)

Elaboración: Mercy Vaca

En cambio para la Secretaría de Educación Pública de México (SEP 2012) “Las dimensiones a través de las cuales se propone hacer el análisis de la gestión de la escuela son cuatro: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social” (p. 140):

Dimensión pedagógica curricular: Permitirá reflexionar acerca de los procesos sustantivos y fundamentales del quehacer de la escuela y sus actores: la enseñanza y el

aprendizaje. Para ello, se requiere analizar en lo individual y en lo colectivo lo que representan ambos conceptos, sus significados respecto de lo que se sabe de ellos y del valor que tienen en sí mismos, dentro de lo educativo y lo didáctico. Se propone la revisión de los factores que se relacionan fuertemente con ellos, como son la planeación, evaluación, clima de aula, uso del tiempo destinado a la enseñanza y recursos de apoyo, entre los más importantes.

Dimensión organizativa: Esta dimensión considera la interrelación al interior del colectivo docente y de éste con los padres de familia. En ella están presentes los valores y las actitudes que prevalecen en los actores escolares. Los valores traducidos en actitudes son el sustento de la organización escolar para tomar las decisiones que considera más convenientes al enfrentar diversas situaciones.

Dimensión administrativa: El análisis de esta dimensión permite el reconocimiento del tipo de actividades que desde la administración escolar favorecen o no los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el propósito de que puedan modificarse para mejorar los rendimientos educativos de los alumnos, las prácticas docentes y las directivas, y también del personal de apoyo y asistencia.

Dimensión de participación social: Esta dimensión involucra la participación de los padres de familia y de otros miembros de la comunidad donde se ubica la escuela. (SEP, 2012, pp. 140-145).

Desde otro punto de vista el Ministerio de Educación del Ecuador (2012) ha desarrollado Estándares Educativos en base a las siguientes dimensiones, ámbitos o áreas de acción:

DIMENSIÓN	PROCESOS BÁSICOS DE GESTIÓN
Planificación estratégica	Organización
Gestión administrativa	-Lineamientos normativos -Talento humano -Recursos didácticos y físicos -Sistema de información y comunicación
Pedagógica curricular	-Gestión del aprendizaje

	-Tutorías y acompañamiento
Convivencia escolar	-Convivencia escolar y formación ciudadana -Servicios complementarios
Relación del centro educativo con la comunidad	-Programas de redes de trabajo

Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador (2012). Estándares de calidad educativa. (pp. 9-10)

Elaboración: Mercy Vaca

En relación con el desempeño profesional docente en Ecuador se ha planteado: dimensiones, estándares generales, estándares específicos e indicadores de desempeño.

DIMENSIÓN	ESTÁNDARES GENERALES
Dominio disciplinar y curricular	-El docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña, las teorías e investigaciones educativas y su didáctica. -El docente conoce el currículo nacional. -El docente domina la lengua con la que enseña.
Gestión del aprendizaje	-El docente planifica para el proceso de enseñanza-aprendizaje. -El docente implementa procesos de enseñanza-aprendizaje en un clima que promueve la participación y el debate. -El docente evalúa, retroalimenta e informa acerca de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.
Desarrollo profesional	-El docente se mantiene actualizado respecto de los avances e investigaciones en la enseñanza de su área del saber. -El docente participa de forma colaborativa, en la construcción de una comunidad de aprendizaje.

	-El docente reflexiona antes, durante y después de su labor sobre el impacto de su gestión en el aprendizaje de sus estudiantes.
Compromiso ético	-El docente tiene altas expectativas respecto al aprendizaje de todos los estudiantes. -El docente promueve valores y garantiza el ejercicio permanente de los derechos humanos en el marco del Buen Vivir. -El docente se compromete con el desarrollo de la comunidad.

Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador (2012). Estándares de calidad educativa. (pp. 12-14)

Elaboración: Mercy Vaca

1.2.4. Ámbitos de gestión docente.

1.2.4.1. Ámbito de la gestión legal.

Para la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) (2013) en el ámbito de la gestión legal, el sistema educativo ecuatoriano ha regulado muchos aspectos con la expedición de la normativa dirigida a apuntalar planes y programas educativos, estos han merecido el reconocimiento de la sociedad ecuatoriana por el papel que cumple el docente a la hora de su desempeño (p. 14).

Sin embargo en base a la revisión de los Estándares de Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Ecuador (2012), con respecto al desempeño docente, no se menciona explícitamente un estándar para conocer y manejar leyes, reglamentos y normas de convivencia. Que parece están más destinados para el nivel directivo. Por ello desde la opinión de la investigadora el estándar más cercano al ámbito de la gestión legal podría ser el “D.2.2. Toma acciones para proteger a estudiantes en situaciones de riesgo que vulneren sus derechos” (p. 14).

1.2.4.2. Ámbito de la gestión del aprendizaje.

Luego de revisar los Estándares de Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Ecuador (2012), con respecto al desempeño docente; se mencionan explícitamente tres estándares generales relacionados con la planificación, la implementación y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, así:

-B.1: El docente planifica para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

-B.2: El docente implementa procesos de enseñanza-aprendizaje en un clima que promueve la participación y el debate.

-B.3: El docente evalúa, retroalimenta e informa acerca de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. (pp. 12-13).

1.2.4.3. Ámbito de la gestión de planificación.

La gestión de planificación tanto institucional como curricular es también una actividad indispensable para garantizar el éxito en el proceso educativo, el logro de las metas establecidas, y el referente clave para la toma de decisiones y acciones para que el docente diseñe su práctica educativa (Méndez, 2009), sin embargo, aunque los diferentes niveles de planificación tienen relación al momento de planificar, tienen cierto grado de independencia al momento de ejecutarse, es necesario entonces conocer los niveles de dominio que tienen los docentes tanto en la planificación como en la operativización de los procesos. (UTPL, 2013, p.14).

Así en los Estándares de Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Ecuador (2012), con respecto al desempeño docente; no se menciona explícitamente un estándar para conocer y manejar actividades de planificación institucional, que en cambio están claramente identificados dentro de las funciones de los directivos de los centros educativos. (p. 12-18)

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

La gestión de liderazgo y comunicación es otro ámbito en el desempeño docente que debe ser estudiado, puesto que la responsabilidad de dirigir un grupo es fundamental al momento de trabajar en el aula; además la comunicación, es decir la interacción y relación social son fundamentales dentro de la práctica educativa y sobre todo requieren de cuidado y mantenimiento para que los procesos de enseñanza aprendizaje sean adecuados y significativos. (UTPL, 2013, p. 15).

En ese contexto una vez revisados los Estándares de Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Ecuador (2012), con respecto al desempeño docente; se observa que en la dimensión del compromiso ético existe un estándar relacionado con actividades de la comunidad, aunque no de manera muy explícita en relación con el liderazgo y la comunicación, Así: “D.3. El docente se compromete con el desarrollo de la comunidad.” (p. 14).

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

1.3.1. Definiciones de estrategias.

Monereo (1999) menciona que “es casi un tópico recordar que el término “estrategia” procede del ámbito militar, en el que se entendía como “el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares” (p.11).

El mismo autor también plantea que “las estrategias (...), son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje (pp. 11-12).

“La estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar (Nisbet y Shucksmith, 1986; Schmeck, 1988; Nisbet, 1991).

En resumen las estrategias con relación al aprendizaje, constituyen procesos de reflexión activa y consciente respecto a cuándo y por qué es adecuado un procedimiento o una técnica determinada.

Constituyéndose luego estas estrategias, en una guía de acciones o actividades profundamente meditadas para ejecutar con éxito los procesos de enseñanza aprendizaje y poder alcanzar los objetivos educativos planificados.

1.3.2. Tipos de estrategias.

1.3.2.1. En la gestión legal.

En el año 2012, el Ecuador presenta su Marco Legal Educativo, como documento que recopila las principales leyes y reglamentos vigentes para el funcionamiento adecuado del sistema educativo nacional. Dentro de su justificación menciona que:

“Los grandes cambios que se están emprendiendo para transformar radicalmente la educación ecuatoriana cuentan ahora con un marco legal que los legitima y los impulsa. Dicho marco está conformado por la Constitución de la República (aprobada en 2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (que entró en vigencia el 31 de marzo de 2011), y el Reglamento a dicha Ley (que está vigente desde el 26 de julio de 2012). Tanto la Constitución como la Ley y su Reglamento modifican completamente la antigua estructura del sistema educativo ecuatoriano y por lo tanto hacen viables los profundos cambios que se requieren para mejorar sustancial y sosteniblemente el servicio educativo que se ofrece en nuestro país”. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012, p. 9)

Por lo que conviene destacar que una de las mejores estrategias a nivel legal para el sector educativo es contar con leyes, reglamentos, códigos y normas claras y precisas, que permitan saber a los actores del sector educativo, cuál es su contexto legal de funcionamiento y

actuación. Eso genera seguridad y delimita la “cancha de juego con claridad”, por lo que es un buen esfuerzo a nivel estatal.

Pero al mismo tiempo se requerirá de algún tiempo para que directivos y docentes logren implementar los nuevos códigos legales. Por lo que hay que continuar con la distribución de información sobre este nuevo cuerpo legal y capacitación a los docentes.

1.3.2.2. En la gestión de la planificación institucional y curricular.

Para Bolívar (1997) “desde la política educativa se pueden “implantar” cambios, pero no llegarán a formar parte viva de los centros y a promover una mejora, si no sitúan al profesorado en un papel de agente de desarrollo curricular, y provocan un desarrollo organizativo interno de los centros escolares” (p. 9).

Por lo que es importante para Rodríguez y Castañeda (2001) “que se amplíe la autonomía de los maestros en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional más amplio dentro del cual actúan” (p. 107).

De estos planteamientos se puede entender que la participación activa y el involucramiento de los docentes no puede limitarse al trabajo individual y aislado del aula de clase, sino que debe ampliarse a las actividades de planificación institucional y adaptación curricular, como estrategia clave para el mejoramiento de los centros educativos.

Así Bolívar (1997) concluye que “el intercambio de conocimientos y experiencias entre colegas (“aprender juntos”) suele ser uno de los medios más enriquecedores y con mayor incidencia en el desarrollo profesional docente. Igualmente que la cultura del individualismo y privacidad, empotrada en el trabajo escolar, suele impedirlo. De ahí la llamada al trabajo en colaboración o equipo. Por su parte la autonomía y descentralización, como incremento de la capacidad de toma de decisiones a nivel de centro, parece ser una condición estructural para implicar a los agentes en la toma de decisiones y –de este modo- posibilitar trabajar juntos” (p.5).

1.3.2.3. *En la gestión del aprendizaje.*

Una estrategia implementada por el estado ecuatoriano para mejorar la formación inicial de los docentes es la creación de la Universidad Pedagógica:

El Estado ecuatoriano asume, como una de sus principales responsabilidades y metas, la transformación del sistema educativo en todos los niveles, hasta alcanzar los estándares de eficiencia y calidad que hagan de la educación un verdadero instrumento de equidad, desarrollo sostenible y calidad de vida para todos los ciudadanos del país. La política pública en materia de educación se describe en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 y en el Plan Decenal de Educación 2006-2015. El Proyecto de la Universidad Nacional de Educación corresponde al desarrollo de estas políticas educativas (www. Ministerio de educación/Universidad Pedagógica, 2014, párr. 1).

Otra estrategia importante es el Proceso de Evaluación Docente, como lo señala Alvarez (2008) en un estudio realizado en Chile, en donde ejemplifica este tipo de gestión del aprendizaje:

En el documento presentado por el rector a la comunidad docente en 2002 se expresa textualmente “ (...) la evaluación del desempeño de los(as) docentes constituye una importante responsabilidad para la Rectoría con el fin de velar por el buen cumplimiento de los objetivos educacionales del Colegio. A su vez favorece que el (la) profesor (a) se sienta miembro activo y considerado por la Comunidad educativa, y se le den elementos para analizarse a sí mismo (a) en su perspectiva de docente e insertarse constructivamente en el trabajo formativo pedagógico, proyectando así sus aspiraciones de superación profesional, de sí mismo y de colaboración con el mejoramiento de la calidad educativa del Colegio”. (p. 93)

La formación de comunidades de aprendizaje y el trabajo colaborativo, en donde los docentes pueden conectarse más fácilmente gracias al avance tecnológico, en especial del internet:

En la actualidad, la principal fuente de riqueza y poder de las naciones es el conocimiento, cuyo avance depende de la posibilidad de acceso a la información y la

capacidad para procesarla. Por mucho tiempo el acceso a la información se vio dificultado por problemas de tipo institucional, político o de transporte, entre otros, pero, en la actualidad estas dificultades están siendo superadas, en gran medida, gracias a la aparición de las tecnologías de la información que han permitido abaratar la sistematización y distribución de información, haciendo posible su socialización entre la comunidad científica, a la vez que ha permitido la conformación de comunidades científicas llamadas a desempeñar un papel importante en los procesos de apropiación social del conocimiento (Romero, 2002 citado en López 2012, p. 153).

En cambio Rodríguez (2001) dice que:

Para que la enseñanza llegue a ser una actividad más genuinamente profesional, deben ocurrir tres tipos de evolución. La primera, que las actitudes y la práctica de los enseñantes lleguen a ser más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa. La segunda, que se amplíe la autonomía de los maestros en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional más amplio dentro del cual actúan [...] La tercera, que se generalicen las responsabilidades profesionales del maestro a fin de incluir las que tiene frente a otras partes interesadas de la comunidad en general[...] [luego] el tipo de conocimiento demandado a la investigación no se limitaría a las cosas que afectan a la actuación en clase y la técnica pedagógica, sino que debería incluir aquellos conocimientos orientados a facilitar la discusión cooperativa en el seno de la profesión como conjunto, y acerca del contexto amplio social, político y cultural dentro de la cual aquélla actúa (p. 5).

1.3.2.4. En la gestión del liderazgo y la comunicación.

Mingorance y Estebaranz (2009) dicen que:

Las Comunidades de Aprendizaje parten de un principio regulador, el aprendizaje dialógico. Esta concepción comunicativa defiende que el aprendizaje depende de las interacciones entre personas, de la construcción conjunta de significados. Un modo de desarrollar el diálogo reflexivo es a través de grupos interactivos. En estos grupos se

estimula el cambio de roles, unas veces se enseña y otras se aprende del otro. Por la cooperación y la colaboración. Pero es importante que los grupos se amplíen. Así, participan el Gobierno local, las Agencias de Desarrollo Local, centrando estructuras entrelazadas e interdependientes basadas en el aprendizaje a lo largo de la vida y en el lugar de trabajo. (p. 185).

Para Segovia et al. (2010):

El estudio de la comunicación como competencia docente es un campo relativamente nuevo. En el ámbito educativo, tras un periodo en el que la atención estaba centrada en el análisis de las variables estructurales (planificación, recursos, evaluación, etc.), el interés se ha desplazado hacia los procesos de interacción humana que tienen lugar en su seno y que explican buena parte del perfil que adopta el proceso docente en su funcionamiento” (p. 304).

Además Segovia et al. (2010) plantea que:

Parece evidente que una de las principales funciones del profesorado sea la de gestionar el aula como espacio de comunicación y de relación interpersonal. De sus habilidades comunicativas dependerá el éxito de su tarea, que tratará no solo de transmitir gran cantidad de mensajes en el aula, sino además y esencialmente de crear situaciones que faciliten el aprendizaje (Castellá et al., 2007). Para ello, el conocimiento y la práctica de recursos comunicativos verbales y no verbales de eficacia comunicativa son fundamentales para el buen ejercicio de la actividad profesional (Sanz, 2005). Sin embargo, no parece posible que se pueda dar por supuesta una buena expresión oral en la profesión docente; es necesario reconocer que muchos docentes tienen problemas para comunicar o comunicarse (Camacho y Sáenz, 2000). (p. 304).

De las citas mencionadas se puede comprender la importancia creciente que algunos investigadores encuentran en las habilidades comunicacionales de los docentes para una mejora de la enseñanza aprendizaje en el aula.

Pero además junto con la comunicación se encuentra muy cercano el liderazgo, como otro de los rasgos que se debe fortalecer en los docentes.

Pues como señala Bolívar (1997) “desde una concepción ampliada (...) el liderazgo puede ser ejercido por todos aquellos que, independientemente de la posición institucional que ocupen, son capaces de motivar, dirigir, apoyar a otros en torno a determinadas propuestas o proyectos” (p. 4). Así que la profesión docente, vista desde esta perspectiva ejerce un liderazgo permanente en la labor educativa con los estudiantes. Por lo tanto es importante acrecentar la visión del liderazgo y no circunscribirlo solo al contexto político o a los cargos directivos en diferentes organizaciones.

Estos cambios de perspectiva con relación al desempeño docente, tienen mucho que ver con lo que plantea Sarason (1990):

Una de las razones por las que hemos fracasado en cambiar la educación ha sido por nuestra mala conceptualización de los procesos de cambio escolar: hemos subestimado su complejidad, practicado un reduccionismo y no hemos preparado a los agentes educativos para el cambio. Y es que en todo proceso de *mejora de la escuela* intervienen diversas dimensiones, procesos, agentes y estrategias, al tiempo que puede tener distintos propósitos y valores; por lo que es necesario contextualizar debidamente el tema/problema del liderazgo en las múltiples instancias y niveles que configuran, de acuerdo con lo que hoy sabemos, la mejora escolar” (citado en Bolívar, 1997, p. 5).

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

2.1. Diseño de investigación

El diseño de investigación constituye “El plan o estrategia que se desarrolla para obtener información que se requiere en una investigación” (Hernández 2006, citado en Guía didáctica Programa Nacional de Investigación 2013-2014, p. 16).

A través del diseño de investigación se conoce qué personas son estudiadas, cuándo, dónde y bajo qué circunstancia. La meta de un diseño de investigación sólido es proporcionar resultados que puedan ser considerados creíbles.

La investigación fue de tipo cuantitativo, exploratorio y descriptivo, ya que permitió explicar y caracterizar la realidad del desempeño de los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, de tal manera, que hizo posible conocer el problema de estudio tal cual se presentó en la realidad.

2.2. Contexto

La presente investigación se realizó en la Unidad Educativa “Celestin Freinet” ubicada en las calles Núñez de Bonilla s/n y Alejandro Valdéz, en el barrio La Gasca, de la Ciudad de Quito, provincia de Pichincha; sus instalaciones son arrendadas. Es una institución educativa urbana, presencial, matutina, mixta, de carácter particular, que ofrece formación inicial, básica y de bachillerato. Plantea dar una educación de calidad basada en la estabilidad emocional.

La población total de estudiantes es de 150, con una edad comprendida entre 3 a 18 años y su característica socioeconómica es de clase media. El número total de profesores corresponde a 25.

2.3. Participantes

Para el presente estudio se ha considerado cinco (5) maestros/as del nivel básico, el 100% bajo la modalidad de contrato. De estos, el 80% corresponde al género femenino y el 20% al masculino; los encuestados presentan un rango de edad de los 27 a los 51 años; su tiempo de experiencia es muy variable, pues hay quienes recién empiezan y tienen 2 años de experiencia hasta uno de los docentes que tiene 20 años de experiencia.

De la totalidad de docentes, el 60% tiene título relacionado con la docencia y el 40% no. Así mismo, del conjunto de educadores el 40% tiene título de profesor, el otro 40% tiene título de licenciado y el 20% restante tiene estudios de cuarto nivel.

Las áreas observadas fueron Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Matemáticas.

2.4. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación

2.4.1. Métodos.

Los métodos utilizados durante el desarrollo de la investigación fueron:

El método descriptivo que se lo empleó para explicar y analizar el objeto de la investigación: “el desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje”.

El método analítico-sintético para desestructurar el objeto de estudio en todas sus partes y explicar las relaciones entre sus elementos y el todo. Así como la reconstrucción de las partes para alcanzar una visión de unidad de la realidad estudiada. Se utilizó este método en el análisis e interpretación de resultados.

El método inductivo y el deductivo permitieron configurar el conocimiento y generalizar de forma lógica los datos empíricos de la encuesta alcanzados en el proceso de investigación.

También se utilizó el método estadístico para organizar la información obtenida con los instrumentos de investigación, facilitando de esta manera los procesos de validez y confiabilidad de los resultados.

Además el método hermenéutico, permitió la recolección e interpretación bibliográfica para la elaboración del marco teórico.

2.4.2. Técnicas.

Para la recolección y análisis de la información teórica y empírica, se utilizó las siguientes técnicas:

La lectura, para el análisis y selección de los aportes teóricos conceptuales y metodológicos sobre gestión pedagógica y clima de aula.

Los mapas conceptuales y organizadores gráficos, para facilitar los procesos de comprensión y síntesis de los apoyos teóricos-conceptuales.

El resumen o paráfrasis para favorecer la comprensión del tema, entender mejor los textos y redactar con exactitud y calidad.

Para la recolección y análisis de datos de la investigación de campo, se utilizó:

La observación para contemplar y examinar atentamente el objeto de investigación “el desempeño del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje”. Específicamente se aplicó la observación no participante en donde el investigador no participa en las actividades del grupo, sino que únicamente se limita a observar de forma silenciosa, sin influir en los procesos didácticos pedagógicos de los docentes.

Otra de las técnicas utilizadas fue la encuesta, mediante un cuestionario para la recolección de datos, que permitió obtener información sobre la práctica pedagógica y el desempeño docente en relación a los ámbitos de la gestión: legal, de planificación, del aprendizaje, del liderazgo y de la comunicación.

2.4.3. Instrumentos.

En la presente investigación se utilizó los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente en cuatro ámbitos de gestión (anexo 3).
- Registro de observación de las actividades docentes en los ámbitos de aprendizaje y de liderazgo y comunicación (anexo 3).

El cuestionario para autoevaluar el desempeño docente fue elaborado por el equipo de investigación de la UTPL, tomando como fundamento los criterios de los estándares de desempeño docente propuestos por el Ministerio de Educación (2011); así como las competencias profesionales que adquieren los titulados de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UTPL.

El objetivo del cuestionario fue identificar el desempeño docente en los ámbitos de la gestión: legal, de la planificación institucional y del currículo, del aprendizaje, y del liderazgo y comunicación; con el fin de reflexionar sobre el nivel de gestión docente y mejorar su práctica.

El cuestionario se estructuró en dos partes:

- La primera relacionada con datos de identificación de los centros educativos y de los docentes investigados.
- La segunda parte corresponde a la autoevaluación del desempeño docente, en cuatro ámbitos, cada uno de los cuales fue evaluado tomando en cuenta los siguientes aspectos:
 - ✓ Frecuencia: el cumplimiento de la actividad y el nivel de desarrollo por parte del docente.
 - ✓ Importancia: la prioridad que el docente le da a la actividad dentro de su gestión.
 - ✓ Nivel de conocimiento: el saber que posee el docente en relación a cada uno de los ámbitos de la gestión.

Por otra parte el registro de observación fue elaborado tomando como fundamento los estándares de gestión del aprendizaje de los docentes propuestos por el Ministerio de Educación (2011); así como las competencias profesionales que adquieren los titulados de la carrera de Ciencias de la Educación de la UTPL.

El objetivo del registro de observación fue identificar y evaluar la gestión del aprendizaje, y del liderazgo y comunicación, que realiza el docente en el aula; mediante la frecuencia, es decir el cumplimiento de la actividad y el nivel de desarrollo; con el fin de reflexionar sobre el proceso didáctico pedagógico y mejorar la práctica educativa.

2.5. Recursos

2.5.1. Talento Humano.

- Investigadora
- 5 docentes del nivel de Educación General Básica
- Rector

2.5.2. Institucionales.

- Universidad Técnica Particular de Loja.
- Unidad Educativa “Celestin Freinet”

2.5.3. Materiales.

- Computadora
- Materiales de oficina (papel bond, engrapadora, esferos)
- Guía didáctica del Programa Nacional de Investigación de la UTP
- Textos de Consulta
- Internet

2.5.4. Económicos.

Material de oficina	50,00
Pasajes	50,00
Alimentación	100,00
Internet	160,00
TOTAL:	\$\$ 360,00

2. 6. Procedimiento

En primer lugar se procedió a seleccionar el centro educativo para realizar la encuesta a los docentes, lo cual fue relativamente fácil, pues la investigadora se encuentra trabajando en dicha institución en el nivel de educación básica, afín con la especialidad que se encuentra cursando.

Luego de solicitar la autorización a los directivos de la Unidad Educativa Celestin Freinet, se procedió a escoger a 5 docentes de educación básica a ser investigados, y se acordó los días y las horas para que respondan a la encuesta de autoevaluación docente y la observación de dos procesos didácticos, por cada uno de los profesores encuestados.

Tanto la aplicación de las encuestas como el registro de observación se realizaron sin inconvenientes mayores.

Los resultados que se recogieron a través de los instrumentos fueron tabulados y sistematizados mediante una plantilla electrónica en formato Excel 2007; lo que permitió obtener cuadros y gráficos descriptivos para realizar el análisis sobre el desempeño docente y con ello construir las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO III. RESULTADOS ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

3.1. Desempeño profesional en el ámbito de la gestión legal

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

La aplicación de aspectos legales y normativos en el proceso educativo determina una dinámica de participación y un clima organizacional propio de cada institución, por lo que es importante conocer la percepción de los docentes sobre este ámbito.

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

N° DEL ÍTEM	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1.1	Aplica los deberes del estado y los derechos de las niñas, niños y adolescentes	9,40	94%
1.2	Identifica los niveles del sistema educativo ecuatoriano	9,20	92%
1.3	Participa en la construcción del Código de Convivencia Institucional	8,20	82%
1.4	Aplica el Código de Convivencia Institucional	9,00	90%
1.5	Identifica en el Plan Decenal de Educación los objetivos	8,60	86%
1.6	Resuelve conflictos en su aula e institución	9,40	94%
1.7	Organiza las actividades docentes	8,60	86%
1.8	Fomenta el cumplimiento del reglamento	9,20	92%
	PROMEDIO	8,95	90%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet

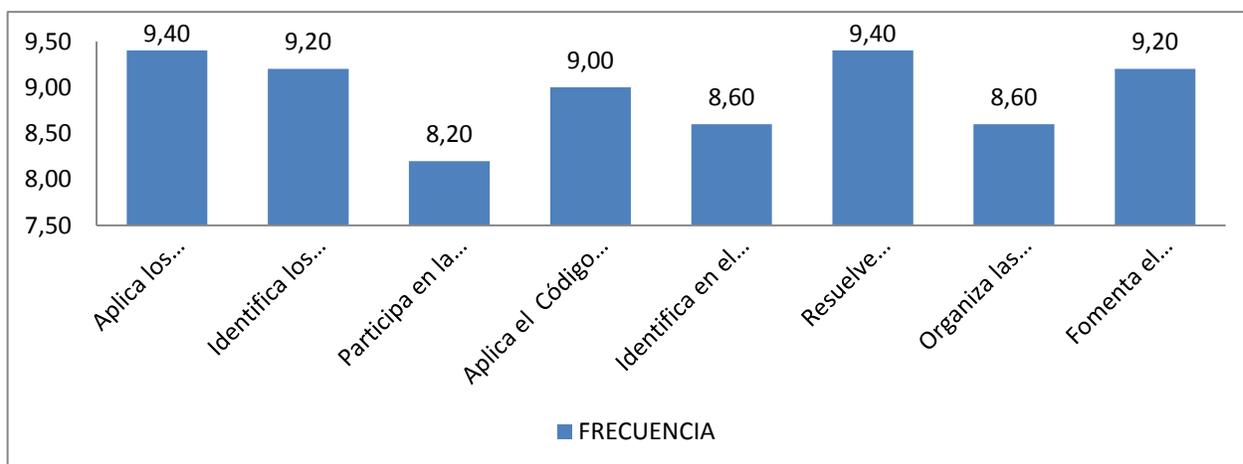


Figura 1. Frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión legal.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet

En el desempeño docente se evidencia altos niveles de operatividad en la aplicación de los deberes del estado y los derechos de las niñas, niños y adolescentes y en la resolución de conflictos en su aula e institución pues el 94% de los docentes manifiestan realizarlo con mucha frecuencia. Esto es coherente con lo que se manifiesta en el literal d del artículo 2 de la LOEI sobre el “Interés superior de los niños, niñas y adolescentes “(...) está orientado a garantizar el ejercicio efectivo del conjunto de sus derechos e impone a todas las instituciones y autoridades, públicas y privadas, el deber de ajustar sus decisiones y acciones para su atención...” (p. 9)

De ello se desprende que los maestros buscan la aplicabilidad de las leyes y reglamentos de forma constante, sin embargo se evidencia niveles aunque no bajos si contradictorios, con respecto a su participación en la construcción del Código de Convivencia Institucional, pues sólo el 82% manifiesta haber participado en su construcción, aunque legalmente se justifica la no participación pues según el Marco Legal Educativo del (2012) en la construcción del código de convivencia participarán: El Rector, Director o líder del establecimiento; Las demás autoridades de la institución educativa, si las hubiere; Tres (3) docentes delegados por la Junta General de Directivos y Docentes; Dos (2) delegados de los Padres y Madres de Familia; y, El Presidente del Consejo Estudiantil.

Ahora bien, esta disposición, sugiere que la comisión encargada de elaborar dicho documento consta de unos pocos miembros, lo que sin duda alguna deriva en la poca participación de los docentes en su construcción. Además en la mencionada disposición no se sugieren mecanismos para que los códigos de convivencia sean socializados y ratificados por los demás miembros de la comunidad educativa, paso muy importante para lograr la apropiación de estas normas de convivencia.

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

El nivel de importancia de la gestión legal en el desempeño docente, da una pauta sobre las prioridades a nivel normativo dentro de las instituciones.

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

INDICADORES	IMPORTANCIA	PORCENTAJE
Aplica los deberes del estado y los derechos de las niñas, niños y adolescentes	9,60	96%
identifica los niveles del sistema educativo ecuatoriano	9,40	94%
Participa en la construcción del Código de Convivencia Institucional	9,40	94%
Aplica el Código de Convivencia Institucional	9,80	98%
Identifica en el Plan Decenal de Educación los objetivos	9,20	92%
Resuelve conflictos en su aula e institución	9,40	94%
Organiza las actividades docentes	9,00	90%
Fomenta el cumplimiento del reglamento	9,20	92%
PROMEDIO	9,38	94%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

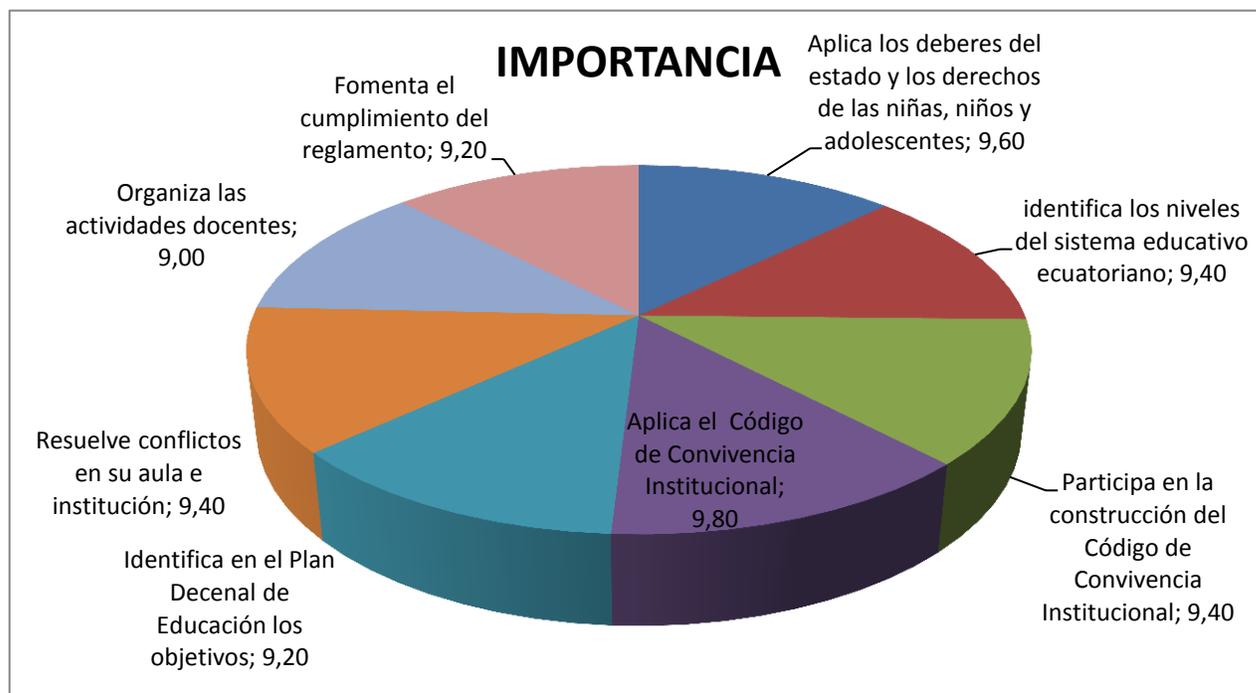


Figura 2. Importancia del ámbito de la gestión legal en el desempeño docente.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

El 96% de los docentes investigados consideran que desde el ámbito de la gestión legal, es importante la aplicación del código de convivencia institucional y los deberes del estado y los derechos de las niñas, niños y adolescentes como herramientas esenciales para su desempeño, porque permite la regulación de las relaciones académicas y sociales dentro de la institución educativa; lo que se confirma con lo expresado en la LOEI, en el artículo 2 literal kk, de los principios de la educación “Convivencia armónica .- La educación tendrá como principio rector la formulación de acuerdos de convivencia armónica entre los actores de la comunidad educativa” (p. 11)

Ahora bien, para el análisis es importante tener presente que el nivel de participación de los docentes para la construcción del código de convivencia es relativamente bajo, resulta entonces difícil aplicarlo si no se han involucrado en su construcción. Sin embargo, a nivel general, la normativa legal tanto institucional como nacional, son de gran importancia para el buen desenvolvimiento de las instituciones educativas y los docentes, según datos, están conscientes de ello.

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

El nivel de conocimiento que posean los docentes con respecto a la gestión legal es un indicador valioso para reforzar, mantener o eliminar procesos de formación y capacitación en esta área.

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

Nº DEL ÍTEM	INDICADORES	NIVEL DE CONOCIMIENTO	PORCENTAJE
1.1	Aplica los deberes del estado y los derechos de las niñas, niños y adolescentes	9,00	90%
1.2	identifica los niveles del sistema educativo ecuatoriano	9,00	90%
1.3	Participa en la construcción del Código de Convivencia Institucional	8,40	84%
1.4	Aplica el Código de Convivencia Institucional	8,80	88%
1.5	Identifica en el Plan Decenal de Educación los objetivos	8,80	88%
1.6	Resuelve conflictos en su aula e institución	9,40	94%
1.7	Organiza las actividades docentes	9,00	90%
1.8	Fomenta el cumplimiento del reglamento	9,60	96%
	PROMEDIO	9,00	90%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

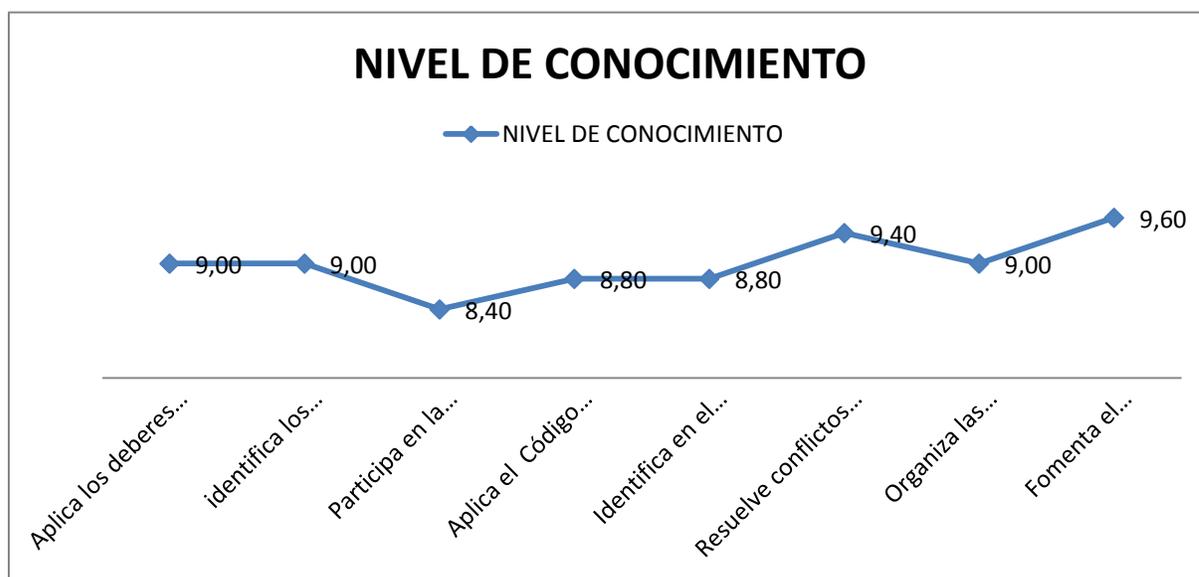


Figura 3. Conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión legal para su desempeño docente
Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet

Según los docentes encuestados, los mayores niveles de conocimientos que poseen en el ámbito de la gestión legal tienen relación con el indicador 1.8 (fomenta el cumplimiento del reglamento interno institucional) con un 96%. De tal suerte que los docentes están claros en la necesidad de conocer los reglamentos para cumplirlos.

Sin embargo los maestros consideran poseer menores conocimientos en el indicador 1.3 (Participa en la construcción del código de convivencia institucional) y el indicador 1.4 (Aplica el código de convivencia institucional) con el 84% y 88% respectivamente. Estos aspectos llaman a la reflexión, pues deja la interrogante de cómo se está construyendo el código de convivencia institucional. Ya que la construcción de leyes y reglamentos es más efectiva cuanto mayor participación tengan en su elaboración los beneficiarios de esos instrumentos legales. En el caso de las instituciones educativas para generar en su contexto espacios cada día más democráticos y participativos.

Así, el Servicio Paz y Justicia del Ecuador (SERPAJ) plantea que:

Si bien, la meta del Ministerio es que todos los establecimientos cuenten con códigos de convivencia, creemos que es necesario hacer énfasis en la forma de construirlos, en el proceso de su elaboración y construcción, pues si con los códigos se busca la convivencia armónica, la resolución no violenta de conflictos, la participación equitativa, el respeto a las diferencias y a la equidad, la democracia y el ejercicio de la ciudadanía, la cooperación y la solidaridad, entre otros de los elementos señalados por la propuesta del acuerdo, el método (la metodología) que se aplique debe asegurar que el proceso de construcción, en sí mismo, responda a esos valores (p. 1).

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

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

La frecuencia de aplicación de los procesos de planificación institucional y curricular por parte de los docentes son determinantes para entender como la institución desarrolla su gestión administrativo-pedagógica.

Tabla 4. Frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la planificación.

N° DEL ÍTEM	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
2.1	Participa en la elaboración del PEI	9,00	90%
2.2.	Ejecuta actividades orientadas al plan de mejoras	9,60	96%
2.3	Participa en la ejecución del POA	9,00	90%
2.4	Participa en el diseño de instrumentos	7,80	78%
2.5	Participa en la elaboración de plan de gestión de riesgos	9,40	94%
2.6	Relaciona los elementos del Currículo Nacional	9,20	92%
2.7	Participa en la elaboración del PAA	9,00	90%
2.8	Utiliza el PAA	9,00	90%
2.9	Construye una planificación de clase	9,80	98%
2.10	Planifica la clase	9,60	96%
2.11	Utiliza el PEI	8,80	88%
2.12	Adecúa el currículo vigente en su aula	9,40	94%
2.13	Adapta el currículo en las diferentes áreas	9,60	96%
2.14	Diseña proyectos con fines educativos	9,40	94%
2.15	Incorpora el PAA	9,00	90%
PROMEDIO		9,17	92%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

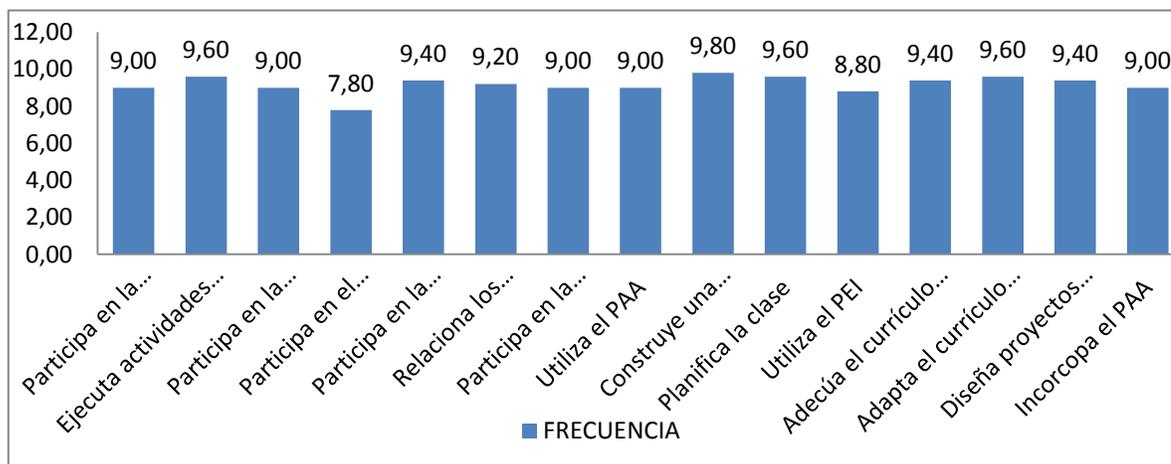


Figura 4. Frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la planificación.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet

Los docentes encuestados afirman tener altos niveles de aplicación en el indicador 2.9 (construye una planificación de clase), 2.13 (adapta el currículo en las diferentes áreas) y el indicador 2.2 (ejecuta actividades orientadas al plan de mejoras) con un 96%. Sin embargo presentan puntuaciones bajas los indicadores 2.4 (participa en el diseño de instrumentos) con el 78%, y el indicador 2.11 (utiliza el PEI) con un 88%.

Estos valores llevan a pensar que a nivel de aula el docente se siente capaz de llevar adelante las planificaciones con una frecuencia muy satisfactoria. Pero que en las instancias de planificación institucionales (Proyecto educativo institucional [PEI], Plan operativo anual [POA] y Plan anual de asignatura [PAA]) el docente percibe que su participación se reduce.

Una posible explicación podría encontrarse en el Reglamento de la LOEI, artículo 88 que dice: “En las instituciones públicas, el Proyecto Educativo Institucional se debe construir con la participación del Gobierno escolar; en las instituciones particulares y fiscomisionales, se debe construir con la participación de los promotores y las autoridades de los establecimientos” (p. 16).

De tal forma que con este tipo de normativa, en las instituciones particulares no se favorece de forma explícita la participación de los docentes, en el ámbito de la gestión de la planificación institucional.

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

El análisis de la importancia de la planificación en el desempeño docente, brinda pautas para detectar las fortalezas y debilidades en este ámbito.

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

N° DEL ÍTEM	INDICADORES	IMPORTANCIA	PORCENTAJE
2.1	Participa en la elaboración del PEI	9,60	96%
2.2.	Ejecuta actividades orientadas al plan de mejoras	9,80	98%
2.3	Participa en la ejecución del POA	9,20	92%
2.4	Participa en el diseño de instrumentos	8,60	86%
2.5	Participa en la elaboración de plan de gestión de riesgos	9,80	98%
2.6	Relaciona los elementos del Currículo Nacional	9,40	94%
2.7	Participa en la elaboración del PAA	9,60	96%
2.8	Utiliza el PAA	9,80	98%
2.9	Construye una planificación de clase	9,80	98%
2.10	Planifica la clase	9,80	98%
2.11	Utiliza el PEI	9,60	96%
2.12	Adecúa el currículo vigente en su aula	9,80	98%
2.13	Adapta el currículo en las diferentes áreas	9,80	98%
2.14	Diseña proyectos con fines educativos	9,80	98%
2.15	Incorpora el PAA	9,60	96%
PROMEDIO		9,60	96%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

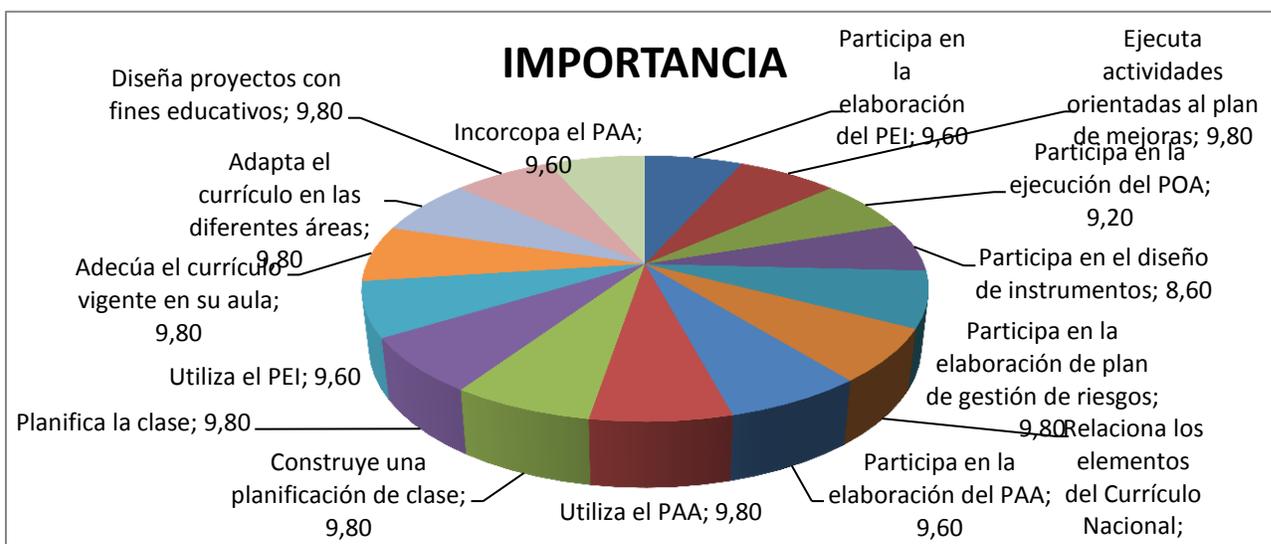


Figura 5. Importancia del ámbito de la planificación en el desempeño docente.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

Los docentes consideran como importantes con el 98% los indicadores 2.8, 2.9, 2.10, 2.12, 2.13, 2.14 relacionados con la planificación de aula en donde ellos tienen incidencia directa. Mientras que presentan valores de importancia relativamente más bajos las actividades relacionadas con la planificación, como el indicador 2.3 (Participa en la ejecución del Plan Operativo Anual) con el 92% y el indicador 2.4 (Participa en el diseño de instrumentos para el seguimiento y evaluación del cumplimiento de metas contempladas en el Plan Operativo Anual) con el 86 %.

En el caso del Ecuador, en el Marco Legal Educativo 2012, artículo 44 de la RLOEI en el numeral 2 dice que son atribuciones del Rector o Director “dirigir y controlar la implementación eficiente de programas académicos, y el cumplimiento del proceso de diseño y ejecución de los diferentes planes o proyectos institucionales, así como participar en su evaluación permanente y proponer ajustes” (p. 152)

Así mismo en el artículo 45 numeral 2, dice que son atribuciones del subdirector o Vicerrector “dirigir el proceso de diseño y ejecución de los diferentes planes o proyectos institucionales, así como participar en su evaluación permanente y proponer ajustes” (p. 154)

Esta normativa permite ver que son las autoridades de las instituciones educativas quienes según la ley deben liderar todo lo relacionado con el diseño, gestión e implementación de planes y proyectos institucionales: como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan Operativo Anual (POA); sin embargo ese liderazgo debe encomendar responsabilidades y compartir la construcción de estos instrumentos, para lograr que toda la comunidad educativa se involucre en la efectiva implementación de lo planificado.

3.2.3. Nivel de conocimiento del ámbito de la planificación en el desempeño docente.

El grado de conocimiento en el ámbito de la planificación tanto a nivel de aula como a nivel institucional permitirá detectar posibles nudos críticos para establecer procesos de capacitación y mejoramiento.

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

N° DEL ÍTEM	INDICADORES	NIVEL DE CONOCIMIENTO	PORCENTAJE
2.1	Participa en la elaboración del PEI	9,60	96%
2.2.	Ejecuta actividades orientadas al plan de mejoras	9,60	96%
2.3	Participa en la ejecución del POA	9,20	92%
2.4	Participa en el diseño de instrumentos	8,00	80%
2.5	Participa en la elaboración de plan de gestión de riesgos	9,40	94%
2.6	Relaciona los elementos del Currículo Nacional	9,40	94%
2.7	Participa en la elaboración del PAA	9,00	90%
2.8	Utiliza el PAA	9,20	92%
2.9	Construye una planificación de clase	9,80	98%
2.10	Planifica la clase	9,60	96%
2.11	Utiliza el PEI	9,20	92%
2.12	Adecúa el currículo vigente en su aula	9,80	98%
2.13	Adapta el currículo en las diferentes áreas	9,60	96%
2.14	Diseña proyectos con fines educativos	9,40	94%
2.15	Incorpora el PAA	8,80	88%
PROMEDIO		9,31	93%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

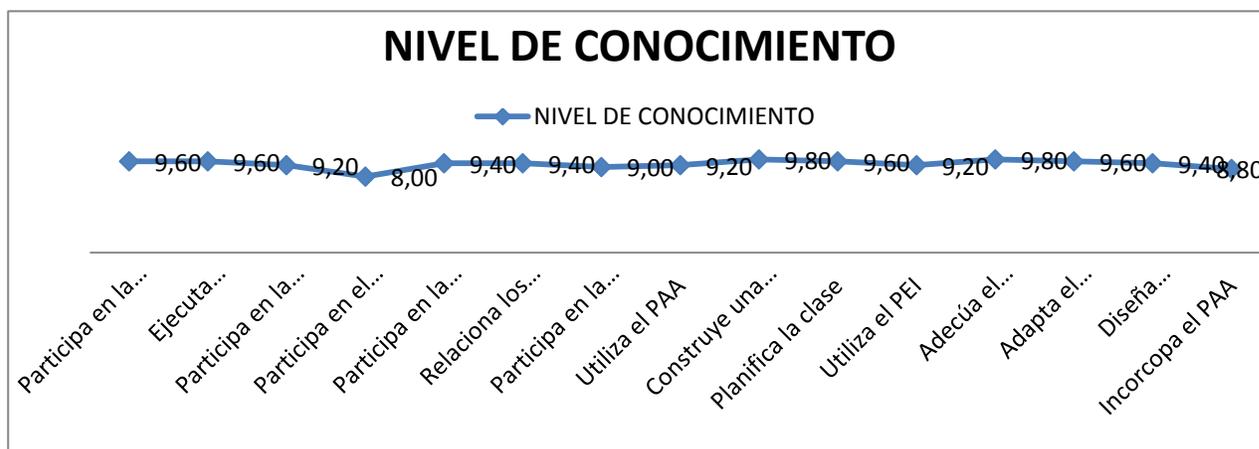


Figura 6. Conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la planificación para su desempeño docente.
Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

Con relación al conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la planificación para su desempeño docente, se observan niveles muy altos y satisfactorios con el 98% tanto en el indicador 2.9 (Construye una planificación de clase) como en el 2.12 (Adecúa el currículo vigente en su aula). Mientras que siguen siendo relativamente bajos los indicadores 2.3 (Participa en la ejecución del POA) con el 92% y el 2.4 (Participa en el diseño de instrumentos para el seguimiento y evaluación del cumplimiento de metas contempladas en el Plan Operativo Anual) con el 80%.

Nuevamente podemos reiterar que dentro del Marco legal Educativo Ecuatoriano, son atribuciones de las autoridades de los planteles educativos todo lo relacionado con la planificación institucional como el PEI, el POA y el PAA.

En ese contexto es interesante ver como accionan sobre el tema de la planificación en otros países, por ejemplo en el Perú, la representación de la Unesco en ese país mencionan que:

La Ley General de Educación y la Ley de Carrera Pública Magisterial establecen que el director de la institución educativa es la máxima autoridad y el representante legal de la misma. En este sentido es responsable de los procesos de gestión educativa, pedagógica y administrativa, debiendo lograr óptimas condiciones para el adecuado desempeño profesional de los docentes, a fin de que los estudiantes obtengan las competencias necesarias por grado y edad (p. 9).

Además la misma representación de la Unesco plantea que:

Una efectiva gestión involucra una serie de aspectos, tales como la planificación, la organización, la dirección, la coordinación y el control. Por ello, el director de la institución educativa tiene que estar preparado para actuar en todos estos ámbitos y, por ende, requiere fortalecer sus capacidades para desempeñarse adecuadamente en los mismos (p. 9).

Es interesante ver como la Unesco habla de una gestión efectiva y por ende de la necesidad de fortalecer las capacidades del director de la institución educativa para que pueda liderar adecuadamente los procesos de planificación, organización, dirección, coordinación y control.

Por lo que en los aspectos de planificación institucional es más importante que sean las autoridades del plantel quienes tengan una mejor capacitación en estos temas, y no con tanta profundidad los docentes de aula o asignatura.

3.3. Desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje.

3.3.1. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

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

La planificación del proceso de enseñanza- aprendizaje es un momento clave en el desarrollo de la actividad educativa, es el espacio en el cual el maestro orienta y concreta todos los planteamientos curriculares y pedagógicos para la mediación de los conocimientos con los estudiantes.

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

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
3.1	Orienta el aprendizaje en función de los conocimientos	9,60	96%
3.2	Emplea los principios didácticos de la disciplina	9,40	94%
3.3	Fundamenta su práctica docente	9,60	96%
3.4	Realiza procesos de investigación educativa	9,40	94%
3.5	Utiliza los elementos de la estructura curricular	9,20	92%
3.6	Planifica las actividades de acuerdo al Currículo Nacional	9,00	90%
3.7	Elabora el plan de clase según PAA	8,80	88%
3.8	Relaciona en la planificación de clase los elementos	9,80	98%
3.9	Incluye en sus planificaciones actividades para el aprendizaje	9,60	96%
3.10	Selecciona y diseña recursos didácticos	9,20	92%
	PROMEDIO	9,36	94%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

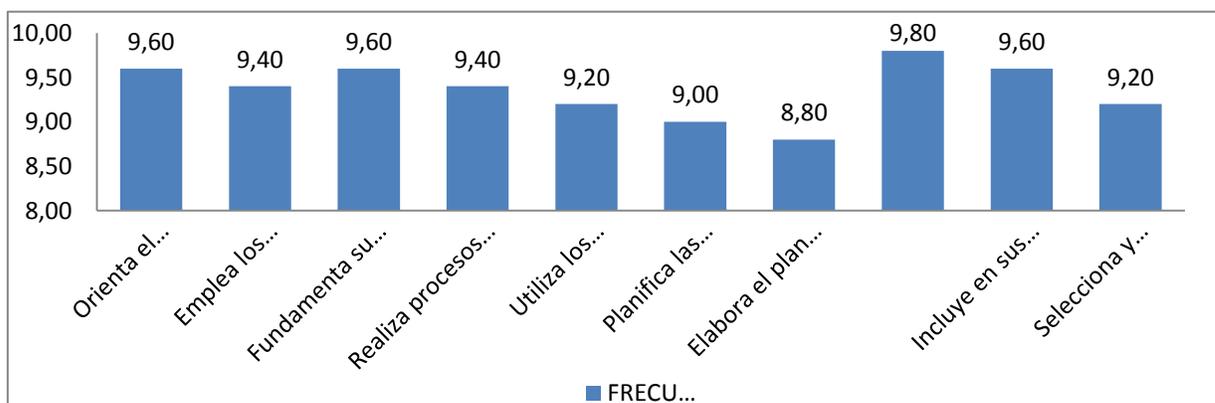


Figura 7. Frecuencia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

En la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, se observan resultados muy satisfactorios con el 98% de aplicación en el indicador 3.8 (Relaciona en la planificación de clase los elementos: objetivos, destrezas, estrategias metodológicas, recursos e indicadores de evaluación), y con el 96% de frecuencia en el indicador 3.1 (Orienta los aprendizajes en función de los conocimientos científicos del área que enseña) y el indicador 3.9 (Incluye en sus planificaciones actividades para el aprendizaje que permitan la participación permanente de los estudiantes).

Sin embargo son relativamente bajos los porcentajes del indicador 3.7 (elabora el plan de clase tomando en cuenta el Plan Anual de Asignatura PAA) con el 88% y el indicador 3.6 (Planifica las actividades considerando los ejes transversales del Currículo Nacional) con el 90%.

Para Medina y Pérez (s. f.) “planificar el proceso de enseñanza aprendizaje significa para los docentes anticipar la toma de las mejores decisiones que garanticen el logro de metas de aprendizaje de los estudiantes” (p. 177); tomando en cuenta diversos insumos como el Currículo Nacional, el PEI, el POA, el PAA, las características de los estudiantes, los recursos disponibles, el tiempo disponible, el modelo de planificación nacional, entre otros insumos para seleccionar las actividades requeridas para alcanzar los aprendizajes esperados.

Por lo expuesto se observa lo valioso e importante que es planificar el proceso de enseñanza aprendizaje, remarcando aquí una conocida frase dentro del trabajo educativo que plantea que “el docente no planifica fallar pero falla cuando no planifica”. Sin embargo tampoco se debe llegar al otro extremo, en donde las planificaciones de aula se conviertan en un fin de control burocrático que no se compadezca del dinamismo del proceso educativo. Y que por lo tanto las decisiones se queden solo en el papel.

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

Es importante determinar cómo perciben los docentes la importancia de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 8. Niveles de importancia de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el desempeño profesional docente.

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	IMPORTANCIA	PORCENTAJE
3.1	Orienta el aprendizaje en función de los conocimientos	9,60	96%
3.2	Emplea los principios didácticos de la disciplina	9,60	96%
3.3	Fundamenta su práctica docente	9,80	98%
3.4	Realiza procesos de investigación educativa	9,40	94%
3.5	Utiliza los elementos de la estructura curricular	9,80	98%
3.6	Planifica las actividades de acuerdo al Currículo Nacional	9,40	94%
3.7	Elabora el plan de clase según PAA	9,60	96%
3.8	Relaciona en la planificación de clase los elementos	9,80	98%
3.9	Incluye en sus planificaciones actividades para el aprendizaje	10,00	100%
3.10	Selecciona y diseña recursos didácticos	10,00	100%
PROMEDIO		9,70	97%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

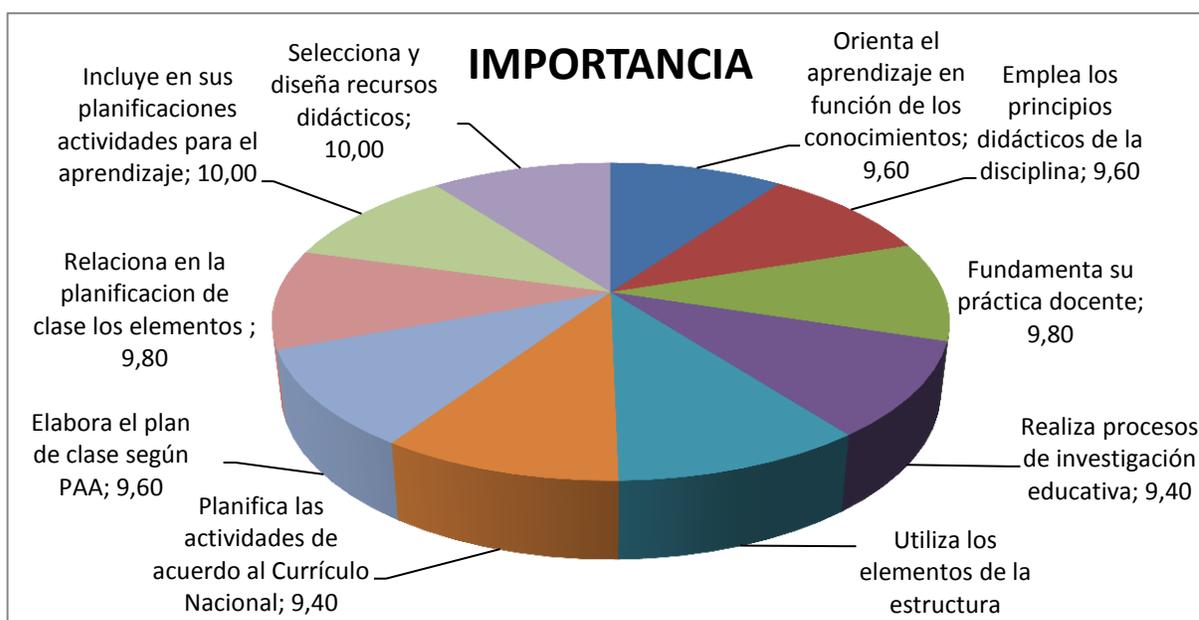


Figura 8. Importancia del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

Los docentes reconocen como altamente importantes a casi todos los indicadores relacionados con la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje. En especial con el 100% a los indicadores 3.9 (Incluye en sus planificaciones actividades para el aprendizaje) y 3.10 (Selecciona y diseña recursos didácticos adecuados). Sin embargo presentan valores relativamente bajos con el 94%, los indicadores 3.4 (realiza procesos de investigación educativa para fortalecer su práctica docente) y 3.6 (Planifica las actividades considerando los ejes transversales del currículo nacional).

Con respecto a la investigación educativa Hancock mencionado por Muñoz (2005) plantea que "una de las dificultades para que los docentes realicen investigación educativa estaría dada en el desencuentro entre las metodologías más consolidadas en la investigación educativa y los modos de trabajar de los docentes".

Así mismo Gimeno Sacristán (2001) plantea que:

la teoría y la investigación no son actividades que tengan prioridad para la mayoría de los docentes, pues hoy en día los docentes están más preocupados por cómo adoptar la nueva reforma que se vive o por lo que vendrá (...) siguiendo comportamientos tradicionalistas y para los cuales la investigación es un concepto desconocido.

Frente a lo expuesto se considera que desde la percepción de los docentes hay claridad en la importancia de los indicadores investigados, aunque como lo plantean algunos autores, la realidad de la práctica docente no se ajuste todavía a las expectativas deseables en el desempeño docente en este ámbito.

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

El nivel de conocimiento docente en la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, es clave para desarrollar procesos de capacitación y mejoramiento en una de las partes fundamentales de su quehacer, como es la anticipación de la toma de decisiones adecuadas y pertinentes para el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 9. Nivel de Conocimiento de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el desempeño profesional docente.

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	NIVEL DE CONOCIMIENTO	PORCENTAJE
3.1	Orienta el aprendizaje en función de los conocimientos	9,60	96%
3.2	Emplea los principios didácticos de la disciplina	9,40	94%
3.3	Fundamenta su práctica docente	9,60	96%
3.4	Realiza procesos de investigación educativa	9,40	94%
3.5	Utiliza los elementos de la estructura curricular	9,40	94%
3.6	Planifica las actividades de acuerdo al Currículo Nacional	9,20	92%
3.7	Elabora el plan de clase según PAA	8,80	88%
3.8	Relaciona en la planificación de clase los elementos	9,60	96%
3.9	Incluye en sus planificaciones actividades para el aprendizaje	9,60	96%
3.10	Selecciona y diseña recursos didácticos	9,40	94%
	PROMEDIO	9,40	94%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

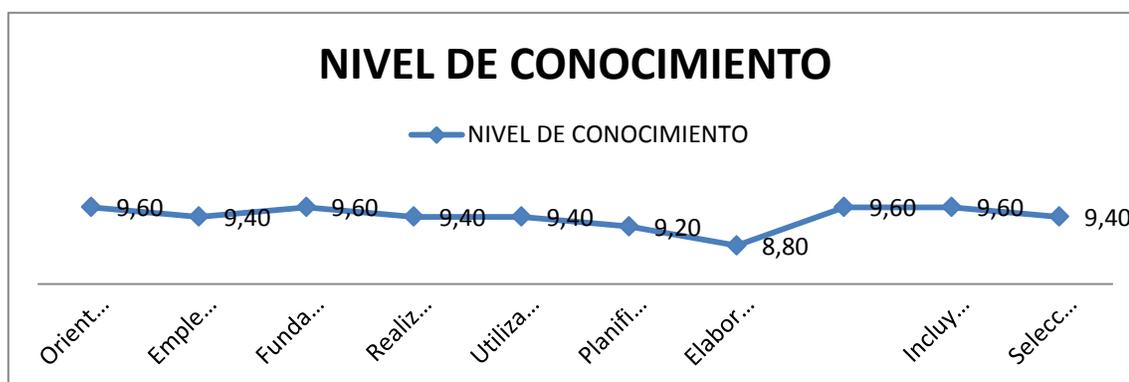


Figura 9. Conocimiento del desempeño profesional, sección planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

Los resultados se muestran altamente satisfactorios con un 96% en la mayoría de indicadores con relación a su conocimiento de la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo nuevamente el indicador 3.7 (Elabora el plan de clase tomando en cuenta el Plan Anual de Asignatura PAA) obtiene un puntaje relativamente menor con el 88%. Lo que hace pensar que hay algún tipo de dificultad para articular esta planificación anual de asignatura con la planificación diaria o semanal en el aula.

Para Schmidt (2006) “el Plan de Clases es una Hoja de Ruta que guía al profesor y le sirve como herramienta para orientar y focalizar su trabajo de enseñar a los alumnos y conseguir que estos logren el dominio de los aprendizajes y competencias esperados” (p.4).

Además el mismo autor menciona que:

Como insumo para elaborar su plan de clases, el docente recibe la malla curricular y Programa de Asignatura o curso, con su distribución horaria de clases semanales, la cantidad de alumnos, grupos-cursos o secciones, y otros antecedentes importantes para identificar desde el inicio las posibles necesidades, intereses y habilidades de sus alumnos, en el contexto del establecimiento educacional en que se enseña la carrera o nivel de aprendizajes previos en que se encuentran los alumnos (Schmidt, 2006, p. 4).

Frente a los resultados se observan dos fenómenos diferentes en la elaboración de los Planes Anuales de Asignatura: en las universidades existe una mayor tradición en su elaboración y uso de metodologías pertinentes, en cambio en el nivel de la educación básica motivo de este estudio, son las editoriales quienes entregan ya elaborados estos planes anuales de asignatura, por lo que en algunos casos los docentes de este nivel no le dedican mayor tiempo a su elaboración, sino que recurren a los PAA elaborados por las editoriales.

3.3.2. Ejecución del proceso de enseñanza – aprendizaje.

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

La ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente, constituye el período justo donde se observan todas las capacidades en acción para llevar adelante el proceso educativo, desde luego este proceso en el aula tiene tres momentos bien diferenciados: el inicio, desarrollo y evaluación; los cuáles serán analizados independientemente y luego en conjunto. Además es importante contrastar la percepción del docente de su propio accionar en el aula, cuanto la observación externa de la investigadora, lo que aportará más información a la presente investigación.

Tabla 10. Frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección Inicio de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

INICIO

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	FRECUENCIA (DOCENTE)	FRECUENCIA (INVESTIGADOR)	PORCENTAJE (DOCENTE)	PORCENTAJE (INVESTIGADOR)
3.11.1	Desarrolla estrategias didácticas para recuperar prerrequisitos	9,60	7,80	96%	78%
3.11.2	Recupera experiencias previas de los estudiantes	9,60	7,60	96%	76%
3.11.3	Presenta situaciones reales para motivar el tema	9,60	6,20	96%	62%
	PROMEDIO	9,60	7,20	96%	72%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

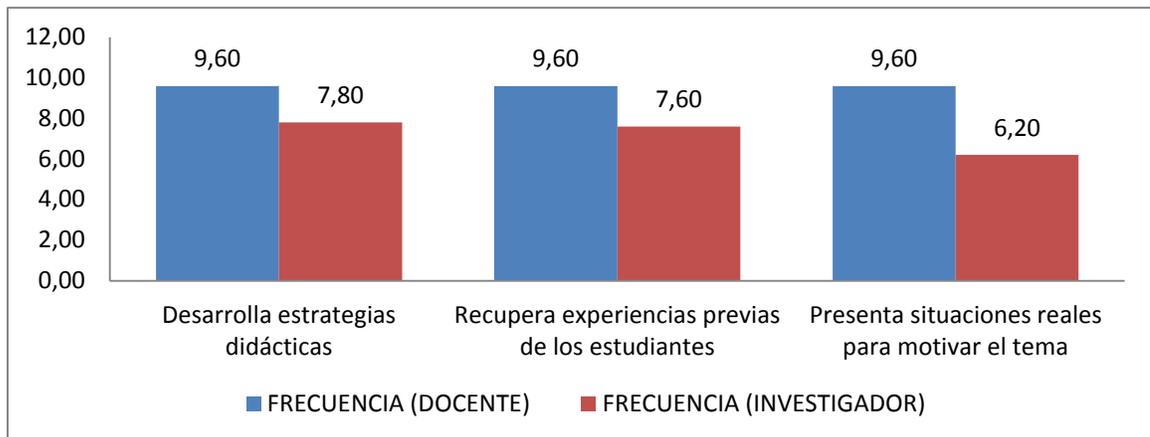


Figura 10. Frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección Inicio de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

Los resultados obtenidos por los instrumentos de investigación, en la gestión del aprendizaje, desde la percepción de los docentes encuestados con el 96%, revelan una alta frecuencia de ejecución en los indicadores del inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, desde la observación de la investigadora, los resultados obtenidos se muestran medianamente satisfactorios, siendo el indicador 3.11.3 (Presenta situaciones reales, anecdóticas o contradictorias para motivar el abordaje del tema) con un 62% el nivel más bajo con respecto a los otros indicadores.

Hay varias interpretaciones: una que los docentes realizan estas actividades iniciales como su nombre lo indica solamente al inicio de cada tema/unidad/ bloque y que por lo tanto no se pudo apreciar esta capacidad en todos los momentos de observación de la investigadora. O que no se está aplicando con suficiente frecuencia este momento en la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Piaget mencionado por Doménech (2001) en el proceso inicial de la enseñanza-aprendizaje “La asimilación supone la incorporación de nuevas experiencias al marco de referencia actual del sujeto, es decir, a sus esquemas previos, a lo que ya sabe. (p. 5).

Así mismo Doménech (2001) amplía los conceptos que Ausubel plantea sobre los aprendizajes previos:

Los nuevos aprendizajes se incorporan por asimilación (sobre todo por inclusión). Esto significa que cuando alguien va a aprender, si no existe en su estructura mental un concepto más inclusivo del que engancha los subordinados, hay que crearlo, introduciendo lo que él llama un "organizador previo", que viene a ser como un puente entre lo que el estudiante conoce y lo que debe conocer para que los nuevos conocimientos puedan ser significativamente asimilados.

Por eso, cuando el profesor se dispone a enseñar algo es totalmente necesario, desde este planteamiento, conocer antes lo que el estudiante ya sabe, es decir, sus conocimientos previos, mediante una exploración inicial (a través de preguntas directas, lluvia de ideas, u otras técnicas apropiadas para este fin.).

En función de los conocimientos previos que posean los estudiantes el profesor decidirá la estrategia docente a seguir: ampliarlos (si son escasos), modificarlos (si son erróneos), bajar el nivel de su exposición, etc. Así pues, la garantía de éxito se incrementará si favorecemos el establecimiento de relaciones entre aquello que se conoce y aquello que se desconoce. Este ejercicio exigirá una constante actividad intelectual del sujeto, facilitada por la manipulación y la experimentación (pp. 6-7).

Como se puede comprender esta etapa es clave para el posterior trabajo del proceso de enseñanza – aprendizaje. Por lo que debe ser más ampliamente visibilizado, fundamentado y lógicamente aplicado.

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

Tabla 11. Frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección Desarrollo de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

DESARROLLO

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	FRECUENCIA A (DOCENTE)	FRECUENCIA (INVESTIGADOR)	PORCENTAJE (DOCENTE)	PORCENTAJE (INVESTIGADOR)
3.12.1	Relaciona el tema con la realidad	10,00	7,40	100%	74%
3.12.2	Plantea actividades de acuerdo a la naturaleza del conocimiento	9,60	9,10	96%	91%
3.12.3	Propone actividades alternativas metodológicas	8,80	8,10	88%	81%
3.12.4	Realiza actividades para organizar, sistematizar	9,00	8,10	90%	81%
3.12.5	Utiliza estrategias metodológicas	9,00	6,60	90%	66%
3.12.6	Utiliza los recursos del medio para generar aprendizaje	9,40	7,10	94%	71%
3.12.7	Realiza actividades para la aplicación del conocimiento	9,40	7,20	94%	72%
	PROMEDIO	9,31	7,66	93%	77%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

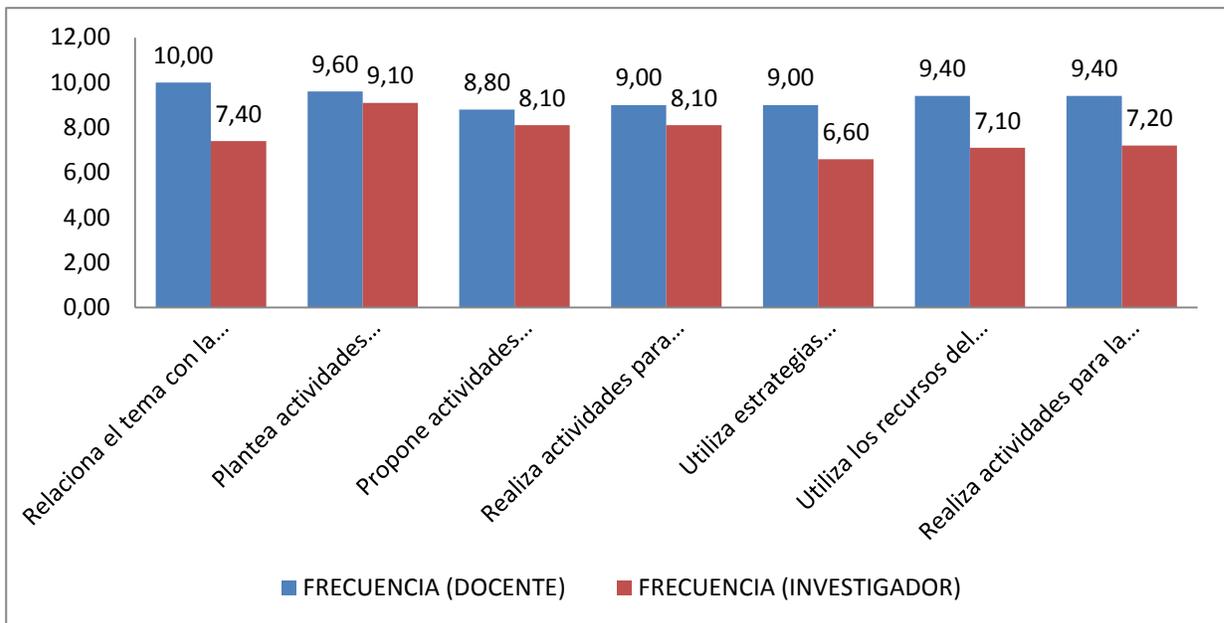


Figura 11. Frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección Desarrollo de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

De los resultados obtenidos se tiene que desde la percepción de los docentes hay una alta aplicabilidad de todos los indicadores, en especial del 3.12.1. (Relaciona el tema tratado con la realidad que viven los estudiantes) con el 100% de aplicabilidad y el indicador 3.12.2 (Plantea actividades de acuerdo a la naturaleza del conocimiento, de la destreza y la particularidad de los estudiantes en el aula) con el 96% de frecuencia, lo que también es ratificado por la observación de la investigadora con el 74% y 91% respectivamente.

Por otro lado desde la observación de la investigadora hay una mediana aplicabilidad de los indicadores 3.12.5 (Utiliza estrategias metodológicas aprovechando los recursos didácticos que ofrece la institución) con el 66%, el 3.12.6 (Utiliza los recursos del medio para generar aprendizajes en los estudiantes) con el 71% y el 3.12.7 (Realiza actividades para la aplicación del conocimiento en el aula) con el 72%. Estos resultados podrían explicarse por el hecho de que es una institución joven, apenas tiene 7 años de funcionamiento y sus recursos didácticos todavía están en proceso de implementación.

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

Tabla 12. Frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección Evaluación de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

EVALUACION

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	FRECUENCIA (DOCENTE)	FRECUENCIA (INVESTIGADOR)	PORCENTAJE (DOCENTE)	PORCENTAJE (INVESTIGADOR)
3.13.1	Aplica una variedad de técnicas para verificar los resultados	8,60	8,20	86%	82%
3.13.2	Evalúa con aplicaciones prácticas en el aula	9,20	7,00	92%	70%
3.13.3	Evalúa con aplicaciones prácticas fuera del aula	9,00	5,40	90%	54%
3.13.4	Propone actividades para transferir el conocimiento	9,00	5,20	90%	52%
	PROMEDIO	8,95	6,45	90%	65%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

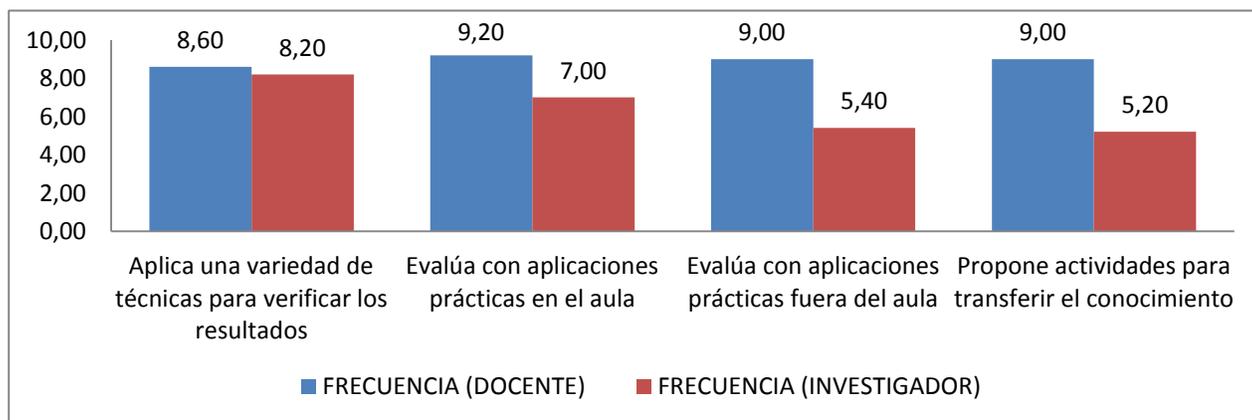


Figura 12. Frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección Evaluación de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

En relación a los resultados del proceso de evaluación la percepción de los docentes aunque relativamente satisfactoria con valores que bordean el 90% de aplicabilidad, no tiene los mismos niveles altamente satisfactorios que las dos etapas anteriores (inicio y desarrollo del proceso de aprendizaje) y en el caso de la observación de la investigadora, los niveles de frecuencia más bajos en la sección evaluación corresponden a los indicadores 3.13.3 (Evalúa con aplicaciones prácticas fuera del aula) con el 54% y el indicador 3.13.4 (Propone actividades para transferir el conocimiento a nuevos contextos) con el 52%.

La interpretación para estos valores podría estar en parte porque de las clases observadas no todas concluyeron en el tiempo destinado a la observación con todas las actividades de evaluación que tenían programadas; o porque no todos los conocimientos pueden cumplir con los indicadores solicitados en la ficha de observación; o el tiempo es limitado para cumplir adecuadamente con todas las formas de evaluación del conocimiento y deben priorizar cual les permite satisfacer los requerimientos administrativos.

En relación a la evaluación educativa es importante reflexionar tal como lo señala Shepard (2006) que:

Las concepciones contemporáneas del aprendizaje han transformado nuestra comprensión de como ocurre el aprendizaje, pero de manera más fundamental, han alterado nuestras concepciones de qué es el aprendizaje, qué significa ser competente en un campo y, por consiguiente, cómo buscaríamos evidencia de esa competencia (p. 18).

Por lo que el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador (2005) ya señalaba en el documento Evaluación de los Aprendizajes que “Evaluar surge como una necesidad básica para saber si se está avanzando en la dirección deseada, cuánto se ha avanzado y conocer si el proceso seguido es el adecuado o necesita ser modificado” (p. 11).

En este mismo documento, se menciona como los modelos pedagógicos abordan la cuestión de la evaluación, y así tenemos solo como muestra dos de los enfoques más nombrados en las discusiones pedagógicas:

La tendencia de la evaluación en el modelo conductista es el control periódico de los cambios de conducta especificados en los objetivos, mediante la aplicación de pruebas objetivas. (...) el desarrollo del sujeto de la educación es entendido como la acumulación

de saberes o conocimientos atomizados de la ciencia, que deben ser periódicamente controlados con fines de aprobación o reprobación.

En cambio desde el modelo pedagógico social-cognitivo, el trabajo productivo y la educación están íntimamente relacionados. Su propósito esencial es el desarrollo de las capacidades fundamentales en los procesos de interacción y comunicación desplegados durante la enseñanza , el debate, la crítica razonada del grupo, la vinculación entre la teoría y la práctica y la solución de problemas reales que interesan a la comunidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2005, pp. 24-26).

En esta línea de análisis se observan mayores porcentajes en los indicadores 3.13.1 y 3.13.2 que se relacionan más con aspectos normativos o de técnicas de verificación en el aula (que en primera o última instancia es un espacio artificial o preparado de aprendizaje), pero los porcentajes descienden drásticamente en los indicadores 3.13.3 y 3.13.4 relacionados con la solución de problemas reales.

Estos resultados llevan a pensar que en la práctica las evaluaciones que realizan los docentes en el aula están marcadas por una fuerte tendencia conductista-normativa y burocrática; y en contrapartida con grandes dificultades para evaluar aprendizajes relacionados con la solución de problemas reales.

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

Tabla 13. Frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección Visión Global de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

VISION GLOBAL

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	FRECUENCIA (DOCENTE)	FRECUENCIA (INVESTIGADOR)	PORCENTAJE (DOCENTE)	PORCENTAJE (INVESTIGADOR)
3.11	INICIO	9,60	7,20	96%	72%
3.12	DESARROLLO	9,31	7,66	93%	77%
3.13	EVALUACIÓN	8,95	6,45	90%	65%
	PROMEDIO	9,29	7,10	93%	71%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

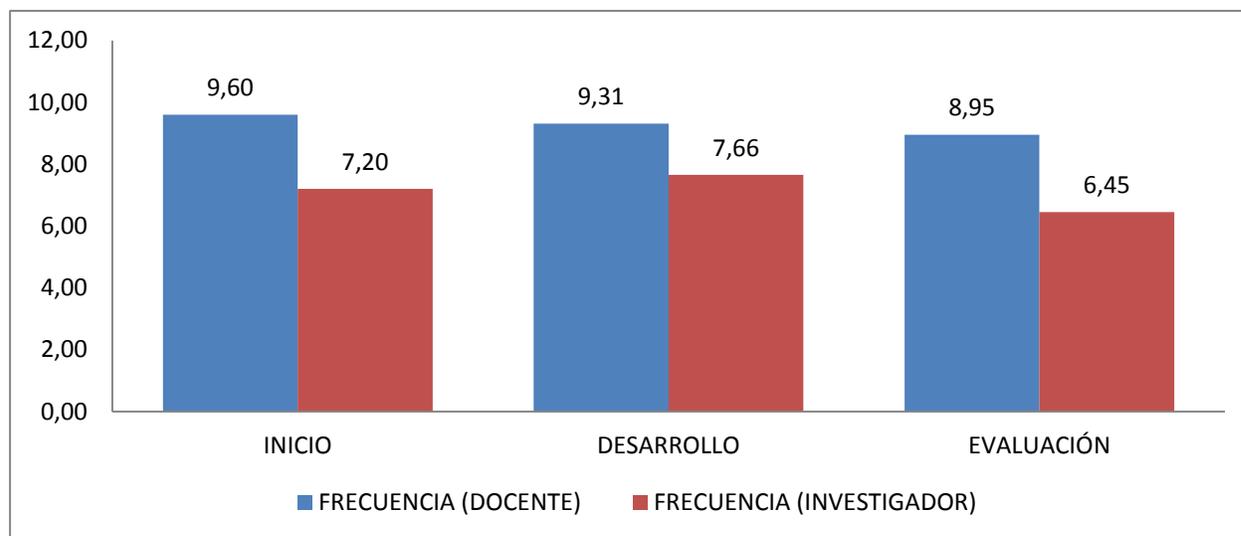


Figura 13. Frecuencia del desempeño profesional en el ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente y la observación del investigador, sección Visión Global de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

Desde el análisis global de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, la percepción docente manifiesta que aplican con mayor frecuencia los indicadores de la etapa de inicio con el 96% de aplicación y con menos frecuencia los indicadores de la evaluación con el 90% .

En cambio la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la observación de la investigadora presenta frecuencias más altas de aplicación en la etapa de desarrollo con el 77% y con valores mucho más bajos la etapa de evaluación con el 65%.

Estos resultados llevan a pensar que en la ejecución de los procesos de enseñanza – aprendizaje hay mayores fortalezas en las etapas del inicio y desarrollo, pero que se observan debilidades en la en la aplicación de la etapa de evaluación.

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

El nivel de importancia que los docentes manifiestan con respecto a las diferentes etapas de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, es un buen indicador de hacia dónde están colocando sus mayores esfuerzos humanos y pedagógicos.

Tabla 14. Importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección Inicio de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje

INICIO

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	IMPORTANCIA	PORCENTAJE
3.11.1	Desarrolla estrategias didácticas	9,60	96%
3.11.2	Recupera experiencias previas de los estudiantes	9,80	98%
3.11.3	Presenta situaciones reales para motivar el tema	9,40	94%
	PROMEDIO	9,60	96%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

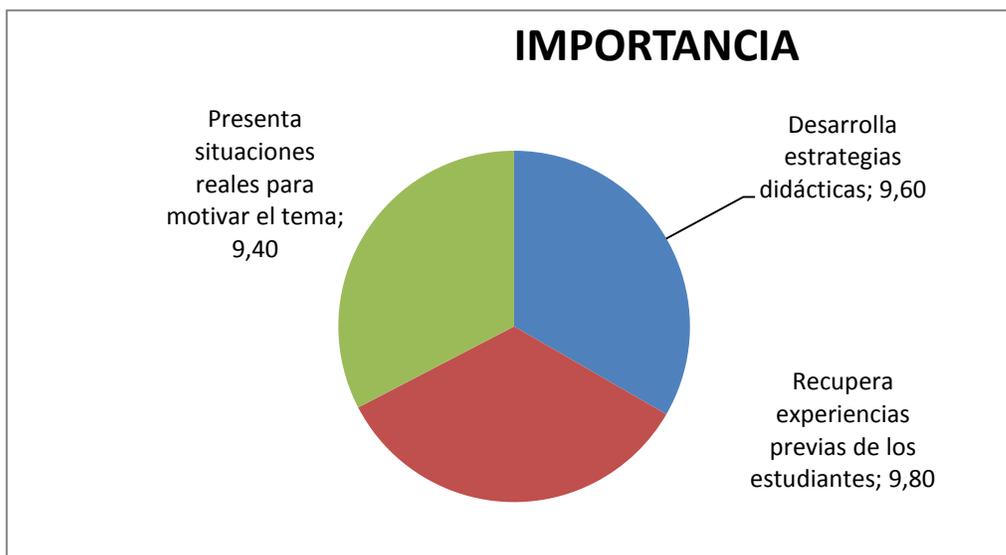


Figura 14. Importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección Inicio de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

Para los docentes encuestados los tres indicadores son altamente importantes, destacándose como lo más importante el indicador 3.11.2 (recupera experiencias previas de los estudiantes) con el 98% de importancia, lo que corrobora la importancia de los conocimientos previos planteado por Ausubel. En cambio con el 94% se presenta el indicador 3.11.3 (Presenta situaciones reales para motivar el tema).

Estos valores nuevamente hacen ver que los docentes manifiestan un menor énfasis en aspectos relacionados con la aplicación de situaciones reales para trabajar en el aula.

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

Tabla 15. Importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección Desarrollo de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje

DESARROLLO

Nº DEL ÍTEM	INDICADOR	IMPORTANCIA	PORCENTAJE
3.12.1	Relaciona el tema con la realidad	9,80	98%
3.12.2	Plantea actividades de acuerdo a la naturaleza del conocimiento	9,60	96%
3.12.3	Propone actividades alternativas metodológicas	9,80	98%
3.12.4	Realiza actividades para organizar, sistematizar	9,20	92%
3.12.5	Utiliza estrategias metodológicas	9,40	94%
3.12.6	Utiliza los recursos del medio para generar aprendizaje	9,60	96%
3.12.7	Realiza actividades para la aplicación del conocimiento	9,60	96%
PROMEDIO		9,57	96%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

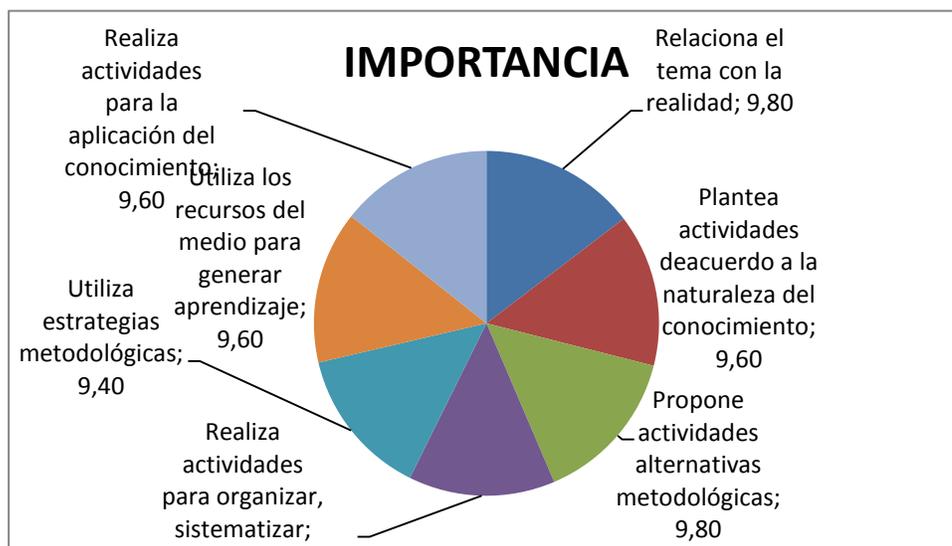


Figura 15. Importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección Desarrollo de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

De los resultados obtenidos con el 98% los docentes consideran de la más alta importancia los indicadores 3.12.1. (Relacionar el tema tratado con la realidad que viven los estudiantes) y 3.12.3. (Propone actividades alternativas metodológicas para atender la diversidad de los estudiantes en el aula). De tal suerte que entender el contexto o realidad del estudiante y de su entorno es una de las características deseables más importantes en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cambio con el valor relativamente más bajo de 92% se encuentra el indicador 3.12.4 (Realiza actividades para organizar, sistematizar y fijar el nuevo conocimiento).

Para López García (2013) “La sistematización de experiencias educativas se refiere a la escritura ordenada y documentada de los saberes que por experiencia ha acumulado un docente. (...) la importancia que tiene el registro escrito de prácticas escolares significativas que se llevan a cabo en la Institución Educativa. Esta actividad, que genera conocimiento teórico desde la práctica, permite agilizar no solo el proceso de reflexión crítica para mejorarlas sino compartirlas con otros docentes” (p. 1).

Sin embargo Sarocho y Peralta (2010) mencionan que al no existir la sistematización de buenas prácticas docentes “...la mayor parte del saber reflexivo e innovador acumulado en esas experiencias, una porción importante de sus contenidos transferibles y transformadores de la práctica, se pierden o naturalizan en la cotidianidad escolar, o bien se transforman en anécdotas ingenuas y comentarios apresurados sin valor profesional” (p. 1).

Por lo tanto se puede inferir que los docentes de la presente investigación, no valoran lo suficiente la importancia de las actividades de organizar, sistematizar y fijar el nuevo conocimiento, puesto que en las instituciones educativas no se fomenta ni estimula las actividades de registro escrito de las buenas prácticas docentes, se está perdiendo una valiosa fuente de nuevos conocimientos consolidadas en las vivencias docentes de éxito.

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

Tabla 16. Importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección Evaluación de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje

EVALUACION

Nº DEL ÍTEM	INDICADOR	IMPORTANCIA	PORCENTAJE
3.13.1	Aplica una variedad de técnicas para verificar los resultados	9,80	98%
3.13.2	Evalúa con aplicaciones prácticas en el aula	9,60	96%
3.13.3	Evalúa con aplicaciones prácticas fuera del aula	9,60	96%
3.13.4	Propone actividades para transferir el conocimiento	9,60	96%
PROMEDIO		9,65	97%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

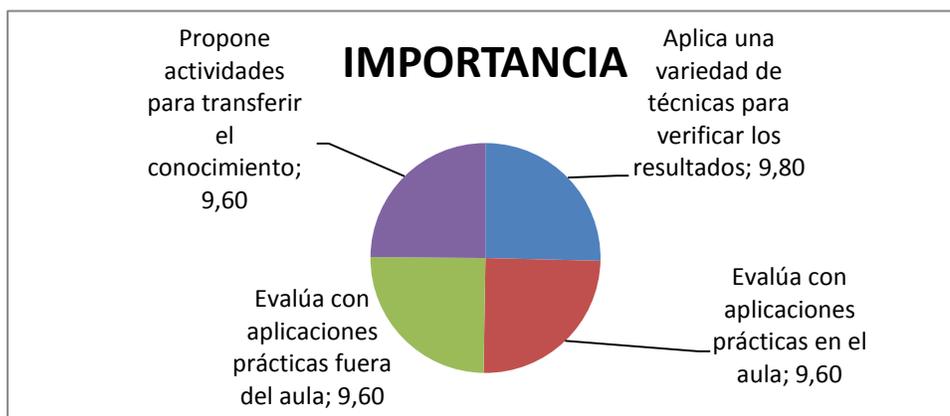


Figura 16. Importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección Evaluación de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

Para los docentes encuestados todos los indicadores planteados en la etapa de evaluación son altamente importantes, sobre el 96%, lo que permite apreciar que hay consciencia por parte de los docentes sobre lo valioso del accionar evaluativo, que aunque presente contradicción con los medianos niveles de aplicabilidad que se observa en la frecuencia, tal vez lo que se requiere es una mayor capacitación y tiempos más adecuados para su aplicación.

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

Tabla 17. Importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección Visión Global de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

VISION GLOBAL

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	IMPORTANCIA	PORCENTAJE
3.11	INICIO	9,60	96%
3.12	DESARROLLO	9,57	96%
3.13	EVALUACIÓN	9,65	97%
	PROMEDIO	9,61	96%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.



Figura 17. Importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección Visión Global de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

Desde la visión global, se puede mencionar que para los docentes las tres etapas del proceso enseñanza-aprendizaje son altamente importantes, con unos valores superiores al 96%. Siendo el más importante la etapa de evaluación con el 97%.

Lo que permite confirmar lo que dice el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador (2005) en el documento Evaluación de los Aprendizajes que “Evaluar surge como una necesidad básica para saber si se está avanzando en la dirección deseada, cuánto se ha avanzado y conocer si el proceso seguido es el adecuado o necesita ser modificado” (p. 11).

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

En la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje los conocimientos que tengan los docentes sobre los mejores procesos en su accionar de aula, definitivamente marcan la diferencia sobre la eficiencia y eficacia de su labor educativa.

Tabla 18. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión del aprendizaje, sección Inicio de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

INICIO

Nº DEL ÍTEM	INDICADOR	NIVEL DE CONOCIMIENTO	PORCENTAJE
3.11.1	Desarrolla estrategias didácticas	9,60	96%
3.11.2	Recupera experiencias previas de los estudiantes	9,80	98%
3.11.3	Presenta situaciones reales para motivar el tema	9,60	96%
	PROMEDIO	9,67	97%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

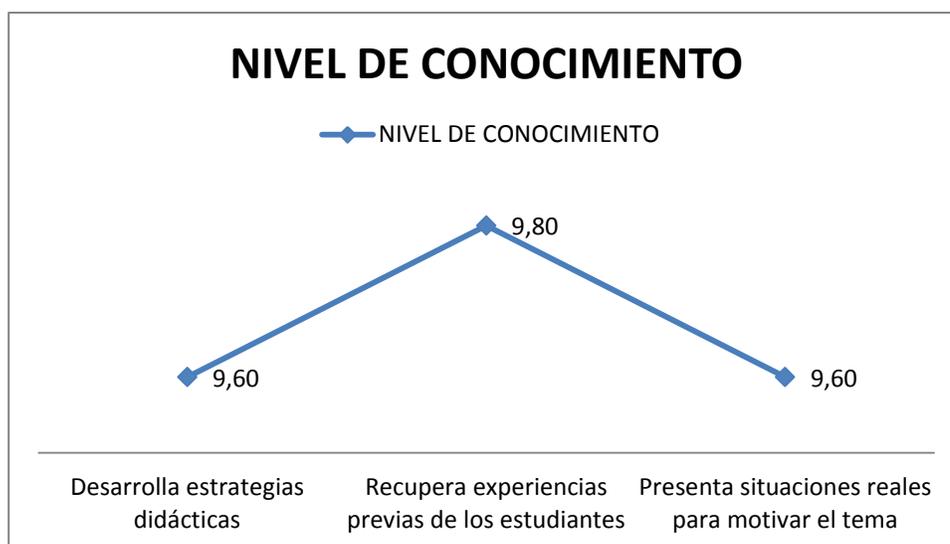


Figura 18. Importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección Inicio de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

Los mayores conocimientos de los docentes con respecto a la etapa de Inicio de la enseñanza-aprendizaje están en el indicador 3.11.2 (Recupera experiencias previas de los estudiantes) con el 98%, lo que confirma que en su formación docente se ha estudiado los referentes teóricos sobre estos temas, basados en Piaget y Ausubel.

Thompson al analizar la teoría de Ausubel plantea que “En un intento por adquirir conocimiento significativo, el alumno puede abordar la tarea de dos maneras diferentes (Good & Brophy, 1990, p. 126). Si una persona trata de memorizar el número de licencia de conducir sin relacionar los números con nada más que una serie aleatoria, es aprendizaje de memoria. Por otro lado, si una persona intenta crear alguna conexión con algo que ellos ya saben, experimentan un aprendizaje significativo” (p. 1).

Este ejemplo habla claramente de que los maestros se han dado cuenta en su práctica cotidiana, que si no se conecta los nuevos conocimientos con los ya existentes, ese conocimiento es solo memoria de corto plazo para satisfacer cualquier estímulo externo; pero que no logra conectar con el aprendizaje significativo que todos los seres humanos lo realizan naturalmente para su vida.

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

Tabla 19. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión del aprendizaje, sección Desarrollo de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

DESARROLLO

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	NIVEL DE CONOCIMIENTO	PORCENTAJE
3.12.1	Relaciona el tema con la realidad	9,80	98%
3.12.2	Plantea actividades de acuerdo a la naturaleza del conocimiento	9,40	94%
3.12.3	Propone actividades alternativas metodológicas	9,20	92%
3.12.4	Realiza actividades para organizar, sistematizar	9,20	92%
3.12.5	Utiliza estrategias metodológicas	9,00	90%
3.12.6	Utiliza los recursos del medio para generar aprendizaje	9,40	94%
3.12.7	Realiza actividades para la aplicación del conocimiento	9,40	94%
	PROMEDIO	9,34	93%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

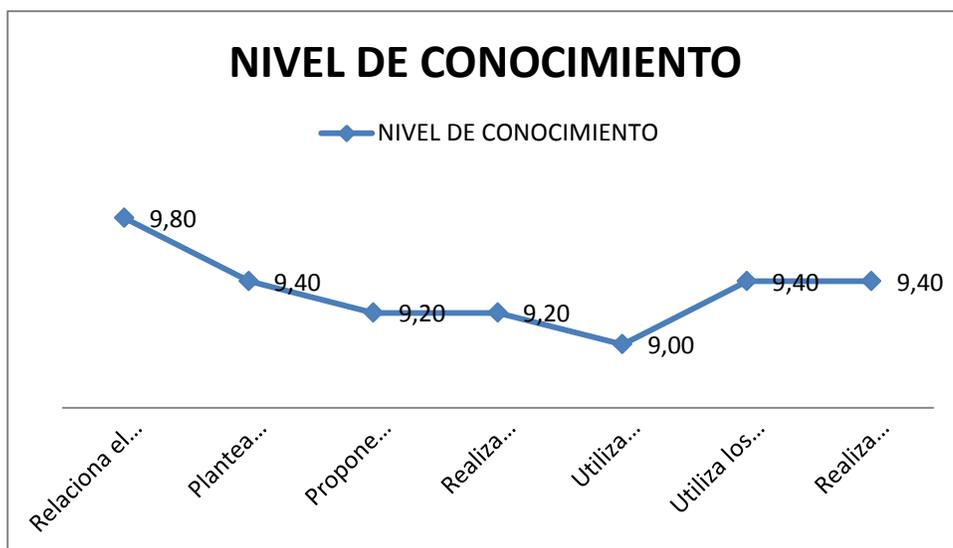


Figura 19. Importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección Desarrollo de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

Para los docentes investigados, el mayor nivel de conocimiento que poseen tiene que ver con el indicador 3.12.1. (Relaciona el tema tratado con la realidad que viven los estudiantes [contexto]) con el 98%

En cambio el menor conocimiento tiene que ver con el indicador 3.12.5 (utiliza estrategias metodológicas aprovechando los recursos didácticos que ofrece la institución) con el 90%. Lo cual guarda relación directa con los niveles relativamente bajos de las frecuencias de aplicación de este mismo indicador con el 90% desde la percepción del docente y el 66% desde la observación del investigador.

De lo cual se puede inferir que hay los conocimientos para contextualizar los contenidos de acuerdo a las características del entorno y de los estudiantes, pero así mismo faltan conocimientos para aprovechar al máximo los recursos didácticos que puede ofrecerles la institución educativa.

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

Tabla 20. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión del aprendizaje, sección Evaluación de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

EVALUACION

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	NIVEL DE CONOCIMIENTO	PORCENTAJE
3.13.1	Aplica una variedad de técnicas para verificar los resultados	9,00	90%
3.13.2	Evalúa con aplicaciones prácticas en el aula	9,20	92%
3.13.3	Evalúa con aplicaciones prácticas fuera del aula	9,40	94%
3.13.4	Propone actividades para transferir el conocimiento	9,40	94%
	PROMEDIO	9,25	93%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet

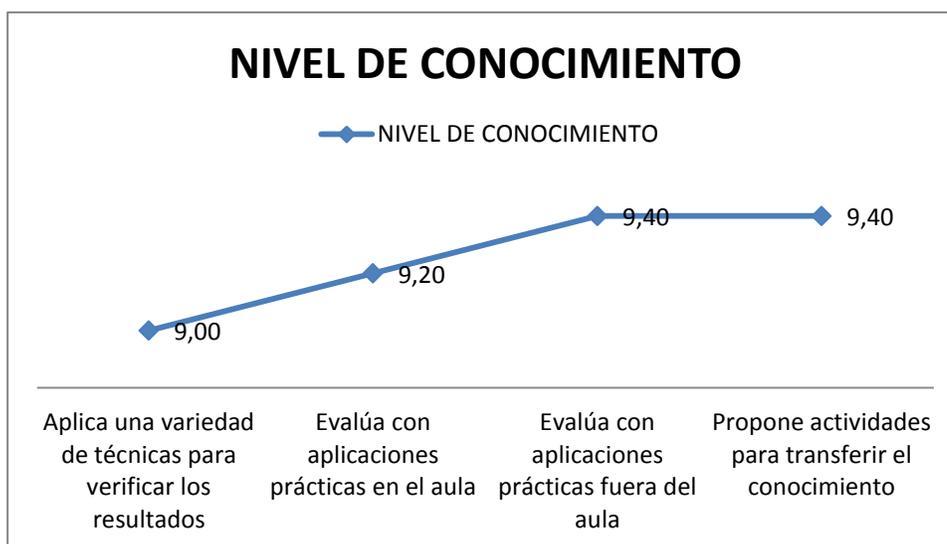


Figura 20. Importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección Evaluación de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

Con relación al nivel de conocimiento de los indicadores para la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje, se observa altos niveles de conocimiento, sin embargo de estos altos valores el indicador 3.13.1. (Aplica una variedad de técnicas para verificar los resultados del aprendizaje) presenta el nivel más bajo con un valor de 90% Este mismo indicador tiene una frecuencia del 86% desde la percepción de los docentes y 82% desde la observación de la investigadora y un nivel de importancia del 98%.

Esto determina una necesidad de capacitación en la etapa de evaluación, y en específico en lo relacionado con la aplicación de una variedad de técnicas para verificar los resultados del aprendizaje.

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

Tabla 21. Nivel de conocimiento que tiene el docente en el ámbito de la gestión del aprendizaje, sección Visión Global de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

VISION GLOBAL

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	NIVEL DE CONOCIMIENTO	PORCENTAJE
3.11	INICIO	9,67	97%
3.12	DESARROLLO	9,34	93%
3.13	EVALUACION	9,25	93%
	PROMEDIO	9,42	94%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet

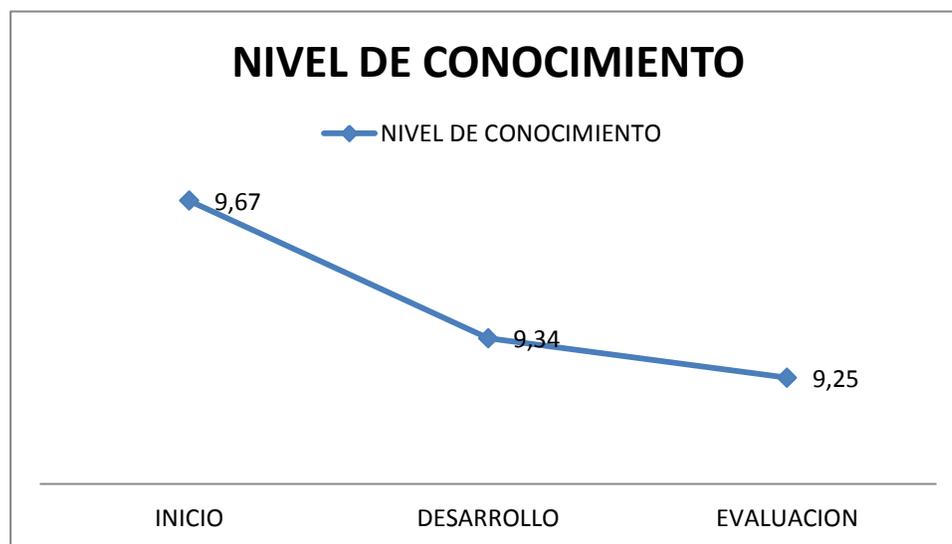


Figura 21. Importancia del ámbito de la gestión del aprendizaje desde la percepción del docente, sección Visión Global de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

Desde la visión global se observa que los docentes tienen mayores conocimientos en los indicadores de la etapa del inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje con el 97% y menores conocimientos en los temas relacionados con la evaluación con el 92,5%.

3.3.2.13.-Resultados desglosados de la Gestión del Aprendizaje. Ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 22. Resultados desglosados en la Gestión del Aprendizaje. Ejecución del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Resultados desglosados en la Gestión del Aprendizaje. Ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje			
3. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE. Ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje	FRECUENCIA	IMPORTANCIA	NIVEL DE CONOCIMIENTO
Inicio	9,60	9,60	9,67
Desarrollo	9,31	9,57	9,34
Evaluación	8,95	9,65	9,25

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

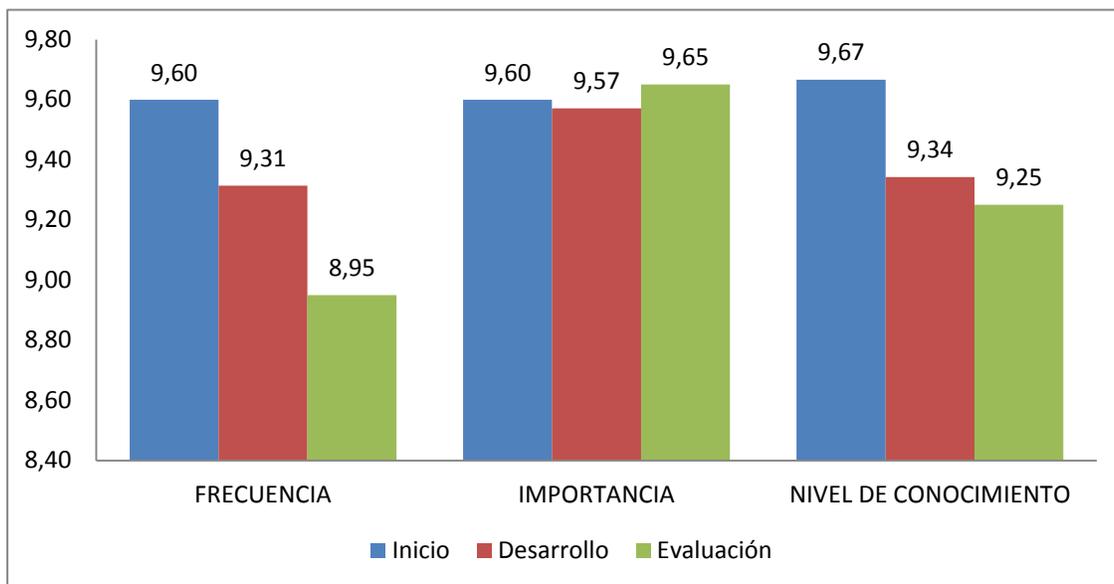


Figura 22. Resultados desglosados en la gestión del aprendizaje. Ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

Al realizar el comparativo jerárquico en las tres etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje (inicio, desarrollo y evaluación) se observa que el tema de frecuencia o aplicabilidad de los indicadores investigados, los docentes presentan niveles más altos en la etapa inicial, luego la etapa de desarrollo y valores más bajos en la etapa de evaluación.

Con respecto a la importancia, los valores casi se mantienen al mismo nivel, lo que revelaría que los docentes tienen una clara consciencia de las necesidades educativas para su buen desempeño profesional.

En cuanto al nivel de conocimientos ocurre algo parecido a los valores de la frecuencia, esto es que hay mayores niveles de conocimiento en la etapa del inicio, luego en la del desarrollo, y menores valores para la etapa de la evaluación. Por lo que se ve la necesidad de reforzar la evaluación en conocimientos para tener luego una mejor aplicabilidad en este tema.

3.4. Desempeño profesional en el ámbito del liderazgo y comunicación.

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

En el ámbito del liderazgo y la comunicación se han centrado temas tan importantes del trabajo docente como el desarrollo de valores y el ejercicio de los derechos humanos, la convivencia armónica, la innovación y la vinculación de la institución educativa con la comunidad. Temas todos por demás importantes para el desarrollo de una educación integral.

Tabla 23. Frecuencia del desempeño profesional en el ámbito del liderazgo y comunicación desde la percepción del docente y la observación del investigador.

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	FRECUENCIA A (DOCENTE)	FRECUENCIA (INVESTIGADOR)	PORCENTAJE (DOCENTE)	PORCENTAJE (INVESTIGADOR)
4.1	Ejerce liderazgo democrático	9,20	10,00	92%	100%
4.2	Vincula a los actores educativos	8,80	3,00	88%	30%
4.3	Incorpora a las organizaciones gubernamentales o no gubernamentales	7,20	3,00	72%	30%
4.4	Promueve acciones orientadas al servicio	8,40	3,00	84%	30%
4.5	Promueve en los estudiantes el interés	9,00	6,50	90%	65%
4.6	Propicia en el aula la amistad	9,80	10,00	98%	100%
4.7	Aplica estrategias para atender las necesidades	9,40	7,90	94%	79%
4.8	Promueve el cumplimiento de las actividades	9,00	9,90	90%	99%
4.9	Trabaja el orden y la organización en las actividades	9,00	9,70	90%	97%
4.10	Promueve acuerdos para la convivencia armónica	9,60	8,50	96%	85%
4.11	Involucra a los estudiantes en la planeación	9,20	5,20	92%	52%
4.12	Aplica estrategias cooperativas	9,60	7,20	96%	72%
4.13	Promueve los valores y ejercicio de los derechos humanos	9,80	10,00	98%	100%
	PROMEDIO	9,08	7,22	91%	72%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

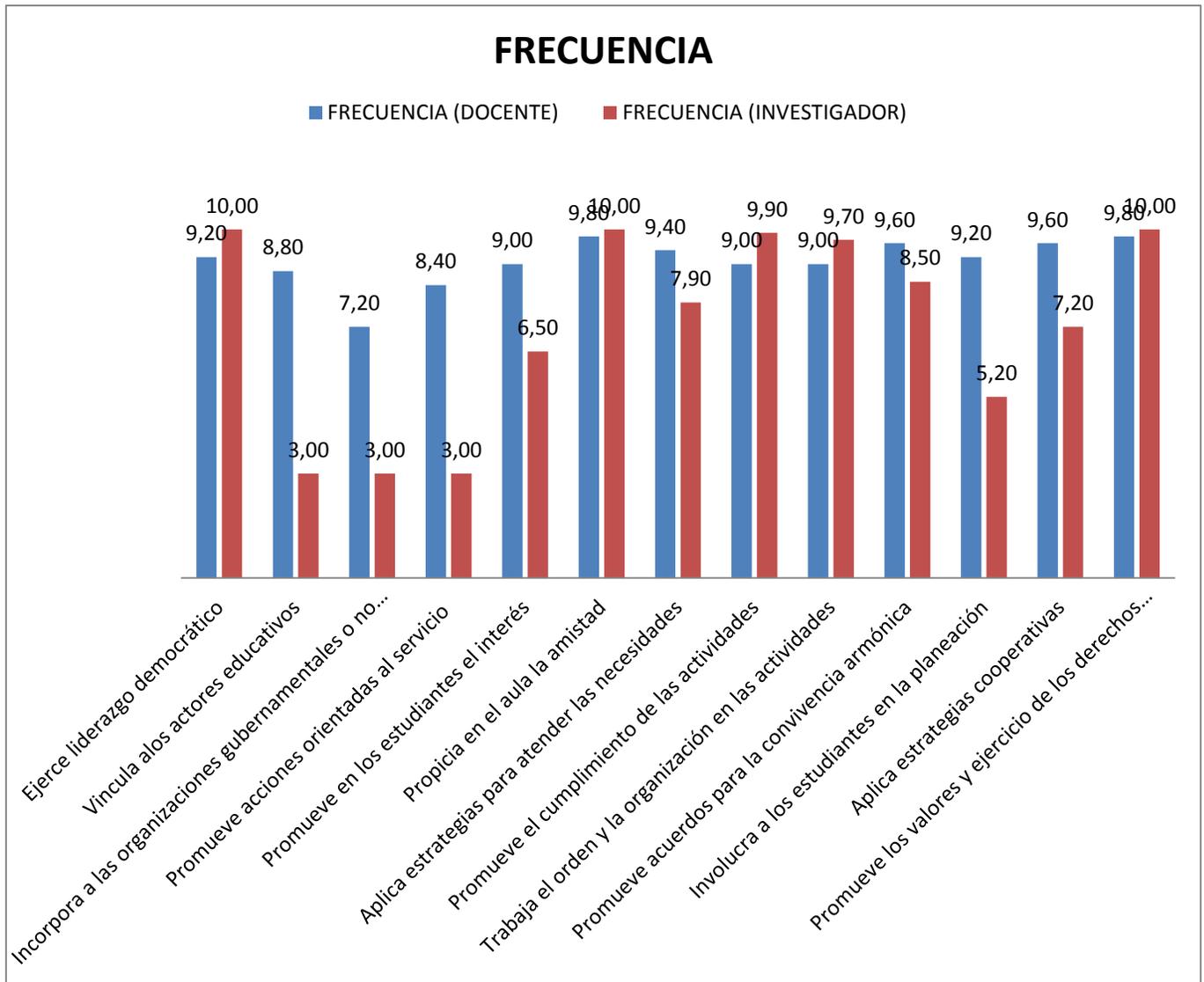


Figura 23. Frecuencia del desempeño profesional en el ámbito del liderazgo y comunicación desde la percepción del docente y la observación del investigador.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

Desde la percepción de los docentes los resultados obtenidos permiten ver que existe mayor aplicación de los indicadores 4.1 (ejerce liderazgo democrático) con el 92%, el indicador 4.6 (propicia en el aula la amistad y ayuda entre los estudiantes) con el 98% y el indicador 4.13 (Promueve los valores y el ejercicio de los derechos humanos en el aula) también con el 98 % de aplicabilidad. En cambio

Sin embargo en el otro extremo con frecuencias bajas de aplicación están los indicadores 4.2 (Vincula a los actores educativos a través de proyectos de aula para coadyuvar a la solución de problemas de la comunidad) con el 88%; el indicador 4.3 (incorpora a las organizaciones gubernamentales o no gubernamentales en la ejecución de proyectos institucionales) con el 72% y el indicador 4.4 (Promueve acciones orientadas al servicio social comunitario) con 84%; lo que lleva a pensar que existen niveles intermedios de interrelación con la comunidad, y que las prácticas de vinculación con la comunidad son escasas, por lo que se requiere reforzar estas actividades.

Desde la observación de la investigadora se mantienen las mismas tendencias con respecto a las fortalezas y debilidades de la aplicación del ámbito del liderazgo y la comunicación en los mismos indicadores desde la percepción de los docentes. Sin embargo los valores son mucho más bajos desde la observación del investigador, si se toma en cuenta que es un poco difícil observar actividades de vinculación con la comunidad, si los períodos de observación son muy cortos y específicos.

Con relación a los indicadores con bajos valores de aplicabilidad , Mingorance y Estebaranz (2009) de la Universidad de Sevilla presentan la idea de que “las comunidades de aprendizaje suponen el hecho de que las escuelas abren sus puertas a los miembros de la comunidad local para transformarse en comunidades de aprendizaje como eje neurálgico de una sociedad, llegando a conformar la ciudad de aprendizaje, inspiradora de una nueva cultura si llega a tener un sentido compartido del propósito y de la dirección. (p. 182)

El valor de estos indicadores relacionados con la comunidad local y los organismos gubernamentales y no gubernamentales, está en el hecho de que esa es una forma de acercar el conocimiento teórico de las aulas hacia la realidad y de esta manera resolver problemas que la sociedad necesita.

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

Los tiempos han cambiado y por ende las capacidades del docente han sufrido una modificación importante, hacia la identificación y apropiación de habilidades de liderazgo y comunicación.

Tabla 24. Importancia en el ámbito del liderazgo y comunicación en el desempeño docente.

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	IMPORTANCI A	PORCENTAJ E
4.1	Ejerce liderazgo democrático	9,40	94%
4.2	Vincula a los actores educativos	9,20	92%
4.3	Incorpora a las organizaciones gubernamentales o no gubernamentales	8,80	88%
4.4	Promueve acciones orientadas al servicio	9,20	92%
4.5	Promueve en los estudiantes el interés	9,40	94%
4.6	Propicia en el aula la amistad	9,80	98%
4.7	Aplica estrategias para atender las necesidades	9,80	98%
4.8	Promueve el cumplimiento de las actividades	9,60	96%
4.9	Trabaja el orden y la organización en las actividades	9,60	96%
4.10	Promueve acuerdos para la convivencia armónica	9,80	98%
4.11	Involucra a los estudiantes en la planeación	9,60	96%
4.12	Aplica estrategias cooperativas	9,80	98%
4.13	Promueve los valores y ejercicio de los derechos humanos	9,80	98%
PROMEDIO		9,52	95%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.



Figura 24. Importancia en el ámbito del liderazgo y comunicación en el desempeño docente.
 Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

Los resultados obtenidos en el nivel de importancia del ámbito de la gestión del liderazgo y la comunicación presentan valores altamente satisfactorios con el 98% los indicadores 4.6, 4.7, 4.10, 4.12 y 4.13 en relación a temas de valores y ejercicios de los derechos humanos. En cambio presenta puntuaciones más bajas, en todo lo relacionado con actividades vinculadas con la comunidad, en especial en el indicador 4.3 (Incorpora a las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en la ejecución de proyectos institucionales) con el 88% de importancia, por lo que se confirman que si no se le ve la importancia a una actividad, lógicamente su aplicación es baja también, tal como se observa en la tabla 22 sobre frecuencias de este ámbito.

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

Actualmente los docentes poseen suficientes conocimientos en el ámbito del liderazgo y la comunicación, o se requiere mejorar y ampliar estos conocimientos para ofrecer una educación integral a los estudiantes.

Tabla 25. Conocimiento que tiene el docente en el ámbito del liderazgo y comunicación para su desempeño docente.

N° DEL ÍTEM	INDICADOR	NIVEL DE CONOCIMIENTO	PORCENTA JE
4.1	Ejerce liderazgo democrático	9,20	92%
4.2	Vincula a los actores educativos	9,00	90%
4.3	Incorpora a las organizaciones gubernamentales o no gubernamentales	7,60	76%
4.4	Promueve acciones orientadas al servicio	8,40	84%
4.5	Promueve en los estudiantes el interés	9,20	92%
4.6	Propicia en el aula la amistad	9,60	96%
4.7	Aplica estrategias para atender las necesidades	9,40	94%
4.8	Promueve el cumplimiento de las actividades	9,20	92%
4.9	Trabaja el orden y la organización en las actividades	9,20	92%
4.10	Promueve acuerdos para la convivencia armónica	9,60	96%
4.11	Involucra a los estudiantes en la planeación	9,40	94%
4.12	Aplica estrategias cooperativas	9,40	94%
4.13	Promueve los valores y ejercicio de los derechos humanos	9,60	96%
	PROMEDIO	9,14	91%

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

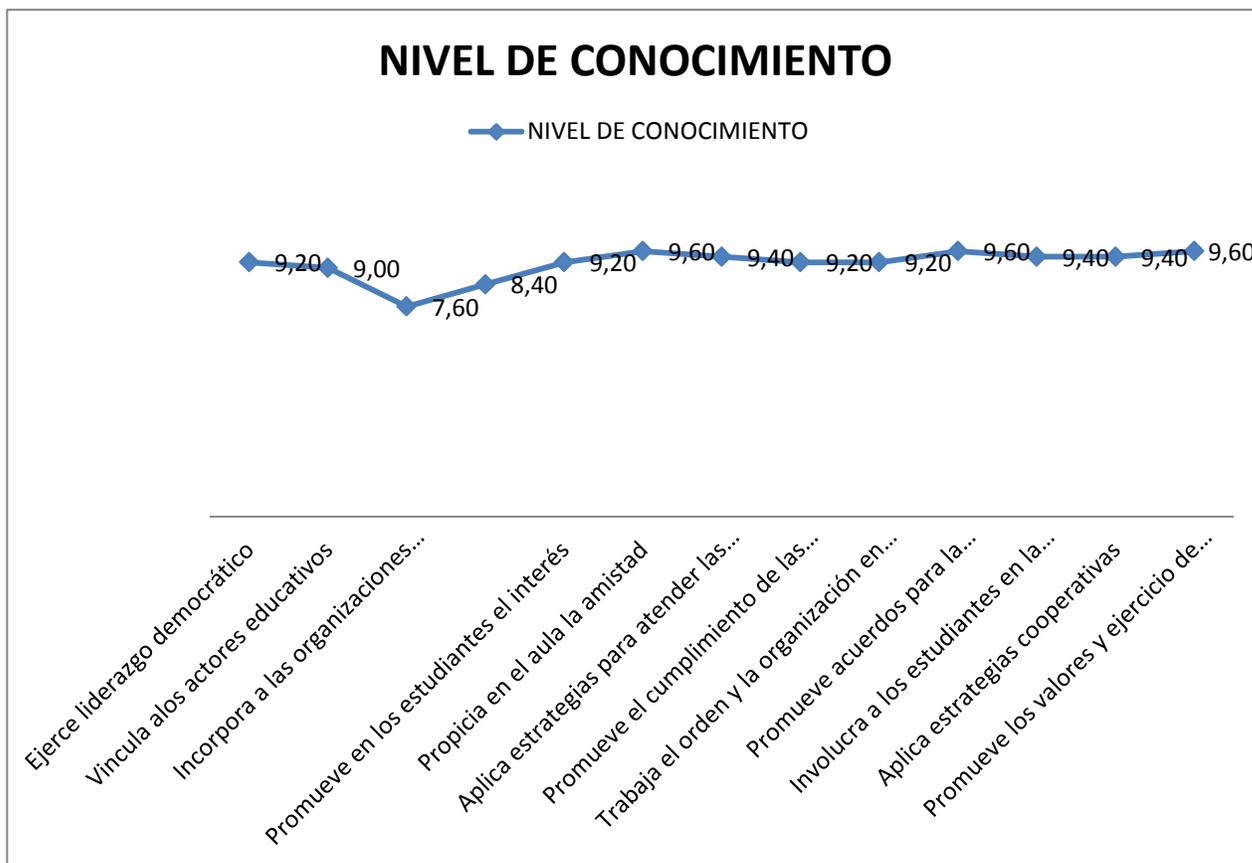


Figura 25. Conocimiento que tiene el docente en el ámbito del liderazgo y comunicación para su desempeño docente.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

Los resultados obtenidos se muestran altamente satisfactorios en relación a los conocimientos de los docentes con respecto a la gestión del liderazgo y comunicación en especial con los valores y el ejercicio de los derechos humanos en el aula. Sin embargo en base al comparativo jerárquico se puede observar que se mantienen dentro de los puntajes más bajos los conocimientos relacionados a los procesos de vinculación con la comunidad, en especial los relacionados con los indicadores 4.2 (Vincula a los actores educativos a través de proyectos de aula para coadyuvar a la solución de problemas de la comunidad) con el 90%; el indicador 4.3 (Incorpora a las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en la ejecución de proyectos institucionales) con el 76% y 4.4 (Promueve acciones orientadas al servicio social comunitario) con el 84%. De la observación de estos valores se puede decir que existe una relación directa entre poca importancia, desconocimiento y en consecuencia escasa aplicación.

Para el Ministerio de Educación de Argentina “tradicionalmente vincularse con la comunidad es, para la escuela, “llamar a los padres” de los alumnos. Hoy esta concepción aparece totalmente reducida. La comunidad se expresa en otros escenarios, y los padres, por su parte, parecen encontrar crecientes dificultades para conectarse con la labor de la escuela o sentirse identificados con ella” (p. 25).

Desde 1997, el Ministerio de Educación de Argentina ha desarrollado seminarios internacionales sobre “Educación y Servicio Comunitario” en donde se destaca el valor pedagógico que poseen las iniciativas solidarias desarrolladas por los estudiantes. (p. 3)

En el Ecuador, el Ministerio de Educación (2013) expidió una “norma técnica para operativizar el Programa de Participación Estudiantil para el 1ro y 2do. Año de bachillerato en las instituciones educativas fiscales, fiscomisionales y particulares del Sistema Educativo Nacional” en donde “la participación estudiantil prioriza la vinculación de las instituciones educativas con la comunidad, a través de la construcción de espacios de reflexión y de servicio que incidan en el compromiso social y ético de los/las estudiantes de Bachillerato” (p. 1)

Como se puede observar esta normativa es muy reciente en el Ecuador y por el momento solo involucra a los docentes de Bachillerato, por lo que hay que esperar un poco para obtener resultados sobre su implementación tanto a nivel de capacitación de docentes cuanto de participación de los estudiantes. Además es importante ver que otros mecanismos se pueden implementar en los otros niveles educativos como la educación básica y la inicial.

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

Tabla 26. Comparación del cuestionario de autoevaluación con el registro de observación de las actividades docentes.

COMPARACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN CON EL REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES			
ÁMBITO	SECCIÓN	FRECUENCIA (DOCENTE)	FRECUENCIA (INVESTIGADOR)
3. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE. EJECUCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	Inicio	9,60	7,20
	Desarrollo	9,31	7,66
	Evaluación	8,95	6,45
	Visión Global	9,29	7,10
4. GESTIÓN DEL LIDERAZGO Y COMUNICACIÓN.		9,08	7,22

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

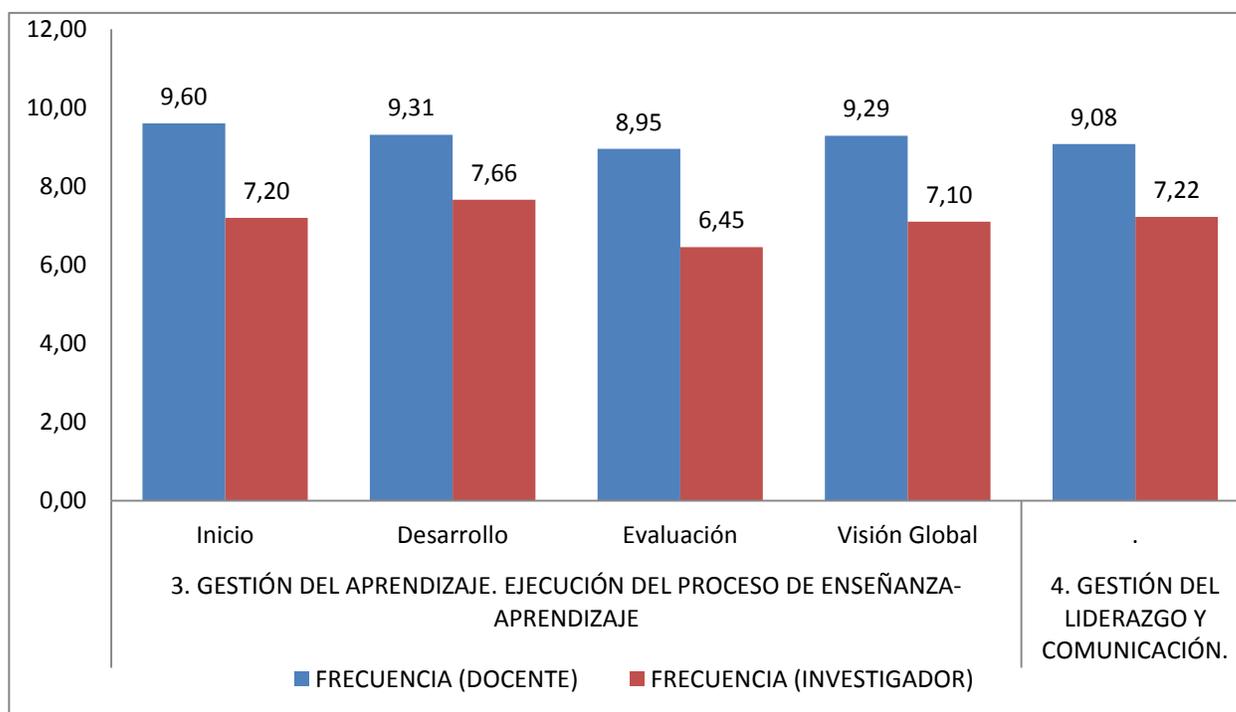


Figura 26. Comparación del cuestionario de autoevaluación con el registro de observación de las actividades docentes.

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente y registro de observación de las actividades docentes aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

Al realizar la comparación de los valores percibidos por los docentes encuestados y los observados por la investigadora, se puede deducir que todos los valores de los docentes son más altos comparados con los de la investigadora. Pueden existir varias interpretaciones, una que los docentes pueden tener esas percepciones en un período más largo de tiempo y por lo tanto puede corresponder a su experiencia, pero desde luego está mediada por su subjetividad hacia su desempeño docente.

En cambio en la observación desarrollada por la investigadora pretende ser un poco más objetiva pues está más alejada de los condicionantes de estar siendo autoevaluado y el temor de no ser muy eficiente en el trabajo desempeñado, sin embargo los períodos de observación son limitados comparado con la necesidad de un seguimiento de por lo menos un año lectivo, para entender en un proceso un poco más largo las dinámicas del desempeño docente en dos ámbitos eminentemente prácticos como son la gestión del aprendizaje y la gestión del liderazgo y la comunicación. Además de que sería muy importante separar el desempeño de los profesores noveles de aquellos que tienen mediana o gran experiencia. Pues al no hacer esta distinción no se puede apreciar con claridad la diferencia que puede ser significativa en algunos casos al hecho de tener experiencia docente.

3.6. Desempeño profesional del docente (análisis global).

Tabla 27. Desempeño profesional del docente (análisis global)

ÁMBITO	FRECUENCIA	IMPORTANCIA	NIVEL DE CONOCIMIENTO
1. GESTIÓN LEGAL.	8,95	9,38	9,00
2. GESTIÓN DE LA PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL Y CURRICULAR.	9,17	9,60	9,31
3. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	9,36	9,70	9,40
3. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE. Ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje	9,29	9,61	9,42
4. GESTIÓN DEL LIDERAZGO Y COMUNICACIÓN.	9,08	9,52	9,14

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

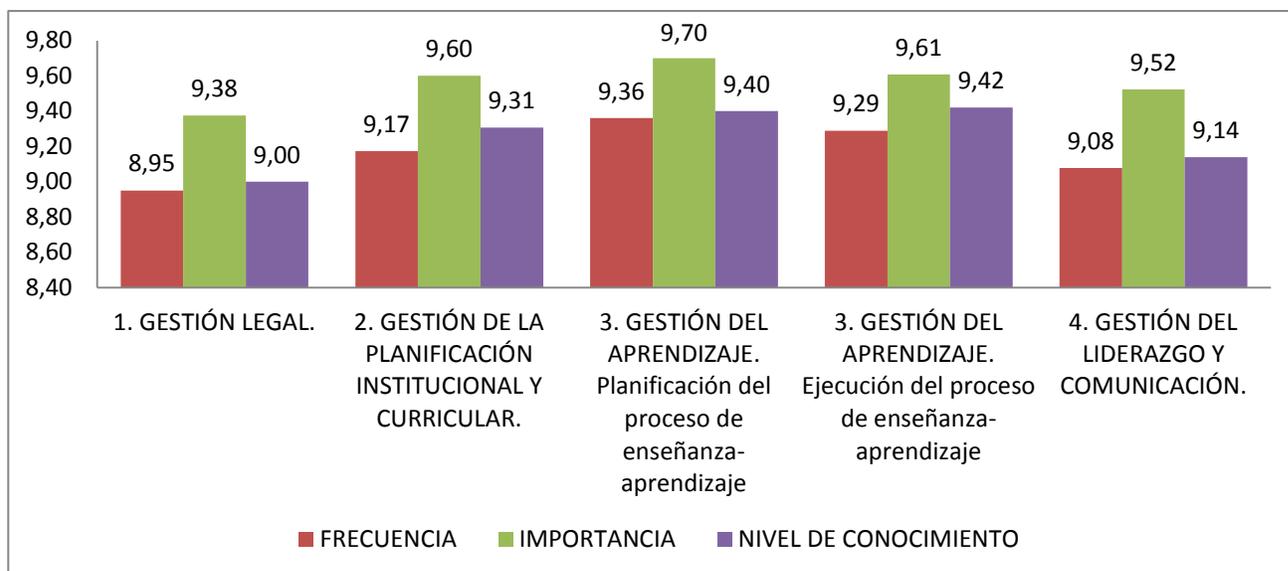


Figura 27. Desempeño profesional del docente (análisis global)

Fuente: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente aplicado en la Unidad Educativa Celestin Freinet.

Al observar los resultados en los 4 ámbitos de la gestión para el desempeño docente, en primer lugar podemos decir que en todos los casos los valores más altos son los relacionados con la consciencia de los docentes sobre la importancia de los indicadores mencionados en la encuesta. En segundo lugar se encuentran los valores relacionados con el nivel de conocimientos que los docentes tienen sobre estos ámbitos. Y con los valores más bajos se encuentran la frecuencia esto es la aplicabilidad de los indicadores del desempeño docente.

De lo que se desprende que hay buenos niveles de consciencia sobre la importancia de implementar y ejecutar cierto tipo de desempeño docente, de que existe una buena formación, pero que entre la teoría y su implementación en la práctica, existe un camino en el que no se ha consolidado ciertas prácticas de enseñanza- aprendizaje en la cotidianidad de la labor docente.

Analizando cada ámbito de desempeño profesional se tiene mejores valores en el ámbito de la Gestión del aprendizaje: planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y con valores relativamente más bajos el ámbito de la gestión legal, esto último podría explicarse debido a la serie de cambios legales y normativos que se han efectuado en los últimos años en el Ecuador en materia educativa.

CONCLUSIONES

- Existe una abundante información sobre el desempeño docente en los diferentes ámbitos de su gestión, sin embargo la investigadora piensa, que a la par es indispensable entender y visibilizar cuál es el enfoque de la educación que determinada sociedad quiere aplicar en su población, pues eso determinará el énfasis que se haga en tal o cual aspecto.
- Con respecto al desempeño profesional en el ámbito de la gestión legal, los docentes fomentan el cumplimiento de los reglamentos y la solución de conflictos en su aula e institución pero se evidencia escasa participación en la construcción del código de convivencia tanto en la frecuencia como en el nivel de conocimientos.
- En el ámbito de la planificación institucional y curricular, se observa que los docentes construyen satisfactoriamente la planificación de clase y adecúan el currículo vigente en su aula, por lo que se les puede considerar como dos habilidades fundamentales en este ámbito. Sin embargo presentan valores bajos con respecto a su participación en el diseño de instrumentos para el seguimiento y evaluación para el cumplimiento de metas contempladas en el Plan Operativo Anual.
- Con relación al ámbito de la gestión del aprendizaje, desde la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, se presentan resultados satisfactorios en congruencia con la aplicación de los elementos de la planificación de clase (objetivos, destrezas, estrategias metodológicas, recursos e indicadores de evaluación) en base a principios pedagógicos y didácticos, sin embargo se observa algún tipo de dificultad para articular la planificación anual de asignatura (PAA) con la planificación diaria o semanal en el aula.

- En la ejecución del proceso enseñanza aprendizaje, tanto desde la percepción del docente cuanto de la observación de la investigadora, se muestran mejores desempeños en las etapas del inicio y desarrollo, pero se presentan algunas debilidades en la etapa de evaluación.
- En el ámbito de la gestión del liderazgo y la comunicación, los docentes presentan niveles altamente satisfactorios en relación a temas de valores y ejercicios de los derechos humanos. En cambio presentan puntuaciones más bajas en todo lo relacionado con actividades vinculadas con la comunidad, por lo que parecería que aún no se le ve totalmente la importancia y necesidad de vincular a la escuela con el entorno que le rodea, y que aún se mantiene la idea de que la escuela es una isla insertada en una comunidad.
- Analizando globalmente se tiene mejores valores de desempeño docente en el ámbito de la Gestión del aprendizaje: planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y con valores un poco más bajos en el ámbito de la gestión legal, esto último podría explicarse debido a la serie de cambios legales y normativos que se han efectuado en los últimos años en el Ecuador en materia educativa.
- Es así que, a partir de la identificación de que la construcción del código de convivencia, es un ámbito problemático en la gestión docente, se ha planteado una estrategia pedagógica que permita desarrollar actividades de acción-reflexión que facilite la participación democrática de toda la comunidad educativa.

- Finalmente en términos generales la investigación demuestra que los docentes están conscientes de la importancia de implementar y ejecutar mejores niveles de desempeño profesional, hay una buena formación, pero que entre la teoría y su aplicación en la práctica, existe un camino por recorrer para consolidar la labor docente.

RECOMENDACIONES

- En el ámbito legal, ampliar la participación e involucramiento de todos los actores de la comunidad educativa en la construcción del Código de Convivencia, mediante la implementación de talleres de capacitación organizados por la Institución Educativa, cuya finalidad no sea simplemente cumplir con los requisitos de la instancia reguladora de educación, sino en verdad encontrar espacios de diálogo que permitan una mejor comunicación para la solución de problemas.
- En el ámbito de la planificación institucional y curricular, desde las instancias directivas de las instituciones educativas es importante convertir en aliados de esta gestión a los docentes, y no solo considerarlos como meros ejecutores de los lineamientos estatales o institucionales. Los docentes tienen mucho por aportar, pero hay que dotarles de conocimientos y herramientas para aplicar de mejor manera el PEI, el POA y el PAA. Para ello sería útil que antes de empezar el año lectivo se actualice a los docentes en estos temas de planificación
- En el ámbito de la gestión del aprendizaje, es de suma importancia mejorar las capacidades de los docentes en relación con la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, para lo que la Institución Educativa puede destinar recursos para contratar algún experto en el tema, o realizar convenios con instituciones de Educación Superior que puedan aportar con sus conocimientos y acompañamiento. Puesto que la evaluación es un tema que no se agota con una capacitación, sino que es un proceso de largo aliento.

- En el ámbito del liderazgo y comunicación la Institución Educativa puede establecer convenios de capacitación con instituciones vinculadas al trabajo comunitario (Universidades, ONG, organismos internacionales, entre otros), lo que redundaría en mejores herramientas para que los docentes desarrollen proyectos de vinculación con la comunidad.

- En términos globales la evaluación del desempeño del docente, constituye una herramienta estratégica muy importante para apoyar en el mejoramiento de la profesionalización de la carrera docente, por lo que es importante establecer planes de mejoramiento profesional, dentro del Plan Operativo Anual (POA).

BIBLIOGRAFÍA

- Alvárez, F. (2008). ¿Puede la evaluación docente institucional convertirse en estrategia de aprendizaje profesional ? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 2*, 92-105.
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Recuperado el 20 de 03 de 2014, de Editorial Horsori: <http://terras.edu.ar/aula/cursos/8/biblio/ANTUNEZ-Serafin-CAP8-Innovacion-y-Cambio-en-los-Centros-Escolares.pdf>
- Arancibia, V., & Herrera, P. y. (1999). *Psicología de la Educación, 2da. edición*. México D.F.: Alfaomega Grupo Editor S.A. de C.V. .
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejores desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado el 3 de 05 de 2014, de Informe McKinsey: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Batista, A., Gálvez, M., & Hinojosa, I. (2010). *Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la aprendizaje* . Recuperado el 21 de 01 de 2014, de Revista Cubana de Medicina General Integral.2010; 26(2)376-386 : <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v26n2/mgi17210.pdf>
- Bertoglia, L. (2005). *La interacción profesor-alumno.Una visión desde los procesos atribucionales*. Recuperado el 22 de 01 de 2014, de psicoperspectivas. revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de valparaísovol. IV / 2005 [pp. 57 - 73]: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/26/26>
- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. Recuperado el 10 de 07 de 2014, de http://www.escolasegura.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103071614300.UNED%20Liderazgo_Mejora_y_Centros_Educativos.pdf
- Bolívar, A. (2006). *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*. Recuperado el 15 de 02 de 2014, de Revista de Educación, 339 (2006), pp. 119-146: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_08.pdf
- Bolívar, A. (2011). *Aprender a liderar líderes.Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente*. Recuperado el 23 de junio de 2014, de Revista Educar 2011, vol. 47/2 253-275: http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n2/educar_a2011v47n2p253.pdf
- Cámara, E. (2009). *La relación profesor-alumno en el aula*. Recuperado el 22 de 01 de 2014, de EntreEducadores: Educación, Familia, Valores: <http://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/>

- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Recuperado el 11 de 05 de 2014, de http://ceadug.ugto.mx/iglu/Mod%20III/lecturas/Problemas_gestion_educativa1.pdf
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Recuperado el 11 de 05 de 2014, de http://ceadug.ugto.mx/iglu/Mod%20III/lecturas/Problemas_gestion_educativa1.pdf
- Centro de Estudios en Políticas Públicas (CEPP). (2011). *“La política educativa en el nuevo milenio: los casos de Brasil, Colombia y Ecuador”*. Recuperado el 09 de 04 de 2014, de <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/09/La-politica-educativa-en-el-nuevo-milenio.pdf>
- Coll, C., & Sánchez, E. (2008). *Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación*. Recuperado el 22 de 01 de 2014, de *Revista de Educación*, 346. Mayo-agosto 2008, pp. 15-32: http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_01.pdf
- Cordero Arroyo, G. y. (2010). *ENCUESTA RETOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES: EL CASO DE UN PROGRAMA EN MÉTODOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO*. Recuperado el 23 de enero de 2014, de *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e* :193-201: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art15.pdf
- Covarrubias, P., & Piña, M. M. (2004). *La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje*. Recuperado el 22 de 01 de 2014, de *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXIV, núm. 1, pp. 47-84: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>
- De Ketele, J. M. (2008). *Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza*. Recuperado el 25 de 01 de 2014, de *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>
- De León, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. Recuperado el 15 de 02 de 2014, de XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación-Universidad de Barcelona: https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones8.pdf
- Delgado, M. (2011). *Organización de centros Educativos. modelos emergentes*. Recuperado el 22 de 03 de 2014, de [books.google: http://books.google.com.ec/books?hl=en&lr=&id=Pjkpc9UK8lcC&oi=fnd&pg=PA13&dq=La+organizacion+C3%B3n+institucional+de+los+Centros+Educativos+en+Ecuador&ots=UKpMDOHcWu&sig=6mu8seALAd9FCztCmSrpf_xuVIE#v=onepage&q=La%20organizacion+C3%B3n%20institucional%20de%20](http://books.google.com.ec/books?hl=en&lr=&id=Pjkpc9UK8lcC&oi=fnd&pg=PA13&dq=La+organizacion+C3%B3n+institucional+de+los+Centros+Educativos+en+Ecuador&ots=UKpMDOHcWu&sig=6mu8seALAd9FCztCmSrpf_xuVIE#v=onepage&q=La%20organizacion+C3%B3n%20institucional%20de%20)
- Díaz, N. (2011). *Entre la teoría y la práctica docente*. Obtenido de PROEX Nº 3, Melo, Cerro Largo - Uruguay - Diciembre 2011; 58-61: <http://www.dfpd.edu.uy/ifd/melo/publicaciones/teoria.pdf>

- Díaz, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Recuperado el 28 de 04 de 2014, de Laurus, vol. 12, núm. Ext, 2006, pp. 88-103 Universidad Pedagógica Experimental LibertadorVenezuela: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Doménech, F. (2001). *Tema 5: La Enseñanza y el Aprendizaje en la Situación Educativa*. Recuperado el 22 de 01 de 2014, de En Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad: <http://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20Personalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%205%20La%20ensenanza%20y%20el%20aprendizaje%20en%20la%20SE.pdf>
- Elizalde, L., & Reyes, R. (2008). *Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes*. Recuperado el 24 de junio de 2014, de REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, , 2008, pp. 1-13, Universidad Autónoma de Baja California-México: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15511127004.pdf>
- Espinoza, O. (2009). *Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional*. Recuperado el 23 de 04 de 2014, de Archivos Analíticos de Políticas Educativas- Volumen 17- Número 8- Abril 15, 2009 : http://www.oei.es/pdf2/reflexiones_conceptos_politicas_publicas_educacional.pdf
- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En c. Vélaz Consuelo y Vaillant Denise, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (págs. 17-27). Madrid-España: OEI-Fundación Santillana.
- Estrada, L. (s.f.). *El desempeño docente*. Recuperado el 15 de junio de 2014, de Departamento de Filosofía Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo – Venezuela : https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/dd/IMPORTANCIA_DEL_DESEMPE%C3%91O_DOCENTE.pdf
- Ezpeleta, J., Furlán, A., & (compiladores). (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Recuperado el 29 de 04 de 2014, de UNESCO/OREALC-Santiago de Chile: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091936sb.pdf>
- Feldman, D. (2010). *Competencias docentes: un marco para su definición conceptual*. Recuperado el 22 de 01 de 2014, de En laies, G.; Delich, A. (Coords.), *Competencias docentes: un marco conceptual para su definición. Versión preliminar-Fundación CEPP-Argentina*: <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/04/COMPETENCIAS-DOCENTES-UN-MARCO-PARA-SU-DEFINICI%C3%93N-preliminar.pdf>
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1992). *Las Instituciones Educativas cara y ceca. Elementos para su gestión*. Recuperado el 11 de 05 de 2014, de Troquel-Educación-Serie Flacso Acción: http://profes2013.milaulas.com/pluginfile.php/41/mod_resource/content/1/Las-Instituciones-Educativas-Cara-y-Ceca-%2097%20al%20167.pdf

- García, B., Loredo, J., & Luna, E. y. (2008). *MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR*. Recuperado el 23 de junio de 2014, de Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 3 (e): <http://www.uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/edudis/8.pdf>
- García, B., Zendejas, L., & coord. (2008). Recuperado el 29 de 04 de 2014, de Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas: http://www.oei.es/pdf2/nuevo_modelo_supervision_escolar.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *La ciudadanía como metáfora para la educación: La «inclusión educativa» como condición del ciudadano*. Recuperado el 15 de 02 de 2014, de Revista docencia N° 15- En “Educar y convivir en la cultura Global: las exigencias de la ciudadanía”, pp. 151-162. Ediciones Morata, 2001, Madrid, España. Reproducido con permiso del autor y de la editorial: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100719021311.pdf>
- González, M. d. (2003). *Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales*. Recuperado el 10 de 01 de 2014, de Universidad de Navarra, revista N°5 ESE pp. 61-83.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) Buenos Aires. (2000). *Pilar Pozner (coord). Desafíos de la educación. 10 módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Recuperado el 11 de 05 de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>
- Irigoin, M. y. (2002). *Competencia laboral: Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el Sector Salud*. Recuperado el 14 de 01 de 2014, de http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/man_ops.pdf
- López García, J. C. (2013). *Razones de peso para sistematizar experiencias educativas*. Recuperado el 27 de junio de 2014, de Eduteka: <http://www.eduteka.org/SistematizacionExperiencias1.php>
- Luengo, J., & Luzón, A. y. (2008). *Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada*. Recuperado el 27 de 01 de 2014, de Profesorado-Revista de curriculum y formación del profesorado-12, 3, (2008)-Universidad de Granada: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ed.pdf>
- Medina Rivilla, A. y. (s.f.). *Capítulo IV: PROGRAMACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL AULA*. Recuperado el 16 de Junio de 2014, de http://ued.espe.edu.ec/wp-content/materiales_instruccionales/1_CAPITULO%20IV.pdf
- Milana, M. (2008). *El discurso post-Lisboa sobre el desajuste de las habilidades y la mejora de las competencias*. Recuperado el 23 de 04 de 2014, de Profesorado- revista de curriculum y formación de profesorado: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART8.pdf>
- Mingorance, P. y. (2009). *Construyendo la comunidad que aprende: la vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad*. Recuperado el 16 de 05 de 2014, de Universidad de Sevilla, Revista

fuentes, 2009,9; pp. 179-199:
http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/campo/tvtmlhvc.pdf

Ministerio de Educación de Argentina. (2000). *Escuela y Comunidad*. Recuperado el 11 de junio de 2014, de Ministerio de Educación; Secretaría de Educación Básica; Programa Nacional Escuela y Comunidad: <http://www.documentacion.edex.es/docs/0403ARGesc.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Apoyo y seguimiento en aula a docentes*. Recuperado el 28 de 04 de 2014, de Programa de formación continua del magisterio fiscal: [ducacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Apoyo-y-seguimiento-docente.pdf](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Apoyo-y-seguimiento-docente.pdf)

Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Estándares de calidad educativa-Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura*. Recuperado el 24 de 04 de 2014, de http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Gestión Pedagógica para Directivos-Programa de Formación continua del magisterio fiscal*. Recuperado el 21 de 03 de 2014, de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Gestion-pedagogica-para-Directivos.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Marco Legal Educativo*. Quito-Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Instructivo para la implementación del programa de participación estudiantil en el sistema educativo nacional-Acuerdo Ministerial 0444-12I*. Recuperado el 23 de junio de 2014, de Subsecretaría de calidad educativa-Dirección nacional de Educación para la democracia y el Buen Vivir: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/INSTRUCTIVO_PARTICIPACION_ESTUDIANTIL.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Marco de Buen desempeño docente*. Recuperado el 24 de 04 de 2014, de http://www.ibe.unesco.org/curricula/peru/pe_tefw_2013_spa.pdf

Ministerio de Educación y Cultura-Ecuador. (2005). *Evaluación de los Aprendizajes. Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional-Programa de Mejoramiento y Capacitación Docente. Por la Calidad de la Educación*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.

Ministerio de Educación. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. (2010). *Acerca de la evaluación del desempeño docente. algunas experiencias internacionales. 1ra.ed.* Recuperado el 24 de 04 de 2014, de http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/evaluacioneducativa/exp_int_desemp.pdf

Monereo, C. (1999). (coord) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje-Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

- Montecinos, C. (2003). *Desarrollo profesional docente*. Recuperado el 25 de 04 de 2014, de psicoperspectivas-revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de valparaíso vol. II / 2003 (pp. 105 - 128): <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>
- Montenegro, I. A. (2007). *Evaluación del desempeño docente: Fundamentos, Modelos e Instrumentos*. Recuperado el 22 de Junio de 2014, de Google books- Cooperativa Editorial Magisterio-Colección Aula Abierta-Bogotá-Colombia: <http://books.google.com.ec/books?hl=en&lr=&id=8mH8ozUEIL4C&oi=fnd&pg=PA31&dq=Desempe%C3%B1o+docente+en+los+procesos+de+evaluaci%C3%B3n+en+el+aula&ots=3bgKX2gd0l&sig=s21GBXFCXXMXkGf5yDX1MgNbAeQ#v=onepage&q=Desempe%C3%B1o%20docente%20en%20los%20procesos%20d>
- Muiños, C. (2014). *Políticas Educativas en un Mundo Globalizado de Fazal Rizvi y Bob Lingard*. Recuperado el 19 de 07 de 2014, de Revista Latinoamericana de Educación Comparada: <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/5/res4.pdf>
- Murillo, P., & Becerra, S. (2009). *Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redesemánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos*. Recuperado el 21 de 03 de 2014, de Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 375-399: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_16.pdf
- Musitu, G., & Martínez, B. (2009). *Familia y escuela. Una complicidad necesaria en la prevención de las drogodependencias*. Recuperado el 10 de 02 de 2014, de Congreso Hablemos de Drogas-Barcelona, 3,4 y 5 de junio del 2009: <http://www.uv.es/lisis/belen/congreso-drogas.pdf>
- Naranjo, M. L. (2009). *Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. Recuperado el 21 de 01 de 2014, de Revista Educación 33(2), 153-170, ISSN: 0379-7082, 2009: <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/510/525>
- Pacheco, D. (s.f.). *Reflexiones teóricas de la profesión docente incorporadas a las prácticas educativas, sustentadas en procesos de autorregulación*. Recuperado el 28 de 04 de 2014, de <http://www.redkipusperu.org/files/35.pdf>
- Quintero, J. (2008). *Teoría de las necesidades de Maslow*. Recuperado el 21 de 01 de 2014, de http://doctorado.josequintero.net/documentos/Teoria_Maslow_Jose_Quintero.pdf
- Robalino, M. (2005). *¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente*. Recuperado el 29 de junio de 2014, de Revista PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe)No 1/junio del 2005-pp. 6-23: http://www.oei.es/docentes/revistas/revista_prelac_1_espanol.pdf
- Rodríguez, J., & Castañeda, E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista de investigación educativa -OEI- Número 25*, 1-52.

- Ruiz, M., & Jaraba, B. y. (2005). *Competencias laborales y la formación universitaria*. Recuperado el 18 de 01 de 2014, de Psicología desde el Caribe, núm. 16, diciembre, 2005, pp. 64-91, Universidad del Norte-Colombia: <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301603.pdf>
- Salgado, I., & Silva, I. (2009). *Desarrollo Profesional Docente en el contexto de una experiencia de investigación-acción*. Recuperado el 25 de 04 de 2014, de PARADIGMA, Vol. XXX, Nº 2, Diciembre de 2009 / 63 - 74 : <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v30n2/art05.pdf>
- Sánchez, M., & Ruiz, C. y. (2011). *La Guía Docente como Eje del Proceso de Enesñanza-Aprendizaje*. Recuperado el 17 de junio de 2014, de Bordón 63 (2), 2011, 53-64: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaGuiaDocenteComoEjeDelProcesoDeEnsenanzaaprendiza-3657097.pdf>
- Sandoval, F., Miguel, V., & Montaña, N. (2009). *Evolución del concepto de competencia laboral*. Recuperado el 23 de 02 de 2014, de Universidad Central de Venezuela: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_6/sandoval_Franklin_y_otros.pdf
- Santibañez, E., & Cárcamo, M. E. (1993). *Manual Para la Sistematización de Proyectos Educativos de Area Social*. Recuperado el 24 de junio de 2014, de Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/6979.pdf>
- Sarocho, C., & Peralta, S. M. (2010). *Documentación, sistematización y socialización de "buenas prácticas" en educación*. Recuperado el 28 de junio de 2014, de Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE3475_Sarocho.pdf
- Schmidt, S. (2006). *Seminario-Taller: Planificación de clases de una asignatura*. Recuperado el 18 de Junio de 2014, de INACAP. Vicerrectoría académica "Docencia en Educación Superior" Diplomado para Docentes y Colaboradores año 2007.: <https://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/FormacionDesarrolloDoc/CursosTalleres/TallerPADPlanificClasesAsignSSchm.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP)-México. (2012). *Gestión estratégica en las escuelas de calidad: orientaciones prácticas para directivos y docentes. Compendio de módulos para una gestión educativa estratégica*. Recuperado el 10 de 07 de 2014, de http://www.iea.gob.mx/webiea/escuelas_calidad/archivos/modulos/Compendio%20de%20modulos%20para%20una%20gesti%C3%B3n%20educativa%20estrat%C3%A9gica.pdf
- Segovia, J., Gallego, J., García, I., & Rodríguez, A. (2010). *Competencias comunicativas de maestros en formación*. Recuperado el 19 de 07 de 2014, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL7.pdf>
- Shepard, L. A. (30 de Agosto de 2006). *La evaluación en el aula*. Recuperado el 15 de Junio de 2014, de Capítulo 17 de la obra Educational Measurement (4ª Edición) Editado por Robert L. Brennan ACE/ Praeger Westport. 2006pp. 623-646.: http://www.oei.es/pdfs/aprendizaje_en_el_aula.pdf

- Tarabini, A., & Bonal, X. (2011). *Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio*. Recuperado el 15 de 04 de 2014, de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_10.pdf
- Teixido, J. (2005). *Los centros educativos como organizaciones*. Recuperado el 20 de 03 de 2014, de Textos y materiales de trabajo -GROC: http://www.joanteixido.org/doc/org-educat/centro_como_organizacion.pdf
- Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En c. Vélaz y Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (págs. 39-46). Madrid-España: OEI-Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué*. Recuperado el 2 de julio de 2014, de VIII Foro Latinoamericano de Educación-Fundación Santillana: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201304/8vo_foro__baja.pdf
- Thompson, T. (2004). *Las Teorías del aprendizaje de David Ausubel P.:La importancia del aprendizaje significativo y Recepción*. Recuperado el 12 de junio de 2014, de Universidad de Alaska-Southeast: <http://ww2.coastal.edu/dsmith/edet720/ausubelref.htm>
- Torío, S. (2004). *Familia, escuela y sociedad*. Recuperado el 15 de 02 de 2014, de Revista Aula Abierta, 83 (2004) 35-52: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/26953/1/AulaAbierta.2004.83.35-52.pdf>
- Torrealba, M., & Piña, N. S. (2010). *EL DOCENTE NOVEL Y LA PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICO ADMINISTRATIVA DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA*. Recuperado el 17 de junio de 2014, de Revista EDUCARE, Volumen 14, Número 2, Mayo-Agosto 2010. ISSN: 2244-7296 p. 31-51: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/359/167>
- UNESCO representación en Perú. (2011). *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*. Recuperado el 10 de junio de 2014, de Validado por Unidad de Capacitación en Gestión Ministerio de Educación del Perú: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf>
- Universidad Técnica Particular de Loja . (2013). *Guía didáctica. Programa Nacional de Investigación*. Loja: Ediloja Cía. Ltda.
- Vaillant, D. (2008). *ALGUNOS MARCOS REFERENCIALES PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN AMÉRICA LATINA*. Recuperado el 23 de junio de 2014, de Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 2: <http://denisevaillant.com/PDFS/ARTICULOS/2008/RINACE2008.pdf>
- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En c. Vélaz y Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (págs. 29-37). Madrid-España: OEI-Fundación Santillana.

- Vélaz Consuelo y Vaillant Denise, c. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid-España: La colección METAS EDUCATIVAS 2021 es una iniciativa de la OEI en colaboración con la Fundación Santillana.
- Vezub, L. (2011). *Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente: El caso de los Programa de mentoría a docentes principiantes*. Recuperado el 02 de julio de 2014, de Revista IICE /30 del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires-pp.103-124: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/149-345-1-SM.pdf
- Villagómez, M. S. (2012). *Nuevos desafíos para repensar la formación docente del profesorado ecuatoriano*. Recuperado el 10 de 01 de 2014, de Alteridad. Revista de Educación-Universidad Politécnica Salesiana-Ecuador-Vol. 7, No. 2, julio-diciembre 2012, 116-123: http://alteridad.ups.edu.ec/documents/1999102/3570785/v7n2_Villagomez.pdf
- Wikipedia. (2014). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Economicos*. Recuperado el 31 de 01 de 2014, de http://en.wikipedia.org/wiki/Organisation_for_Economic_Cooperation_and_Development
- Zarate, D. (2011). *Liderazgo directivo y el desempeño docente en instituciones educativas de primaria del distrito de Independencia, Lima*. Recuperado el 22 de junio de 2014, de UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIDAD DE POST-GRADO : http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/3176/1/zarate_rd.pdf
- Zárate, J. (2002). *El arte de la relación maestro alumno en el proceso enseñanza aprendizaje*. Recuperado el 22 de 01 de 2014, de Instituto Politécnico Nacional-México: http://www.prepafdza1.com/Carlos_Salazar/antologia%20relacion%20maestro%20alumno.pdf

PROPUESTA

ESTRATEGIA

ÁMBITO:	LEGAL <input checked="" type="checkbox"/>
	PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL Y CURRICULAR <input type="checkbox"/>
	APRENDIZAJE <input type="checkbox"/>
	LIDERAZGO Y COMUNICACIÓN <input type="checkbox"/>
PROBLEMA IDENTIFICADO	
Los docentes fomentan el cumplimiento de los reglamentos y la solución de conflictos en su aula e institución; sin embargo su participación en la construcción del código de convivencia presenta puntuaciones relativamente bajas tanto en la frecuencia cuanto en el nivel de conocimientos. Lo que lleva a pensar que existe un vacío en la apropiación de esta herramienta normativa, pues el procedimiento para la construcción, actualización y socialización del código de convivencia no presenta métodos ni técnicas muy explícitas, participativas ni democráticas que superen el legalismo y se conviertan en un proceso de aprendizaje para la convivencia en todos los niveles de la comunidad educativa.	
NOMBRE DE LA ESTRATEGIA	
Las asambleas de aula como espacios de diálogo para la construcción del código de convivencia en la Unidad Educativa “Celestin Freinet”.	
OBJETIVO	
Socializar la metodología de las asambleas de aula, como herramienta para la construcción del código de convivencia de la Unidad Educativa “Celestin Freinet”, mediante talleres de reflexión para los docentes, durante el primer quimestre del año lectivo 2014-2015.	

ACTIVIDADES	PROCEDIMIENTO	RECURSOS	EVALUACIÓN
<p>Actividad 1: (2 horas)</p> <p>Los docentes realizan la evaluación del código de convivencia institucional aplicado durante el año lectivo 2013-2014.</p>	<p>-Actividades rompe hielo.</p> <p>-Utilizar la técnica del FODA, mediante grupos de trabajo.</p>	<p>Sala de uso múltiple de la institución.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un mediador - Un secretario-sistematizador - Papelotes - Marcadores 	<p>Documento escrito que contenga las principales conclusiones del análisis FODA.</p>
<p>Actividad 2: (2 horas)</p> <p>Estudio de los aspectos emocionales de la convivencia.</p>	<p>-Actividades rompe hielo.</p> <p>-Entrega de materiales escritos a los docentes</p> <p>-Revisión del material con apoyo del facilitador, utilizando diapositivas.</p>	<p>-Material escrito</p> <p>-Material en digital</p> <p>-Presentación en power point.</p> <p>-Papelotes</p> <p>-Marcadores</p> <p>-Facilitador</p> <p>-Secretario-sistematizador</p>	<p>En grupo los docentes elaboran un mapa conceptual sobre los aspectos emocionales de la convivencia.</p>
<p>Actividad 3: (2 horas)</p> <p>El conflicto y su papel educativo.</p>	<p>-Actividades rompe hielo.</p> <p>-Entrega de materiales escritos a los docentes</p>	<p>-Material escrito</p> <p>-Material en digital</p> <p>-Presentación en power point.</p> <p>-Papelotes</p>	<p>En un documento escrito los docentes refieren tres casos conflictivos en la institución, que</p>

	-Revisión del material con apoyo del facilitador, utilizando diapositivas.	-Marcadores -Facilitador -Secretario-sistematizador	podrían ser convertidos en procesos educativos.
Actividad 4: (2 horas) La organización escolar y su relación con la convivencia.	-Actividades rompe hielo. -Entrega de materiales escritos a los docentes -Revisión del material con apoyo del facilitador, utilizando diapositivas. -Análisis FODA de la organización institucional.	-Material escrito -Material en digital -Presentación en power point. -Papelotes -Marcadores -Facilitador -Secretario-sistematizador	Documento escrito que contenga las principales conclusiones del análisis FODA de la organización de la institución educativa.
Actividad 5: (2 horas) La participación ciudadana.(enfoque autoritario o democrático)	-Actividades rompe hielo. -Entrega de materiales escritos a los docentes -Revisión del material con apoyo del facilitador, utilizando diapositivas	-Material escrito -Material en digital -Presentación en power point. -Papelotes -Marcadores -Facilitador -Secretario-sistematizador	Los docentes elaboran un mapa conceptual sobre las principales características de la participación ciudadana.
Actividad 6: (2 horas) La metodología de la	-Actividades rompe	-Material escrito	Los docentes

<p>asamblea de aula.</p>	<p>hielo.</p> <p>-Entrega de materiales escritos a los docentes.</p> <p>-El facilitador explica mediante diapositivas los materiales entregados.</p>	<p>-Material en digital</p> <p>-Presentación en power point.</p> <p>-Videos de experiencias exitosas.</p> <p>-Papelotes</p> <p>-Marcadores</p> <p>-Facilitador</p> <p>-Secretario-sistematizador</p>	<p>registran por escrito y en grupos, los aspectos que piensan se pueden aplicar fácilmente y los que serían más difíciles de adoptar.</p>
<p>Actividad 7: (2 horas)</p> <p>Ejercicio práctico de instalación de una Asamblea de aula, como herramienta para la construcción del código de convivencia de la comunidad educativa “Celestin Freinet” en el año lectivo 2014-2015.</p>	<p>-Mediante la dramatización, aplicar la metodología de la asamblea de aula, desde la visión de los docentes, los estudiantes, los padres de familia y de las autoridades.</p> <p>Escogiendo temas detonantes como: un caso de embarazo, un problema de violencia, un divorcio, una enfermedad, etc.</p> <p>Desde los aspectos legales, emocionales y normas de funcionamiento.</p>	<p>-Material escrito</p> <p>-El libro de actas</p> <p>-Papelotes</p> <p>-Marcadores</p> <p>-Facilitador</p> <p>-Secretario-sistematizador</p> <p>-Disposición del aula</p>	<p>Grabar en video las dramatizaciones que los docentes realicen en la aplicación de las asambleas de aula, con temas detonantes.</p>

<p>Actividad 8: (2 horas)</p> <p>Análisis de la normativa legal del código de convivencia.</p>	<p>-Actividades rompe hielo.</p> <p>-Entrega de materiales escritos a los docentes</p> <p>-Revisión del material con apoyo del facilitador, utilizando diapositivas.</p>	<p>-Material escrito</p> <p>-Material en digital</p> <p>-Presentación en power point.</p> <p>-Papelotes</p> <p>-Marcadores</p> <p>-Facilitador</p> <p>-Secretario-sistematizador</p>	<p>Los docentes responden un cuestionario sobre la normativa legal del código de convivencia.</p>
<p>Actividad 9: (2 horas)</p> <p>Conclusiones y recomendaciones para la implementación de las asambleas de aula como herramientas para la construcción del código de convivencia.</p>	<p>Se organiza una plenaria en donde los grupos previamente organizados expongan sus principales planteamientos para desarrollar las asambleas de aula.</p>	<p>Material impreso y audiovisual que cada docente tutor debe poseer para llevar adelante la propuesta</p>	<p>Los asistentes elaboran un cronograma para llevar adelante las asambleas de aula y luego las asambleas generales de estudiantes, de docentes y padres de familia, con el objeto de definir unas 5 grandes líneas de acción que debe llevar adelante el código de convivencia en el año lectivo 2014-2015</p>

BIBLIOGRAFÍA

Gómez, Paulina (2007). Las asambleas escolares. Revista Digital del Centro de Profesores de Alcalá de Guadaíra. Diciembre 2007 · Volumen 1 Número 2 · ISSN: 1887-3413.

Iglesias, Bertha et.al. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación Secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula. Tendencias Pedagógicas N° 22, pp. 111- 126.

Otero, Nuria (2009) La resolución de conflictos en el aula: La Asamblea. Cuadernos de educación y desarrollo. Vol1, N° 1 (abril 2009).

Pérez, Cruz. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (25), 113-130. Recuperado el 22 de junio de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051999000100007&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07051999000100007.

ANEXOS

Anexo 1: Carta de autorización de ingreso al centro educativo

Anexo 2: Carta de entrega-recepción del informe de los resultados de la investigación

Anexo 3: Modelo de los instrumentos de investigación

Anexo 4: Fotografías de la institución educativa y de los encuestados

Anexo 1: Carta de autorización de ingreso al centro educativo



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



MODALIDAD DE ESTUDIOS ABIERTA Y A DISTANCIA

Loja, diciembre del 2013

Señor(a)
RECTOR(A) DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
En su despacho,

De mi consideración:

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

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

Desde esta perspectiva, requerimos su colaboración y solicitamos de la manera más comedida autorizar el ingreso al centro educativo que usted dirige al estudiante de la titulación de Ciencias de la Educación para realizar la investigación propuesta.

Segura de contar con la aceptación a esta petición, expreso mis sentimientos de consideración y gratitud sincera.

Atentamente,

DIOS, PATRIA Y CULTURA

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



RECTORADO
Firma manuscrita
Fecha
102 - 62011 - 2014

Anexo 2: Carta de entrega-recepción del informe de los resultados de la investigación



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
Calle Universidad 720 Nro. 46 Loja



MODALIDAD DE ESTUDIOS ABIERTA Y A DISTANCIA

Loja..... del 2014

Señor(a)
DIRECTOR(A) DEL CENTRO EDUCATIVO
En su despacho.

De mi consideración:

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

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

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

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

Atentamente,
DIOS, PATRIA Y CULTURA

Drn. Ruth Aguilar Feijoo

**DIRECTORA DEL DPTO. Y COORDINADORA
GENERAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Anexo 3: Modelo de los instrumentos de investigación

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Código:		
Investigador	Institución Educativa	Docente Investigado

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

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

INFORMACION GENERAL

✓ **DATOS DEL CENTRO EDUCATIVO:**

1. Nombre de la Institución:

2. Tipo de Institución:

Pública	Municipal	Particular	Fiscomisional
---------	-----------	------------	---------------

3. Ubicación geográfica:

Urbana	Rural
--------	-------

✓ **DATOS DEL DOCENTE:**

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

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

5. Nivel de estudio:

Bachiller	Profesor	Tercer nivel	Cuarto nivel
-----------	----------	--------------	--------------

6. Nivel de Educación en el que trabaja:

Inicial	Básica	Bachillerato	Básica y Bachillerato
---------	--------	--------------	-----------------------

7. Modalidad de trabajo:

Presencial	Semipresencial	Distancia
------------	----------------	-----------

8. Relación laboral:

Contrato	Nombramiento	Honorario
----------	--------------	-----------

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

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

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

AMBITOS	Nº DEL ÍTEM	INDICADORES	Frecuencia	Importancia	Nivel de conocimiento
1. GESTIÓN LEGAL.	1.5	Identifica en el Plan Decenal de Educación los objetivos, políticas y metas, concretadas en proyectos y actividades.			
	1.6	Resuelve conflictos en su aula y en la institución apoyándose en la normativa institucional.			
	1.7	Organiza las actividades docentes y de gestión institucional utilizando el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación.			
	1.8	Fomenta el cumplimiento del reglamento interno institucional.			
2. GESTIÓN DE LA PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL Y CURRICULAR.	2.1	Participa en la elaboración del Plan Educativo Institucional (PEI) considerando los elementos sugeridos por la autoridad educativa.			
	2.2	Ejecuta actividades orientadas al plan de mejoras.			
	2.3	Participa en la ejecución del Plan Operativo Anual (POA) basándose en el plan de mejoras y requerimientos institucionales.			
	2.4	Participa en el diseño de instrumentos para el seguimiento y evaluación del cumplimiento de metas contemplados en el Plan Operativo Anual (POA).			
	2.5	Participa en la elaboración del plan de gestión de riesgos en función de los requerimientos institucionales.			
	2.6	Relaciona los elementos de la estructura del Currículo Nacional en la planificación del Plan Anual de Asignatura.			
	2.7	Participa en la elaboración del Plan Anual de Asignatura (PAA) considerando los principios teóricos y metodológicos planteados en el Currículo Nacional.			
	2.8	Utiliza el Plan Anual de Asignatura (PAA) como documento base para la planificación de clase.			
	2.9	Construye una planificación de clase considerando todos sus elementos.			
	2.10	Planifica la clase considerando las principales etapas de un proceso didáctico.			
	2.11	Utiliza el Plan Educativo Institucional (PEI) para la planificación por bloques curriculares para garantizar su operatividad.			
	2.12	Adecua el currículo vigente en su aula de acuerdo a las necesidades e intereses de los actores educativos.			
	2.13	Acepta el currículo en las diferentes áreas disciplinares tomando en cuenta su contexto educativo.			
	2.14	Diseña proyectos con fines educativos para fortalecer las áreas del conocimiento.			
	2.15	Incorpora en el plan anual de asignatura (PAA) las necesidades educativas de la institución y su contexto.			
3. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	3.1	Orienta el aprendizaje en función de los conocimientos científicos del área que enseña.			
	3.2	Emplica los principios didácticos de la disciplina que imparte en la planificación de la clase.			
	3.3	Fundamenta su práctica docente en modelos pedagógicos y didácticos.			
	3.4	Realiza procesos de investigación educativa para fortalecer su práctica docente.			
	3.5	Utiliza los elementos de la estructura curricular para construir su planificación de clase.			
	3.6	Planifica las actividades considerando los ejes transversales del Currículo Nacional.			
	3.7	Elabora el plan de clase tomando en cuenta el Plan Anual de Asignatura (PAA).			
	3.8	Relaciona en la planificación de clase los elementos: objetivos, destrezas, estrategias metodológicas, recursos e indicadores de evaluación.			
	3.9	Incluye en sus planificaciones actividades para el aprendizaje que permitan la participación permanente de los estudiantes.			
	3.10	Selecciona y diseña recursos didácticos adecuados para el desarrollo de la destreza con criterio de desempeño.			

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

¡Gracias por su colaboración!

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES

CÓDIGO: Institución	Institución Educativa	Docente Investigado	N° de observación
------------------------	--------------------------	------------------------	----------------------

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

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

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

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

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

Anexo 4: Fotografías de la institución educativa y de los encuestados



Ingreso principal de la Unidad Educativa "Celestin Freinet"

Tomado por: Mercy Vaca



Actividades deportivas en la Unidad Educativa "Celestin Freinet"

Tomado por: Mercy Vaca



Patio principal de la Unidad Educativa "Celestin Freinet"

Tomado por: Mercy Vaca



Aula de Básica 2013-2014

Tomado por: Mercy Vaca



Actividades culturales en la Unidad Educativa "Celestin Freinet"

Tomado por: Mercy Vaca