



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
EDUADOR
SEDE IBARRA**

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

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

**Gestión pedagógica en el aula: Clima social escolar, desde la percepción de
estudiantes y profesores de séptimo año de educación básica de la Escuela
Rural San José de Calasanz y Escuela Urbana Purificación Ortiz de la
parroquia de Saraguro, cantón Saraguro, provincia de Loja, 2012-2013.**

TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

AUTOR: Martínez Chaparro, Julio César

DIRECTORA: Paladines Balcázar, Bélgica del Rosario

CENTRO UNIVERSITARIO LOJA

2013

CERTIFICACIÓN

Magister.

Bélgica del Rosario Paladines Balcázar.

DIRECTORA DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA

CERTIFICA:

Que el presente trabajo, denominado: “GESTIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA: CLIMA SOCIAL ESCOLAR, DESDE LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE SÉPTIMO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA RURAL SAN JOSÉ DE CALASANZ Y ESCUELA URBANA PURIFICACIÓN ORTIZ DE LA PARROQUIA DE SARAGURO, CANTÓN SARAGURO, PROVINCIA DE LOJA, 2012-2013”, realizado por el profesional en formación: Julio César Martínez Chaparro; cumple con los requisitos establecidos en las normas generales para la Graduación en la Universidad Técnica Particular de Loja, tanto en el aspecto de forma como de contenido, por lo cual me permito autorizar su presentación para los fines pertinentes.

Loja, 7 de abril de 2013

f) _____

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo JULIO CÉSAR MARTÍNEZ CHAPARRO, declaro ser autor del presenta trabajo y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posible reclamos o acciones legales.

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

f) _____

Julio César Martínez Chaparro

C.I.EXT 175235211-0

DEDICATORIA

A los niños, niñas y jóvenes
que en las escuelas de Calasanz
buscan un hogar
para crecer en letras y piedad.

Julio César Martínez Chaparro

AGRADECIMIENTO

Gracias a la Orden de las Escuelas Pías – Padres Escolapios que promueve la formación permanente de sus religiosos para que puedan mejorar las habilidades científicas, académicas y didácticas, de modo que sean más competentes para hacer el bien a los pequeños.

Gracias a la Universidad Técnica Particular de Loja por permitirme participar de una línea de investigación con enormes efectos en la calidad de la educación, con la cual me siento existencialmente comprometido.

Gracias a los profesores que me han asesorado en este proceso, especialmente a la Mgs. Bélgica Paladines Balcázar por su paciente revisión de la investigación, por sus valiosas observaciones y su acompañamiento constante.

Gracias a las directivas, profesoras y estudiantes de las instituciones participantes en esta investigación, por sus deseos de mejora continua manifestados en la actitud de apertura y colaboración con este proyecto.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA.....	i
CERTIFICACIÓN.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN EJECUTIVO.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
MARCO TEÓRICO.....	7
1. La escuela en Ecuador.....	8
1.1. Elementos clave.....	8
1.2. Factores de eficacia y calidad educativa.....	10
1.3. Estándares de calidad educativa.....	13
1.4. Estándares de desempeño docente.....	16
1.5. Planificación y ejecución de la convivencia en el aula.....	18
2. Clima escolar.....	21
2.1. Factores socio-ambientales e interpersonales en el centro escolar.....	21
2.2. Clima social escolar: concepto e importancia.....	23
2.3. Factores de influencia en el clima social escolar.....	27
2.4. Clima social de aula.....	29
2.5. Variables del clima de aula de Moos y Trickett.....	31
2.5.1. Dimensión de relaciones.....	32
2.5.1.1. Implicación (IM).....	32
2.5.1.2. Afiliación (AF).....	33
2.5.1.3. Ayuda (AY).....	33
2.5.2. Dimensión de autorrealización.....	33
2.5.2.1. Tareas (TA).....	33
2.5.2.2. Competitividad (CO).....	33
2.5.2.3. Cooperación (CP).....	33
2.5.3. Dimensión de Estabilidad.....	34
2.5.3.1. Organización (OR).....	34
2.5.3.2. Claridad (CL).....	34
2.5.3.3. Control (CN).....	34
2.5.4. Dimensión de cambio.....	34

2.5.4.1. Innovación (IN).....	34
3. Gestión pedagógica.....	36
3.1. Concepto.....	36
3.2. Elementos que la caracterizan.....	38
3.3. Relación entre la gestión pedagógica y el clima de aula.....	42
3.4. Prácticas didáctico-pedagógicas que mejoran la convivencia y el clima de aula.....	43
4. Técnicas y estrategias didáctico-pedagógicas innovadoras.....	46
4.1. Aprendizaje cooperativo.....	47
4.2. Estrategias y actividades de aprendizaje cooperativo.....	50
METODOLOGÍA.....	53
1. Diseño de investigación.....	54
2. Contexto.....	54
3. Participantes.....	55
4. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.....	60
4.1. Métodos.....	60
4.2. Técnicas.....	61
4.3. Instrumentos.....	61
4.3.1. Escalas de clima social en el centro escolar, de Moos y Trickett (1969) adaptación ecuatoriana (2011).....	62
4.3.2. Cuestionarios de evaluación y ficha de observación a la gestión pedagógica del aprendizaje del docente en el aula. Ministerio de Educación del Ecuador.....	63
5. Recursos.....	64
5.1. Humanos.....	64
5.2. Institucionales.....	64
5.3. Materiales.....	64
5.4. Económicos.....	64
6. Procedimiento.....	65
RESULTADOS: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	66
1. Diagnóstico a la gestión del aprendizaje.....	67
1.1. Observación a la gestión del aprendizaje docente.....	67
1.2. Matrices de diagnóstico a la gestión del aprendizaje del docente.....	73
1.3. Diagnóstico a la gestión de aprendizaje del docente de los dos centros educativos investigados.....	80
1.3.1. Dimensión de habilidades pedagógicas y didácticas.....	86

1.3.2. Dimensión de aplicación de normas y reglamentos.....	88
1.3.3. Dimensión de clima de aula.....	88
1.4. Semejanzas y diferencias entre los procesos de los dos centros de educación investigados.....	89
2. Análisis y discusión de los resultados de las características del clima de aula..	91
3. Análisis y discusión de las habilidades y competencias docentes.....	106
CONCLUSIONES.....	136
RECOMENDACIONES.....	139
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	142
BIBLIOGRAFÍA.....	160
ANEXOS.....	165

RESUMEN EJECUTIVO

Esta investigación pretende conocer, analizar e interpretar la gestión pedagógica y el clima social de aula, como elementos de medida y descripción del ambiente en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes y profesores del séptimo año de las escuelas San José de Calasanz y Purificación Ortiz del cantón Saraguro, provincia de Loja.

Participaron 72 estudiantes: 28 de la escuela rural y 44 de la urbana, junto con sus profesoras. Se emplearon los métodos: analítico - sintético, inductivo – deductivo, estadístico y hermenéutico. Los datos se recolectaron recurriendo a la observación de clase y a la aplicación de los cuestionarios de clima social escolar de Moos y Trickett y de los cuestionarios de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente, en versiones para profesores y estudiantes.

Se concluyó que el clima de aula no es un elemento tenido en cuenta explícitamente por las docentes al gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se invita a revisar la propuesta de intervención diseñada para ayudar a mejorar el ambiente de aprendizaje y las prácticas pedagógicas en el aula.

PALABRAS CLAVE: Gestión pedagógica, Clima de aula, aprendizaje

ABSTRACT

This research aims to understand, analyze and interpret pedagogical management and classroom social climate, as elements of measurement and description of the environment in which teaching and learning process, of seventh grade students and teachers from San Jose de Calasanz and Purificación Ortiz schools in the Saraguro canton, province of Loja, is developed.

72 students participated: 28 from rural school and 44 from urban school along with their teachers. The analytic - synthetic, inductive - deductive, statistical, and hermeneutic methods were used. Data were collected by using classroom observation and application of Moos and Trickett school social climate questionnaires and evaluation questionnaires to teachers learning management, in versions for teachers and students.

It was concluded that the classroom atmosphere is not a factor taken into account explicitly by teachers to manage teaching and learning process. I make suggestions about checking the intervention proposal designed to improve the learning environment and teaching practices in the classroom.

KEYWORDS: Pedagogical management, classroom climate, learning

INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación y la educación de calidad requieren de la confluencia de múltiples factores de orden normativo, administrativo, curricular, estructural, entre otros. Pero “para el educando, el ejercicio concreto del derecho y la materialización de la calidad de la educación se sitúan en el espacio del aula, en la interacción entre docentes y estudiantes, y en la interacción de los estudiantes entre sí” (Pérez, s.f.). Esto significa que el derecho a la educación se hace concreto en el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a ser felices mientras aprenden lo que necesitan para llevar una vida digna.

Ser feliz mientras se aprende no constituye una simple perspectiva didáctica para hacer gratificante y divertido el proceso de aprendizaje. El clima social que se da tanto en la institución en general, como en el aula de clase, es un factor de significativa incidencia en la calidad de la educación, como lo corroboran estudios hechos en el contexto latinoamericano, como es el caso del Segundo Estudio Regional Comparativo y Evaluativo en América Latina y el Caribe (SERCE) realizado por el LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, el cual tiene respaldo de la UNESCO).

En Ecuador, a diferencias de lo que sucede en otros países de Iberoamérica, es poco el interés que se ha dado a la reflexión e investigación sobre la gestión del aprendizaje y su relación con el clima de aula. Para ayudar a subsanar este vacío, el Centro de Investigación de Educación y Psicología de la Universidad Técnica Particular de Loja – CEP lleva a cabo desde hace unos años el Proyecto “Comunicación y Colaboración Familia - Escuela: estudio en Centros Educativos y familias del Ecuador”, con el cual se busca conocer la gestión pedagógica y el clima social del aula como elementos de medida y descripción del ambiente en el que se desarrolla el proceso educativo que ofrecen las escuelas del país.

Ubicado en esta línea investigativa, un estudio pionero sobre clima social escolar y en el aula es la tesis doctoral de Andrade (2010): *“Estudio del clima social escolar desde la percepción de estudiantes y profesores del quinto año de educación básica en centros educativos del Ecuador”*. Este trabajo, marco de referencia del presente estudio, abrió una rica beta investigativa sobre la realidad educativa del país, más concretamente, sobre el clima social en el aula y sus factores asociados.

El presente estudio sobre la *Gestión pedagógica en el aula: Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores de séptimo año de educación básica de la Escuela Rural San José de Calasanz y Escuela Urbana Purificación Ortiz de la parroquia de Saraguro, cantón Saraguro, provincia de Loja, 2012-2013*, quiere ubicarse en esta perspectiva teórica que considera el papel preponderante que juega el clima social escolar en la calidad de la educación.

Se pretende, más concretamente, conocer, analizar e interpretar la gestión pedagógica y el clima social de aula, como elementos de medida y descripción del ambiente en que se desarrolla el proceso educativo, para luego ofrecer una propuesta de intervención con estrategias que permitan mejorar el ambiente de aprendizaje y las prácticas pedagógicas en el aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los estudiantes y profesores del séptimo año de educación básicas de las escuelas participantes. Este objetivo general de la investigación se especifica así:

- Investigar los referentes teóricos sobre gestión pedagógica y clima social del aula, como requisito básico para el análisis e interpretación de la información de campo.
- Realizar un diagnóstico de la gestión pedagógica del aula, desde la autoevaluación docente y la observación del investigador.
- Analizar y describir las percepciones que profesores y estudiantes tienen de las características del clima de aula (implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, estabilidad, organización, claridad, control, innovación y cooperación).
- Comparar las características del clima de aula en los entornos educativos urbano y rural.
- Identificar las habilidades y competencias docentes desde el criterio del propio docente, estudiantes e investigador, con el propósito de reflexionar sobre su desempeño.
- Determinar la relación que existe entre la gestión pedagógica y el clima de aula.
- Diseñar una propuesta para la mejora del clima y la práctica pedagógica del docente en el aula en torno a estrategias de enseñanza aprendizaje, que posibiliten y fomenten la interacción entre todos los estudiantes y que ofrezcan a los profesores un modelo eficaz de aprendizaje cooperativo, adaptado a las necesidades del aula.

Para alcanzar estos objetivos:

- Se investigaron los referentes teóricos sobre gestión pedagógica y clima social de aula, poniendo especial énfasis en los rasgos característicos de cada uno de estos constructos y en los factores que los favorecen, y procurando contextualizarlos a la realidad educativa ecuatoriana. Con estos insumos se elaboró el marco referencial de esta investigación.
- El diagnóstico de la gestión pedagógica del aula se realizó mediante el análisis y la discusión de los datos arrojados por el cuestionario de autoevaluación docente y por las matrices de registro de la observación de aula realizada por el investigador.
- Para analizar y describir las percepciones que profesores y estudiantes tienen de las características del clima de aula (implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, estabilidad, organización, claridad, control, innovación y cooperación), se emplearon los datos suministrados por el Cuestionario CES para docentes y para estudiantes. Estos datos fueron sometidos a registro y procesamiento estadístico para favorecer la identificación de semejanzas y diferencias entre las variables.
- La comparación entre las características del clima de aula en los entornos educativos urbano y rural investigados se hizo correlacionando los valores globales de cada una de las dimensiones del clima de aula y sus respectivas subescalas.
- Se identificaron las habilidades y competencias docentes recurriendo a los criterios del propio docente, de los estudiantes y del investigador, recopilados mediante la aplicación de los cuestionarios de autoevaluación y evaluación de la gestión del aprendizaje del docente.
- Se determinó la relación existente entre la gestión pedagógica y el clima de aula cotejando los datos de los instrumentos con el marco teórico y los criterios, aportes y experiencias del investigador.
- Basados en el análisis y discusión del problema de investigación, se diseñó una propuesta para la mejora del clima y la práctica pedagógica del docente en el aula. A la base de la propuesta de intervención está la convicción de que las prácticas pedagógicas sólo se modifican si antes los docentes han revisado conscientemente los supuestos, ideas, convicciones y creencias con respecto al acto de educar. Sin este cambio de mentalidad, otras acciones para mejorar la calidad educativa tendrán un alcance limitado.

En fin, la revisión de una cantidad suficiente de bibliografía permitió la elaboración de un marco teórico básico para el análisis e interpretación de la información de campo sobre las variables de clima social en el aula de Moos y Trickett; la observación de clase y los cuestionarios de autoevaluación docente y de evaluación de la gestión del aprendizaje del

docente por parte del estudiante suministraron la información necesaria para realizar el diagnóstico y análisis de la gestión pedagógica de las docentes de séptimo año de las Escuelas San José de Calasanz y Purificación Ortiz de la parroquia de Saraguro. Esto hizo posible el logro satisfactorio de los objetivos planteados.

Se espera que este estudio tenga múltiples impactos. En el plano de las instituciones concernidas, ayudará a la transformación de la cultura institucional y a generar una mayor equidad en la distribución de los aprendizajes de los estudiantes. Para los profesores, una gestión pedagógica que considere intencionalmente el mejoramiento del clima de aula, incrementará el sentido de su práctica docente, consolidarán su autoridad ante los estudiantes, elevará los niveles de motivación laboral y aumentará su eficiencia profesional. Por lo tanto, los estudiantes se sentirán más motivados por aprender, mejorarán sus logros académicos, desarrollarán habilidades para la cooperación, y estrecharán sus vínculos afectivos con los distintos agentes involucrados en el acto educativo, entre otros. Y para el investigador será una excelente ocasión para cualificar su competencia profesional de modo que pueda animar procesos institucionales de cambio y mejora que hagan el clima escolar y de aula más acogedor y favorable al aprendizaje.

Esta investigación ha sido posible gracias a la asesoría de la Universidad Técnica Particular de Loja, en especial de los profesionales docentes encargados de asesorar el proceso investigativo y de ofrecer el soporte técnico para el procesamiento de la información recopilada con los instrumentos. Valiosa ha sido, igualmente, la apertura y generosa colaboración de los centros educativos participantes, en especial de sus directivos, y de las profesoras y alumnos de séptimo grado de educación básica.

Además de las limitaciones que se derivan de las obligaciones cotidianas que, condicionan el tiempo disponible para un trabajo de esta índole, conviene mencionar como dificultades la escasa información que ofreció la observación de clase para el diagnóstico de la gestión del aprendizaje del docente.

MARCO TEÓRICO

1. La escuela en Ecuador

De acuerdo con el *Informe de Progreso Educativo* de PREAL (2010), son innegables los avances que el sistema educativo ecuatoriano ha experimentado en los últimos años: se ha logrado ampliar la cobertura a nivel de educación general básica y la mayoría de los alumnos logra completar los seis años reglamentarios de la educación primaria; la implementación de un Sistema de Evaluación permite el monitoreo no solo de los estudiantes sino también de los docentes, la gestión y el currículo; se han llevado a cabo acciones para mejorar la situación docente evaluando su desempeño, formalizando los procesos de selección, reforzando el sistema de capacitación y creando nuevos incentivos; finalmente, se constata un incremento importante de la inversión en educación.

No obstante estos avances, el sistema sigue enfrentando enormes desafíos: muchos niños no tienen acceso a la educación inicial, sólo la mitad de los jóvenes accede al bachillerato y no todos los que ingresan a secundaria se gradúan. Esta realidad es mucho más marcada en los estudiantes con desventajas económicas, de áreas rurales y de etnias minoritarias. Otro punto preocupante son los resultados de aprendizaje evaluados en los exámenes nacionales e internacionales que siguen siendo muy bajos, con diferencias marcadas entre la sierra, la costa y la Amazonía, entre instituciones fiscales y particulares, entre el sector urbano y el rural (UNESCO, 2010).

Para que la educación logre alcanzar los objetivos y fines que la sociedad le confía, debe mejorar significativamente sus niveles de “calidad y calidez”. Pero lo cierto es que en Ecuador persisten problemas de calidad que afectan en mayor medida a los individuos o colectivos que están en situaciones de vulnerabilidad.

1.1. Elementos clave.

La educación constituye una de las más genuinas e indispensables creaciones humanas, gracias a la cual las nuevas generaciones pueden asimilar y aprender todos los conocimientos necesarios, las normas de conducta, los modos de ser, los valores y las formas del ver el mundo de las generaciones anteriores a ellos, y a la vez, mediante el desarrollo de sus habilidades, capacidades, aptitudes y destreza y la formación de sus actitudes y valores, pueden incidir significativamente en la transformación y el mejoramiento de las condiciones personales y sociales en que el sujeto se halla inmerso.

Según el Diccionario de Ciencias de la Educación (1995), la palabra “educación” proviene fonética y morfológicamente de la palabra latina *educare*, que significa guiar, conducir, orientar, pero recoge semánticamente el sentido de *educere* que significa hacer salir, extraer, sacar a luz. Este doble origen permite comprender que la educación tiene que ver con dirección (intervención) y con desarrollo (perfeccionamiento). Es decir, se trata de una acción intencionalmente encaminada a favorecer el proceso de socialización y perfeccionamiento de los individuos mediante el desarrollo y la adquisición de una serie de habilidades, actitudes, conocimientos y valores que producen cambios de orden intelectual, social, emocional, afectivo, ético y espiritual en las personas.

Ahora bien, con el advenimiento de la filosofía humanista, en la aurora de la modernidad, la educación adquirió una función de promoción humana, de movilidad social y de progreso y desarrollo de las sociedades, que se fue consolidando hasta lograr su pleno reconocimiento como un bien público y un derecho fundamental de la persona. Al respecto sostiene Rosa Blanco (2008) que “la importancia del derecho a la educación radica en que hace posible el gozo de otros derechos como el acceso a un empleo digno o a la participación política... La consideración de la educación como derecho... exige un rol garante del Estado que tiene la obligación de respetarlo, asegurarlo y protegerlo por las consecuencias que se derivan de su violación o irrespeto”.

También el estado ecuatoriano, como estado moderno, asumió el deber de garantizar y hacer efectivo el derecho universal a la educación. El artículo 26 de la Constitución de la República reconoce a la educación como un derecho que las personas ejercen a lo largo de su vida y deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión social estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir.

Después de muchos años de espera, el Ecuador cuenta hoy con una nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural. Es una ley que intenta responder a los atascos y cuentas pendientes de la educación ecuatoriana. Carlos Paladines (2005) en su Historia de la Educación y del Pensamiento Pedagógico Ecuatorianos, luego de mostrar todas las batallas perdidas de la educación ecuatoriana en las últimas décadas, señala los “sueños y las utopías” a que debería responder una legislación educativa más acorde con las necesidades de la nación.

Como botón de muestra se hace mención de algunas de estas áreas estratégicas en las que habría, a criterio del autor, que intervenir para mejorar el sistema educativo nacional:

medición de la calidad, modernización y reforma del bachillerato, interculturalidad, incremento de la inversión estatal, cambio de modelo de gestión administrativa, entre otros. Si se lee con detenimiento el artículo 2 de la nueva ley da la sensación de que con ella se intenta responder a los retos que la sociedad le plantea a la educación: obligatoriedad y gratuidad, universalidad, equidad e igualdad de oportunidades, participación democrática, derecho a un trato justo, inclusión, entre otros.

Pero cuando se compara el *deber ser* de la educación con la práctica y los resultados concretos se puede concluir, con Blanco (2008), que “las reformas educativas que se han implementado no han logrado transformar de forma sustantiva la cultura de las escuelas y las prácticas educativas”. Resulta cada vez más evidente que la calidad educativa pasa necesariamente por una seria revisión de las prácticas, usos y costumbres que definen la cultura institucional y el “ambiente escolar” en el que sucede el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La convicción de fondo, cada vez mejor fundamentadas en estudios, es que las escuelas pueden marcar la diferencia en calidad no solo con un mejoramiento de su infraestructura, cosa necesaria, sino especialmente con el mejoramiento de la atmósfera que hay en ella. De ahí la importancia de las investigaciones sobre la eficacia escolar y uno de sus más importantes factores asociados: el clima social.

1.2. Factores de eficacia y calidad educativa.

La calidad ha dejado de ser una realidad subjetiva o supuesta y ha pasado a ser una aspiración constante de los sistemas educativos, compartida por la sociedad y verificable objetivamente a través de estándares de calidad. Al mismo tiempo, ha pasado a ser una exigencia y un compromiso cada vez más claros de los gobiernos y de los mismos beneficiarios del sistema educativo.

Existen muchas maneras de entender la calidad: hacer las cosas bien y a la primera cumpliendo las normas y reduciendo a cero los errores; satisfacer las necesidades del cliente cumpliendo bien con sus expectativas; y, más aterrizada en el campo educativo, ofrecer la mejor educación posible a los alumnos en forma directa y el mayor bienestar a la sociedad a través de sus egresados (Valenzuela, 2011).

Independientemente de la manera como se entienda la calidad, definiciones por cierto muy condicionadas, como dice Blanco (2008) por una serie de concepciones y de valores

respecto al tipo de sociedad que se quiere construir y del ideal de persona que se quiere desarrollar, cada vez se logra mayor consenso en torno a las dimensiones que, desde la perspectiva de un enfoque de derechos, configuran una educación de calidad: la relevancia, la pertinencia, la equidad, la eficiencia y la eficacia.

Una educación de calidad debe **ser relevante** en cuanto a sus fines y contenidos, y satisfacer las necesidades, aspiraciones e intereses del conjunto de la sociedad. Para que esto suceda, además de garantizar las finalidades fundamentales que el derecho internacional le confiere a la educación, es necesario seleccionar los contenidos que mejor contribuyan al desarrollo de los aprendizajes básicos y más relevantes, y que según el Informe Delors son: aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos (Blanco, 2008).

En segundo lugar, la **pertinencia** de la educación tiene que ver con la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos contextos sociales y culturales, y con diferentes capacidades e intereses, de tal forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, su libertad y su propia identidad (Blanco, 2008). Para que esto sea posible, la estructura, el currículo y los métodos de enseñanza han de ser flexibles y adaptables a las necesidades y características de los estudiantes.

En tercer lugar, no es posible calidad de educación sin **equidad**. Un sistema de educación, para ser de calidad, debe partir del reconocimiento de que diferentes tipos de alumnos acceden a la educación con diferentes puntos de partida. Por ello, el sistema educativo ha de ofrecer apoyos diferenciales a fin de asegurar que los objetivos de la educación se logren, de manera equiparable, para todos. Por tanto, la equidad implica, además de democratización en el acceso, dar más ayuda y apoyar más a los que más lo necesitan, de modo que los resultados de aprendizaje no reproduzcan la desigualdad de origen de los estudiantes.

Una cuarta dimensión de la calidad de la educación es la **eficacia** o capacidad de un sistema educativo de lograr sus objetivos y metas con la totalidad de los alumnos en el tiempo previsto para ello. Este concepto incluye los de cobertura, permanencia, promoción y aprendizaje real.

Finalmente, la **eficiencia** se refiere al logro de resultados con un uso óptimo de los recursos. En la medida en que un sistema educativo logre abatir los índices de deserción y de reprobación, estará también aumentando su eficiencia, pues estará evitando el desperdicio y

liberando los espacios ocupados por quienes debieran ya encontrarse en otro grado de nivel educativo.

Una vez establecidas las dimensiones que configuran una educación de calidad, es necesario considerar los factores que hacen posible que esto se verifique en la práctica. Murillo (2009) los factores asociados a una escuela eficaz y de calidad son:

- a) **Sentido de comunidad** que se construye gracias a la participación de toda la comunidad en la construcción de la identidad, la misión y de los objetivos educativos; al compromiso de los profesores con la escuela, con los alumnos y con la sociedad; al sentido de pertenencia con la institución que se traduce en esfuerzo por mejorarla; y al trabajo en equipo y la toma conjunta de decisiones.
- b) **Clima escolar y de aula** donde los alumnos se sienten bien, valorados y apoyados por sus maestros, y se observan buenas relaciones entre ellos; los docentes se sienten satisfechos con la escuela y con la dirección, y hay relaciones de amistad entre ellos; las familias están contentas con la escuela y los docentes. Además, un clima de aula positivo, un entorno de cordialidad, con relaciones de afecto entre el docente y los alumnos, ausente de violencia y conflictos entre alumnos, es sin duda el mejor entorno para aprender.
- c) La **dirección escolar** ejercida por un profesional con una alta capacidad técnica, que asume un fuerte liderazgo en la comunidad escolar, que ejerce una dirección colegiada y compartida con varias personas, y que comparte información, decisiones y responsabilidades.
- d) **Un currículo de calidad** adecuadamente gestionado el docente: lecciones bien estructuradas, objetivos claros y conocidos por los alumnos; actividades variadas y activas, con alta participación de los alumnos, con una gran interacción entre los alumnos y entre éstos y el docente; diferentes estrategias de evaluación coherente con los objetivos y con retroalimentación frecuente; atención a la diversidad, donde el docente se preocupa por todos y cada uno de sus alumnos, especialmente por aquellos que más lo necesitan, y adapta las actividades a su ritmo, conocimientos previos y expectativas.

- e) **Gestión del tiempo** ya que el grado de aprendizaje del alumno está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que está implicado en actividades de aprendizaje.
- f) **Desarrollo profesional de los docentes** para que pueda seguir aprendiendo y mejorando. Un docente actualizado y consciente de la necesidad de su perfeccionamiento personal y profesional contante ayudará a que los alumnos aprenden más.
- g) **Altas expectativas** del profesor hacia sus alumnos que implica evaluación continua y comunicación frecuente de los resultados, atención personal a los alumnos y un clima de afecto entre docente y alumno. Las altas expectativas de los profesores hacia los alumnos se conviertan en autoestima por parte de estos últimos y, con ello, en alto rendimiento.
- h) **Instalaciones y recursos** suficientes y dignos, espacios y aulas en mínimas condiciones de mantenimiento y limpieza, iluminación, temperatura y ausencia de ruidos externos; y preocupación del docente y los estudiantes por mantener el aula cuidada y con espacios decorados para hacerla más alegre y acogedora.

Una educación de calidad, es decir, relevante, pertinente, equitativa, eficiente y eficaz no deriva de las suma de elementos aislados, sino de la manera como múltiples factores confluyen para generar una forma especial de ser, de pensar y de actuar, una *cultura*, un buen clima escolar y de aula que permita que se desarrolle un adecuado trabajo de los docentes y un entorno agradable para el aprendizaje.

1.3. Estándares de calidad educativa.

Hoy en día el tema de los estándares está muy presente en la discusión de cómo mejorar la educación en el Ecuador. En los últimos años se ha avanzado en el diseño de estándares implícitos de contenido para las áreas básicas de la Educación General Básica y el Nuevo Bachillerato Unificado, y con el nuevo sistema SER, se ha pretendido desarrollar estándares consensuados que abarcan casi todo el sistema educativo, incluyendo el aprendizaje de los alumnos, el desempeño de los docentes, de los directivos y de la gestión escolar. Todas estas acciones están encaminadas a consolidar un conjunto de estándares que oriente el sistema educativo y permita mejorar su calidad, de modo que todos los niños, niñas y

adolescentes tengan accesos a unas escuelas que ofrezcan una educación que reduzca las inequidades sociales y promueva el progreso para todos.

Por lo tanto, para poder hablar de educación de calidad se necesita de unos estándares que funcionen como patrones de medida y comparación. Al respecto, Casassus et al (2001) sostienen que la calidad educativa la determina el usuario al formular un juicio acerca de algo. Pero, para formular un juicio de satisfacción o de insatisfacción, se necesita contar con alguna barra, criterio o estándar. En este sentido, una buena, mala o regular calidad educativa es la formulación de un juicio relativo a la cercanía o distancia con respecto a la barra, criterio o estándar que se ha establecido.

De acuerdo con Ravitch (1996), en educación, el término “estándar” tiene tres usos comunes, cada uno con un propósito y significado distinto: *estándares de contenido* o curriculares que describen lo que los profesores deben enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan; proporcionan descripciones claras y específicas de las destrezas y conocimientos que debieran enseñarse a los estudiantes y han de ser medibles para que los estudiantes puedan demostrar su dominio de destrezas o conocimientos. También se entiende “estándar” relacionado con el *desempeño escolar*, grado de dominio o nivel de logro alcanzado por un estudiante, el cual puede catalogarse como inadecuado, aceptable, o sobresaliente. Finalmente, los “estándares” pueden ser entendidos como *“oportunidad-para-aprender”* e indican la disponibilidad de recursos que el estado proporciona para que los estudiantes puedan ser capaces de satisfacer estándares de contenido y de desempeño desafiantes.

Para el Ministerio de Educación del Ecuador (2012) los estándares de calidad educativa son descripciones de los logros esperados correspondientes a los diferentes actores e instituciones del sistema educativo: cuando los estándares se aplican a estudiantes, se refieren a los conocimientos, destrezas y actitudes que estos deberían adquirir como consecuencia del proceso de aprendizaje (*estándares de aprendizaje*); cuando los estándares se aplican a profesionales de la educación, son descripciones de lo que estos deberían hacer para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados (*estándares de desempeño profesional*); y cuando los estándares se aplican a los establecimientos educativos, se refieren a los procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyen a que todos los estudiantes logren los resultados de aprendizaje deseados (*estándares de gestión escolar*).

Este sistema de estándares define lo que el país espera que sus alumnos sepan y sean capaces de hacer. Sin estos objetivos comunes para orientar el trabajo, es difícil saber qué se espera del sistema educativo, cuál es su calidad, y mucho menos qué hacer para mejorarlo. Tener estándares claros que sean conocidos por todos, facilita el trabajo de los docentes y planificadores, así como el apoyo que pueden dar las familias a sus hijos. También promueven la transparencia y rendición de cuentas porque establecen criterios a partir de los cuales realizar las evaluaciones y ayudan, a su vez, a los usuarios, autoridades educativas, padres de familia y sociedad a conocer si la educación ofrecida es de calidad (PREAL, 2010).

Los tres tipos de estándares establecidos por el gobierno están interrelacionados. Así cuando los estándares se aplican a estudiantes, se refieren a los conocimientos, destrezas y actitudes que estos deberían adquirir como consecuencia del proceso de aprendizaje. Por otro lado, cuando los estándares se aplican a profesionales de la educación, son descripciones de lo que estos deberían hacer para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados. Finalmente, cuando los estándares se aplican a los establecimientos educativos, se refieren a los procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyen a que todos los estudiantes logren los resultados de aprendizaje deseados. Pero no tiene sentido contar con estándares de desempeño profesional sin estándares de aprendizaje que permitan medir el nivel de logro que se evidencia en los estudiantes. Y sin estándares de aprendizaje y de desempeño profesional, no hay forma de determinar objetivamente si el despliegue de recursos y la gestión escolar han sido efectivos.

De estos aportes teóricos se concluye que los estándares son criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles constituyendo descripciones muy precisas del conocimiento, destrezas, competencias y otras capacidades que la escuela debe promover. Son guía referencial para que todas las instituciones escolares, urbanas o rurales, privadas o públicas de todo el país, ofrezcan la misma calidad educativa.

Sin duda los estándares constituyen una excelente oportunidad de mejora de la calidad educativa del país, pues sólo en la medida en que existan parámetros claros, definiciones precisas sobre lo que se debe enseñar y sobre lo que los niños deben saber, sobre lo que espera hagan los docentes en el aula, y sobre cómo deben ser gestionadas las instituciones, se podrá avanzar en el mejoramiento de la calidad.

Pero la bondad de los estándares va más allá de orientar los contenidos de la enseñanza y establecer cuáles son esos mínimos conocimientos y destrezas que cada educando debe aprender en su respectivo grado. Los estándares buscan también equidad al asegurar que todos los niños tengan las mismas oportunidades educativas, independiente de su estrato económico o lugar de residencia. Si no hay estándares, los niños pobres o de minorías étnicas no tienen igual acceso a cursos desafiantes; y ante la ausencia de evaluaciones (basadas en dichos estándares) no se puede conocer si la brecha entre la calidad de la educación que están recibiendo los estudiantes está aumentando o disminuyendo. Sin estándares válidos, no hay manera de identificar las instituciones educativas de bajo desempeño o de determinar si todos los estudiantes están recibiendo las mismas oportunidades educativas.

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

Los sistemas educativos latinoamericanos han identificado el desempeño profesional del maestro como un factor determinante del logro de la calidad de la educación. Diversos estudios realizados en la región concluyen que podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas de textos escolares, construirse magníficas instalaciones, obtener excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes, no podrá tener lugar el mejoramiento de la calidad de la educación. En este contexto, los estándares de desempeño docentes tienen como propósito acompañar al maestro en un proceso de reflexión y autoevaluación, con base en referentes comunes sobre algunos asuntos centrales de su práctica. Buscan motivar procesos individuales y colectivos de reflexión y sobre todo establecer procesos de mejora continua de la práctica docentes.

En complementariedad con los estándares curriculares (que marcan lo que los alumnos han de aprender y los maestros enseñar) y los de gestión de la escuela (que hacen referencia a cómo ésta se organiza para constituirse en plataforma del aprendizaje de los alumnos), Ocádiz (2011) señala que los estándares de desempeño docente buscan acercarse al aula como lugar social donde se espera que algunos de los saberes socialmente construidos sean aprendidos por los niños, las niñas y los jóvenes. Explicitan lo que el docente hace en el salón de clases y las maneras como lo hace durante el proceso de construcción del conocimiento con sus alumnas y alumnos. Los estándares de desempeño docente en el aula son, por tanto, unidades de información que aluden a una serie de acciones recurrentes, críticas y observables que los docentes realizan durante su trabajo en el aula. Su finalidad es contribuir, mediante un proceso de evaluación reflexiva y colaborativa entre

colectivos docentes, a desarrollar juicios evaluativos que promuevan la mejora continua de la práctica pedagógica en el aula.

Para la Secretaría de Educación Pública de México (2010), los estándares de desempeño docente se corresponden con el conjunto de rasgos que constituyen la práctica docente y pueden organizarse en varias categorías: estándares de **planeación** que se refieren a la preparación previa que hace el docente del qué, cómo y para qué de la clase, con el objetivo de propiciar el aprendizaje de los alumnos; estándares de **gestión del ambiente de clase** que incluyen las relaciones interpersonales, el manejo de grupo y demás acciones encaminadas a la construcción de un clima propicio para el aprendizaje; estándares de **gestión curricular** que agrupan las acciones docentes relacionadas con el manejo del conocimiento de las asignaturas, las relaciones entre asignaturas y entre conocimiento y contexto; los estándares de **gestión didáctica** que implican el conocimiento y la puesta en práctica que realiza el docente del conjunto de saberes (conocimientos) y acciones metodológicas (uso de métodos y estrategias) orientadas a promover procesos de aprendizaje en los alumnos; y los **estándares de evaluación** que se refieren a las acciones que realizan docentes y alumnos, con el fin de expresar valoraciones, mediante la sistematización de evidencias pertinentes, sobre los procesos y los resultados del aprendizaje de los alumnos.

En Ecuador, los estándares de desempeño docente son concebidos como descripciones de lo que debe hacer un profesor competente; es decir, de las prácticas pedagógicas que tienen más correlación positiva con el aprendizaje de los estudiantes. El modelo comprende cuatro dimensiones, ámbitos de acción o áreas de desarrollo de los docentes: desarrollo curricular, gestión del aprendizaje, desarrollo profesional y compromiso ético (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012).

En el ámbito de la gestión del aprendizaje los estándares de desempeño docente propuestos por el gobierno nacional comprenden:

- La planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- La creación de un clima de aula adecuado para la enseñanza y el aprendizaje.
- La interacción del profesor con los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- La práctica evaluativa del docente encaminada a retroalimentar e informar de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, la dimensión de compromiso ético contempla:

- Las expectativas altas del docente con respecto al aprendizaje de todos los estudiantes.
- El compromiso del docente con la formación de sus estudiantes como seres humanos y ciudadanos en el marco del Buen Vivir
- La enseñanza con valores que garantizan el ejercicio permanente de los derechos humanos.
- Compromiso del docente con el desarrollo de la comunidad aledaña a la institución educativa.

La principal responsabilidad social de los docentes es que el aprendizaje ocurra en los estudiantes. Y aunque los maestros enseñan a los alumnos en diversas formas, espacios y momentos, es en el aula donde su profesión se realiza de manera intensa, pues allí su desempeño materializa las habilidades, actitudes, saberes y valores propios de la profesión docentes. En este contexto, los estándares de desempeño pretenden facilitar la mejora de la práctica docente y promover la reflexión en torno al quehacer de enseñar; son, pues, una herramienta para la gestión escolar en su componente de práctica pedagógica en el aula por parte de los maestros, pues son ellos quienes tienen mayor cercanía e intervención directa en el aprendizaje de los alumnos.

En lo que concierne al presente estudio, es fácil identificar en los estándares de desempeño docente una estrecha relación entre la gestión de los aprendizajes y la generación de un clima social de aula saludable. Es decir, la creación de un clima de aula adecuado para la enseñanza y el aprendizaje, ha de ser un elemento conscientemente considerado por el docente en la planeación de su labor, dado el alto impacto que este factor tiene en la generación de una educación con calidad y calidez.

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

La convivencia escolar ha pasado de ser algo que comienza a ocurrir cuando los miembros de la comunidad educativa deciden conscientemente encontrarse y pasar juntos un rato de esparcimiento, en espacios diferentes a los que se relacionan con los objetivos educativos, a constituir un recurso educativo sobre el cual se puede operar para producir aprendizajes.

A la base de este cambio de perspectiva está la convicción, verificada en la experiencia, de la estrecha relación que existe entre calidad de la convivencia y la calidad de los

aprendizajes. Es decir, tanto el clima escolar, en particular, como la forma de convivencia escolar, en un sentido más amplio, tienen comprobados efectos sobre el rendimiento de los alumnos, su desarrollo socio afectivo y ético, el bienestar personal y grupal de la comunidad, y sobre la formación ciudadana (Ministerio de Educación de Chile, 2005).

Específicamente, una convivencia escolar preocupada por la formación socio afectiva y ética de sus miembros, ha mostrado conllevar profundos beneficios sobre el rendimiento escolar. Así, por ejemplo, un estudio realizado por Casassus et al (2001) arroja una elevada correlación entre la formación de valores para una adecuada convivencia y los logros de aprendizaje. Entre sus resultados, destaca al clima emocional del aula como un factor con muy elevada incidencia en el aprendizaje; así, el cómo los alumnos perciban este clima incidiría altamente en su desempeño y nivel de aprendizaje.

Según la información entregada en la Reunión PROMEDLAC VII en Marzo 2001, donde se congregaron los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, una buena convivencia tendría efectos en el aprendizaje en tanto incidiría en la motivación y autoestima de los alumnos, reforzando positivamente su aprendizaje (UNESCO, 2001).

También Juan Ruz (2003) postula que dicha correlación estaría sostenida por el hecho de que una cultura de acogida, motivadora y gratificante, es decir, un espacio socio afectivo adecuado, incidirá positivamente en el rendimiento de los estudiantes.

Esto muestra cómo atender a la formación socio afectiva y ética para la generación de una convivencia pro social, no implica disminuir o recortar la importancia del rendimiento académico, sino por el contrario, se convierte en una acción preocupada por una formación integral del alumno, lo que a su vez tendrá efectos positivos en la construcción del clima cooperativo necesario para aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a aprender (Ruz, 2003).

La promoción de una adecuada convivencia en el aula es una tarea profesional indisociable de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Es, además, un requisito previo e imprescindible para que estos procesos se produzcan con eficiencia. Solo un adecuado clima de aula permite el aprendizaje.

Por todo lo anterior, las competencias docentes en el desarrollo del currículo y en la gestión de la convivencia solo pueden separarse teóricamente. Ellas se refieren al conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y motivaciones que son necesarias para

la promoción eficiente de la convivencia en el contexto escolar permitiendo al profesor un desempeño profesional óptimo y la mejora del éxito escolar.

Dichas competencias de planificación y de ejecución de la convivencia se traducen en habilidades para conocer la situación y las necesidades de la convivencia en el aula, para el diseño y planificación de programas y acciones puntuales que posibilitan alcanzar los valores y objetivos establecidos, para el desarrollo del currículo favoreciendo un buen clima de aula y el éxito escolar, y para la comunicación interpersonal positiva, asertiva y proactiva.

El desarrollo de estas competencias y habilidades capacitan al docente para lograr en sus alumnos la práctica de unas normas de aula necesarias para una convivencia que favorezca el ambiente de aprendizaje.

Al respecto, Vaquero (s.f.) propone seis grandes categorías para organizar las normas que un docente ha de gestionar en el aula: normas de movimiento, de conservación y uso del aula, de habla que favorezcan un mínimo de atención y regulen los turnos de participación, de trabajo y realización de tareas, de higiene personal y de vestimenta necesarias para poner unos límites a la libertad individual en beneficio de la colectividad, y de respeto y custodia de la dignidad del otro.

Pero en la planificación y ejecución de la convivencia en el aula no basta que el docente desarrolle unas competencias y habilidades y haga que sus alumnos practiquen unas normas que favorezcan el ambiente de aprendizaje. Son igualmente importantes el proceso mismo de la participación de los alumnos en la producción de las normas, los mecanismos para la resolución de los conflictos, la consistencia en la aplicación de las mismas y el seguimiento que permita mantener en vigor lo acordado.

Todo este proceso de gestión de una convivencia que permita generar el clima de relaciones necesario para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, ha de concretarse en el Código de Convivencia que, según el Artículo 89 del Reglamento de la LOEI, “es el documento público construido por los actores que conforman la comunidad educativa. En éste se deben detallar los principios, objetivos y políticas institucionales que regulen las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa; para ello, se deben definir métodos y procedimientos dirigidos a producir, en el marco de un proceso democrático, las acciones indispensables para lograr los fines propios de cada institución”.

En fin, para lograr procesos de calidad en la educación no basta con mejorar la infraestructura, más y mejores materiales didácticos a disposición de los estudiantes, más tiempo dedicado a las actividades de aprendizaje. Es necesario que la comunidad educativa esté dispuesta a reconstruir pedagógicamente su estilo de convivencia y su clima social escolar.

2. Clima escolar

El aprendizaje no depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que se construye principalmente en los “espacios intersubjetivos”, es decir, en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto del aprendizaje. De ahí que resulte cada vez más evidente que una buena convivencia escolar, entendida como el reflejo de las interacciones que viven a diario los miembros de las instituciones educativas, contribuya favorablemente a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, posibilitando una formación integral de los alumnos y alumnas.

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

Estudios recientes sobre escuelas eficaces coinciden en otorgar un papel preponderante a los procesos psicosociales y a las normas que caracterizan las interacciones que se desarrollan en la institución escolar, dentro de los factores que diferencian una escuela eficaz de una que no lo es.

Estos hallazgos refutan la creencia según la cual existe una relación directamente proporcional entre eficacia y recursos disponibles. Por el contrario, se evidencia que escuelas con dotación mínima de recursos han resultado eficaces cuando han intervenido conscientemente los factores que configuran el clima escolar: la calidad y modalidad de las relaciones que existen entre las personas, los “rituales sociales”, los modos como se orienta la comunicación, los valores que el proyecto educativo pone en primer término, los estilos de gestión y las normas de convivencia (Blanco, 2008).

Cornejo y Redondo (2001) describen los factores socio – ambientales e interpersonales que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, identificando en ellos varios niveles al interior de la institución escolar: el *nivel organizativo o institucional* relacionado con elementos como el estilo de gestión, las normas de convivencia y la participación de la

comunidad educativa; el *nivel del "clima de aula"* que comprende elementos como las relaciones profesor-alumno y entre pares, la metodología de enseñanza y la organización del aula; y el *nivel intrapersonal* que tiene que ver con las creencias y motivaciones personales, las expectativas sobre sí mismo y sobre los otros.

Dichos elementos que distinguen a las "escuelas eficaces" están enmarcados en el contexto de las emociones humanas. Es decir, aquella aula en la cual el profesor tiene una buena relación con los estudiantes, los alumnos se ayudan entre sí, y hay una disciplina aceptada y aplicada, genera una mayor satisfacción y gusto por aprender, lo cual repercute necesariamente en sus niveles de desempeño, y en general, en la actitud de los estudiantes ante la vida.

Para Sotomayor y Colomer (1996) esto se debe al hecho de que el aprendizaje no es un proceso solitario sino un acto social, en el cual se adquieren habilidades que se manifiestan a través del comportamiento y de las acciones dentro del aula y en las interacciones de los estudiantes con sus pares y con el profesor. Por esto, las relaciones de ayuda, los conflictos, las imágenes y expectativas son aspectos que tienen un gran peso en la motivación y en el logro de aprendizajes.

De otra parte, nuevas investigaciones sostienen que el ambiente emocional es el principal factor socio-ambiental e interpersonal de éxito o fracaso en cualquier institución educativa. En esta línea argumentativa, el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI (1998), conocido como el Informe Delors, sostiene que el clima emocional es el factor más decisivo en el rendimiento escolar. El estudio indica que las variables como infraestructura, textos, cantidad de profesores, entre otras son menos determinantes en el aprendizaje que una convivencia sana al interior de la escuela, capaz de emocionar positivamente a sus integrantes.

Al respecto CASEL (2008) sostiene que nuestras emociones y nuestras relaciones interpersonales afectan lo que aprendemos, y cómo lo aprendemos, y cómo utilizamos lo que aprendemos en el trabajo, en la familia y en la comunidad. Por un lado, las emociones nos permiten generar un interés activo por aprender y nos ayudan a mantener nuestra responsabilidad con este interés. Por otra parte, el estrés y un deficiente control de impulsos interfieren con la capacidad de atención y la memoria y contribuyen a desarrollar conductas que perjudican el aprendizaje. Debido a que los entornos seguros, cálidos y bien organizados son esenciales para el dominio de las habilidades del aprendizaje, también son esenciales para el éxito de los niños, niñas y jóvenes en la escuela y en la vida.

En fin, nadie pondría en duda que los factores socio-ambientales e interpersonales al interior de las instituciones escolares son determinantes en el aprendizaje de los alumnos. La obviedad de esta afirmación se fundamenta en el hecho de que las escuelas son por naturaleza instituciones sociales. Su función no va solo encaminada a proveer de conocimientos y conceptos de tipo académico; ellas son el lugar para el crecimiento personal, el desarrollo comunitario, afectivo y emocional gracias a la interacción entre sus miembros. En esa comunidad socializadora que es la escuela se gestan una serie de acciones e interacciones que generan un clima, un ambiente, que promueve o dificulta el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Queda claro, también, que los factores que hacen que el rendimiento de los alumnos sea superior se relacionan no con las cosas (infraestructura, equipamiento, materiales etc.) sino con el mundo de las personas, las relaciones interpersonales y socio ambientales.

El desarrollo de aspectos cognitivos y todas las herramientas que se utilizan para facilitar la transmisión de conocimientos a los alumnos han sido por décadas la columna vertebral de los sistemas educativos. Los esfuerzos para el mejoramiento de la educación han estado orientados a construir más escuelas, entregar más textos escolares y aumentar las horas de estudios. Sin embargo, nada de esto se asemeja a la importancia que tiene el clima emocional en el aula. Esto explica la cada vez mayor importancia que están asumiendo las investigaciones sobre clima social escolar como uno de los factores que mayor incidencia tiene en el mejoramiento de la calidad educativa.

2.2. Clima social escolar: concepto e importancia.

Es cada vez más abundante la literatura que le otorga un papel fundamental al clima escolar dentro de las variables que se relacionan de manera más directa con la calidad de vida al interior de la escuela y con el aprendizaje de los estudiantes. No es posible lograr los objetivos de la escuela sin un entorno social adecuado para el aprendizaje; "(...) si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales se puede hacer muy difícil e incluso imposible enseñar y aprender" (Onetto, 2003).

El concepto de clima social escolar tiene como precedente el concepto de "clima organizacional" originado en un contexto eminentemente empresarial y administrativo. En este ámbito, tiene que ver con "el conjunto de características psicosociales de un centro

educativo, determinado por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la vez de los distintos procesos educativos” (CERE, 2003).

A este concepto que pone el énfasis en las estructuras, las normas y los estilos de liderazgo, y la manera como estas variables impactan a las personas que integran la organización, habría que sumar otra perspectiva que considere la dimensión subjetiva del fenómeno, es decir, “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar y el marco en el cual estas interrelaciones se dan” (Cornejo & Redondo, 2001).

En este sentido, Arón y Milicic (1999) definen el clima social escolar como la percepción que los miembros de la institución tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Tales percepciones se basan en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción, tienen un gran impacto sobre el comportamiento de los miembros de la institución, afectan su disposición para participar activa y eficientemente en el desempeño de las labores, e influyen en el grado de compromiso e identificación de los miembros de la institución.

Estos conceptos que se han referido sucintamente, dan razón de las variadas dimensiones que componen el clima social escolar: las relaciones que se establecen entre los distintos actores escolares, los elementos relativos al funcionamiento de la organización y las condiciones físicas del ambiente. El “ambiente” que se genera de la confluencia de estas dimensiones hace posible caracterizar el clima social escolar como positivo o nutritivo o como negativo o tóxico.

Mena & Valdés (2008) definen los climas nutritivos o positivos como aquellos que favorecen el desarrollo de la persona; facilitan el aprendizaje y la cooperación; las personas sienten agrado de pertenecer y participar; generan sensación de bienestar general, de confianza en las propias habilidades, de creencia en la relevancia de lo que se aprende, de identificación con la institución, de interacción positiva entre los miembros; y los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos.

Los climas tóxicos o negativos son, por el contrario, obstaculizadores del desarrollo y hacen aflorar la parte más negativa de las personas; generan estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico (Arón & Milicic, 1999), entre otros.

Mena & Valdés (2008) presentan un completo balance de los estudios sobre clima social escolar y su relación con otros aspectos relevantes de la escuela, que aquí se esboza en sus rasgos más generales. Estos hallazgos sobre los efectos del clima escolar permiten ilustrar suficientemente la importancia que tiene este constructo para el mejoramiento de la calidad y eficacia de la escuela.

a) Clima social escolar y capacidad de retención de las escuelas

Un clima escolar positivo, donde prime la percepción de la escuela como un lugar donde se acoge a las personas y se ofrecen oportunidades para el crecimiento, genera motivación por asistir y aprender, favoreciendo lo que se ha llamado el “apego escolar” de los estudiantes, que significa generar vínculos de cercanía e identificación con las escuelas. Esto favorece el que los estudiantes se mantengan en la escuela y asistan sistemáticamente a clases.

b) Clima social escolar, bienestar y desarrollo socio afectivo de los alumnos

Un clima escolar nutritivo se caracteriza por la percepción de justicia, énfasis en el reconocimiento, tolerancia a los errores, sentido de pertenencia, normas flexibles, espacio para la creatividad y enfrentamiento constructivo de conflictos. Marshall (2003) citado por Mena & Valdés (2008) señala que múltiples investigaciones sobre clima escolar demuestran que las relaciones interpersonales positivas y oportunidades de aprendizaje óptimas para todas las poblaciones demográficas escolares, incrementan los niveles de éxito y reducen el comportamiento desadaptativo de estas.

c) Clima social escolar y bienestar de los docentes

Los estudios muestran que cuando los docentes perciben un clima negativo, éste desvía su atención de los propósitos de la institución, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso con la escuela y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la escuela.

Por el contrario, un buen clima da cuenta de una escuela donde el profesor se siente acogido, motivado, donde tiene posibilidades de participar, existe un sentido de pertenencia, se recibe soporte emocional frente a los problemas, se permite aflorar lo mejor de sí, se puede crecer personalmente, se siente valorado y reconocido, se siente que tiene oportunidades, se entretiene con lo que hace, las personas con las que se trabaja son

consideradas significativas, siente que el humor es una parte importante de la cotidianeidad, siente que puede crear y hacer proyectos, donde le gusta trabajar y aportar.

d) Clima social escolar y rendimiento

Existen diversos estudios que reconocen la existencia de un clima escolar positivo como condición necesaria para lograr buenos aprendizajes. La calidad de la relación alumno-profesor, la relación entre los alumnos y con el medio genera un espacio estimulante, tanto para los aprendizajes educativos, como para la convivencia social. De los estudios señalados por Mena & Valdés (2008) se puede concluir que la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes

e) Clima escolar y efectividad

En un estudio realizado por UNICEF y citado por Mena & Valdés (2008) se señala que en las escuelas efectivas existe un importante capital simbólico y una ética del trabajo que favorecen altos grados de compromiso por parte de sus miembros, teniendo la sensación de ser capaces de influir en lo que ocurre en la escuela. En estas escuelas está presente el reconocimiento de los logros, la evaluación responsable, el trabajo coordinado, manejo claro y explícito de la disciplina, alianza familia-escuela, entre otros.

Tal clima positivo, involucra una gestión que consigue altos niveles de cohesión y espíritu de equipo entre los profesores; un medio de trabajo entusiasta, agradable y desafiante para alumnos y profesores; compromiso por desarrollar relaciones positivas con alumnos y padres; atmósfera agradable con énfasis en el reconocimiento y la valoración (Arancibia, 2004 citado por Mena & Valdés, 2008)

De estas aproximaciones teóricas sobre el clima social escolar se colige que la existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar es un elemento clave directamente ligado a la eficacia escolar. En una escuela con un clima escolar nutritivo los estudiantes se sienten bien, valorados y apoyados por sus maestros, y se observan buenas relaciones entre ellos; los docentes se sienten satisfechos con la escuela y con la dirección, y hay relaciones de amistad entre ellos; las familias están contentas con la escuela y los docentes.

Se puede concluir, con Cornejo & Redondo (2001), que una escuela eficaz es una escuela donde se observa “una alta tasa de sonrisas” en los pasillos y en las aulas. Si se consigue una escuela donde estudiantes y profesores van contentos y satisfechos a la escuela, sabiendo que van a encontrar amigos y buen ambiente, se está -sin duda- en el camino de una escuela eficaz.

Es conveniente, para los fines de este estudio, tener presente que el clima social escolar se compone de un “macro” clima institucional, que comprende variables como la estructura organizativa y el estilo de liderazgo, y de un “micro” clima en el aula relacionado con las características y conductas de profesores y estudiantes, la interacción entre ambos, la dinámica de las clases, la gestión de la convivencia.

2.3. Factores de influencia en el clima social escolar.

En la sensación de bienestar general que se asocia a un clima social escolar nutritivo y saludable, influyen distintos factores. Aunque no existe acuerdo al respecto, según Andrade (2010), la mayoría de los estudios pone el énfasis en el *cuidado* como elemento nuclear del clima escolar. Este cuidado se traduce luego en una *atmósfera ordenada y tranquila* en la que se da importancia a una buena disciplina y a un entorno de aprendizaje tranquilo y seguro; y en unas *buenas relaciones internas* entre los miembros de la comunidad escolar.

Dentro de las primeras investigaciones sobre el clima social escolar, Anderson, citado por Cornejo & Redondo (2001), identifica cuatro factores que influyen en el clima escolar: factores de ecología relacionados con las características y el tamaño de los lugares físicos de la escuela; factores de medio que atañen a las características y la moral de profesores y alumnos; factores de sistema social vinculados a la organización administrativa, el programa instruccional, las distintas gamas de relaciones entre sus miembros; y las variables culturales como el compromiso del profesorado, las normas, el énfasis académico, premios y alabanzas, consenso y metas claras.

Por otro lado, Brofenbrenner (1987), que entiende el clima social escolar como el marco donde la gente se puede relacionar en interacciones cara a cara, atribuye un papel preponderante a factores como la actividad, el rol y las relaciones interpersonales, elementos constitutivos del microsistema escolar.

Un aporte significativo para este estudio es el ofrecido por Rudolf Moos, citado por Jiménez (2012), quien señala cinco variables que determinan el clima de aula:

1. El contexto o características del entorno en que se encuentra el centro escolar y, por consiguiente, el aula.
2. Los factores organizativos: agrupamiento, número de alumnos, etc.
3. Características físicas y arquitectónicas: mobiliario, espacio, etc.
4. Características relacionadas con los estudiantes: grado de dependencia de los mismos, habilidades sociales, etc.
5. Características del profesor e interacción con los alumnos.

Siguiendo esta línea investigativa de Moos, Andrade (2010) presenta cuatro aspectos que influyen en el clima social escolar: un **entorno físico** acogedor y que propicia el aprendizaje; el **entorno social** promotor de la comunicación no violenta y la interacción; un **entorno académico** que propicia el aprendizaje y la autorrealización; y el **entorno afectivo** que genera sentido de pertenencia y construye, refuerza y eleva la propia estima.

Se puede señalar que a pesar de la heterogeneidad de enfoques y metodologías utilizadas para abordar el estudio del clima social de aula hay algunos elementos que tienen en común las diferentes investigaciones referentes al tema: 1) Cada escuela posee algo llamado "clima", original de cada institución y, por lo tanto, su rasgo característico; 2) El clima afecta significativamente los resultados de los estudiantes e incluye en su comportamiento afectivo y cognitivo, en sus valores, y en los niveles de motivación, satisfacción, y desarrollo personal; 3) En el clima social escolar confluyen distintos factores que se funcionan de manera sistémica; y 4) La toma de conciencia sobre la influencia del clima mejorará la comprensión y predicción del comportamiento de los estudiantes y lo hacen un factor sobre el cual se puede intervenir intencionalmente para mejorar los aprendizajes.

Es conveniente indicar que estos factores no solo tienen una incidencia positiva. Lo más común es encontrar que dichos factores impidan u obstaculicen la creación de un entorno que favorezca el aprendizaje.

Por ejemplo, una escuela con muchos estudiantes por aula, insegura, desorganizada, desaseada, con poca luz y deficiente ventilación, con mobiliario roto y desvencijado, con pocos recursos y suministros (*entorno físico*); donde la comunicación es limitada, la discriminación y la violencia altas, los estudiantes no tienen ninguna participación, es escasa la relación entre padres y escuela, los conflictos no se resuelven (*entorno social*); la interacción entre los miembros es distante y fría, hay favoritismos hacia algunos estudiantes, otros pasas desapercibidos y no son atendidos por sus maestros en sus necesidades personales, hay baja moral, aburrimiento, estrés y cansancio (*entorno afectivo*); y la labor

del maestro se centra en la “transmisión” de contenidos, los métodos no son variados, las clases son aburridas y los estudiantes no tienen expectativas ni motivación hacia el éxito (*ambiente de aprendizaje*); genera una atmósfera que mata, un clima social escolar tóxico que no favorece el desarrollo integral y exagera los rasgos más negativos de las personas.

Como quedó dicho más arriba, en el clima social escolar es posible identificar el nivel institucional, cuyos factores de influencia han sido descritos anteriormente, y el micro contexto del aula o salón de clase, que será abordado a continuación.

2.4. Clima social de aula.

Las distintas definiciones sobre clima social en el aula podrían ubicarse en un *continuum* en cuyos extremos estarían, por un lado, aquellas que ponen especial énfasis en los aspectos estructurales y físicos (v.gr. organización de la clase, orden y aseo en el aula), y por el otro, aquellas que acentúan los aspectos relacionales.

Cercana al primer grupo estaría la definición ofrecida por Bethencourt y Baez (1999) citado por Espinoza (2006), según la cual, el clima de aula es el conjunto de propiedades organizativas, tanto instructivas como psicosociales que permiten describir la vida del aula y las expectativas de los escolares, que se asocian significativamente a sus resultados de aprendizaje, a su atención y a su comportamiento.

Ubicados en el otro extremo del *continuum*, Ascorra, Arias y Graff (2003), entienden el clima de aula como una dimensión emergente de las relaciones que los alumnos y profesor/res establecen entre sí. Éste se constituiría en un proceso recursivo de interacciones entre los actores educacionales, en donde el actuar del alumno y el del profesor se despliegan conforme a una serie de normas, hábitos comportamentales, rituales, prácticas sociales existentes en el contexto del aula, los cuales -a su vez- son constituyentes de nuevos patrones socioafectivos de acción.

Desde una perspectiva más integradora y que retoma la postura de varios autores, Mena & Valdés (2008) consideran que un clima de aula favorecedor del desarrollo personal de los niños y niñas, es aquel en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y la escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo (Ascorra, Arias y Graff, 2003); tienen percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación, sienten que los profesores están centrados en

sus necesidades y que hay una buena organización de la vida del aula (Arón y Milicic, 1999).

Así, pues, un clima de aula que influya positivamente en los aprendizajes de los alumnos y donde los niños progresen académica, social y emocionalmente ha de tender hacia nuevas metodologías de enseñanza – aprendizaje, de ahí la importancia de la gestión pedagógica del docente, y poner especial acento en la gestión de la convivencia de cara a mejorar la calidad de las interacciones entre profesor- estudiante y entre los estudiantes mismos.

Cuando se enfoca la mirada en los factores que influyen en el clima social de aula sobresalen aquellos que se vinculan con los tres tipos de relaciones que allí se dan:

- profesor/a – estudiante: el profesor sirve de fuente de motivación, de interés, de apoyo, ayuda e implicación en la tarea para el estudiante;
- profesor/a – estudiante – currículo: proceso académico y organizativo del aula, en el que se despliegan roles, se adquieren y ejercitan normas, valores y actitudes.
- estudiante – estudiante: lazos afectivos, de amistad, comunicación, ayuda entre iguales, siguiendo valores, normas, inquietudes y deseos compartidos.

Mena & Valdés (2008), basadas en distintas investigaciones, identifican algunos factores que influyen sobre las percepciones de los estudiantes al interior del aula. Por una parte estarían los **aspectos estructurales**, que a su vez comprenden la percepción de las metodologías educativas y de la organización de la clase: secuencia, fluidez, ritmo de la clase, creatividad, coherencia, gestión del tiempo, actividades variadas y lúdicas; y la relevancia y el sentido de lo que se aprende, lo cual eleva los niveles de motivación e interés y favorece la construcción de conocimientos, la colaboración y la participación.

Por otra parte se encuentran los **aspectos relacionales**, esto es: la percepción y expectativas del profesor con respecto a las capacidades, actitudes y comportamientos de sus estudiantes; la percepción del profesor sobre sí mismo, confianza en sus capacidades y posibilidades para hacer frente a las dificultades que el curso le presente; la percepción y expectativas de los alumnos en relación con las habilidades, destrezas, carisma, nivel de conocimientos del profesor; la percepción de los estudiantes sobre sus propias capacidades, actitudes y comportamientos; la percepción de la relación profesor - alumno: respeto, apoyo, cuidado, calidez, confianza y responsabilidad; y la relación entre pares: compañerismo, cercanía, apoyo y cooperación.

En conclusión, un clima positivo de aula requiere, según Adelman citado por Andrade (2010), una cuidadosa atención que permita mejorar la calidad de vida en el salón de clase mediante un plan de estudios que promueva, tanto a nivel emocional como de aprendizaje, elementos eficaces como *actitud de trabajo* en el aula con un atmósfera orientada hacia el aprendizaje y un currículo que el profesor desarrolla con entusiasmo; y satisfacción que genera un aula divertida donde el profesor sonríe con frecuencia, tiene contacto físico positivo con los estudiantes, muestra simpatía hacia ellos, charla con ellos sobre asuntos más allá de lo académico y la comunicación es divertida y tranquila.

Dada la naturaleza y el enfoque del presente estudio, una mención especial merece Rudolf Moos. Este autor define el clima escolar como el clima social o el “ambiente de aprendizaje” en el que las experiencias son variadas, dependiendo de los procesos, normas y relaciones establecidos por los profesores y administradores, e identifica los entornos sociales en tres categorías o dimensiones muy útiles para realizar medidas del ambiente social de aula:

- *Relación*, que establece la naturaleza y la intensidad de las relaciones personales en el medio ambiente, la medida en que las personas se involucran en un espacio y el apoyo y ayuda mutua que se brindan.
- *El crecimiento personal o autorrealización*, que incluye el desarrollo personal y la auto-mejora de todos los miembros del medio ambiente.
- *El mantenimiento y el cambio del sistema*, que incluye el orden del medio ambiente, la claridad de las reglas, el rigor del profesor en hacer cumplir las normas y la sensibilidad al cambio.

Y advierte que “aunque los tipos específicos de los entornos educativos dependerán en parte de los tipos de personas, en ellos y en los resultados esperados, al menos debemos considerar las categorías antes mencionadas para comparar, evaluar y cambiar la configuración de la educación” (Moos, citado por Aguirre, 2010).

2.5. Variables de clima de aula de Moos y Trickett.

Dentro de los varios instrumentos existentes para la evaluación del clima social de aula, las escalas de clima social de Moos y Trickett (1969) permiten evaluar el clima social atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa del aula.

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

Para Prado Delgado, V. M., Ramírez Mahecha, M. L., Ortiz Clavijo, M. S. (2010) la escala de Clima Social Escolar CES se centra en el clima psico-social de clase y se basa en las concepciones compartidas por sus miembros. Comprende cuatro grandes categorías o dimensiones: las **relaciones** o grado de interés y participación en clase, grado de amistad entre los estudiantes y grado de amistad y de interés del docente hacia los estudiantes; la **autorrealización** o cumplimiento del programa, grado en que se valora el esfuerzo y los logros personales; la **estabilidad** o nivel de importancia que se atribuye al comportamiento en clase, claridad y conocimiento de las normas y sus respectivas consecuencias en caso de no cumplimiento por parte de los estudiantes, rigurosidad en el cumplimiento de normas; y el **cambio** o grado en que los estudiantes contribuyen a diseñar actividades de clase y en que el docente introduce nuevas metodologías y didácticas.

De modo más descriptivo, y de acuerdo con Andrade (2010), la escala de Clima Social Escolar CES se centra en el clima psico-social de clase y se basa en las concepciones compartidas por sus miembros y comprende las siguientes dimensiones y variables:

2.5.1. Dimensión de relaciones.

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

2.5.1.1. Implicación (IM).

Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.

2.5.1.2. Afiliación (AF).

Valora el nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.

2.5.1.3. Ayuda (AY).

Evalúa el grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).

2.5.2 Dimensión de autorrealización.

Esta dimensión valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas. Comprende las subescalas de:

2.5.2.1. Tareas (TA).

Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas y énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.

2.5.2.2. Competitividad (CO).

Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.

2.5.2.3. Cooperación (CP).

Evalúa el grado de integración, interacción y participación activa en el aula, para lograr un objetivo común de aprendizaje. Esta subescala, no comprendida originalmente en la propuesta por Moos y Trickett, fue incorporada en la versión ecuatoriana de la escala desarrollada por el Centro de Investigación de Educación y Psicología de la Universidad Técnica Particular del Loja.

2.5.3. Dimensión de estabilidad.

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

2.5.3.1. Organización (OR).

Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.

2.5.3.2. Claridad (CL).

Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento, y grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.

2.5.3.3. Control (CN).

Grado en el que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores, teniendo en cuenta la complejidad de las mismas y la dificultad para seguirlas.

2.5.4. Dimensión de cambio.

Evalúa la dinámica del aula a través de la coparticipación estudiante-profesor, el grado en el que existe diversidad, novedad y variación razonable de las actividades de clase.

2.5.4.1. Innovación (IN).

Determina el grado en que los alumnos ayudan a plantear las actividades escolares y la variedad y cambio que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del estudiante.

Después de varios años de inversión estatal, sin duda necesaria, en infraestructura y cobertura, los resultados de los estudiantes ecuatorianos en las pruebas censales no mejoran (PREAL, 2010). Esto lleva a la reflexión sobre los factores que inciden más

significativamente en la calidad educativa. Estudios recientes en esta línea ponen de manifiesto la importancia que factores menos tangibles como el clima social escolar tienen en el mejoramiento de la calidad educativa.

Ahora bien, el clima social escolar, y su concreción en el aula, puede entenderse de dos maneras: como una *metáfora* para dar cuenta del centro educativo como realidad que se va construyendo socialmente y en la que se van asentado determinados valores, creencias, supuestos, modos de ser que dan sentido y subyacen a su funcionamiento cotidiano; y como una *variable* que puede ser gestionada con vistas a lograr mayor eficacia, eficiencia, equidad y relevancia. (González, 2008).

En cuanto *metáfora*, la existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar es un elemento clave, directamente ligado a la eficacia escolar. En una escuela eficaz los alumnos se sienten bien, valorados y apoyados por sus maestros, y se observan buenas relaciones entre ellos; los docentes se sienten satisfechos con la escuela y con la dirección, y hay relaciones de amistad entre ellos; las familias están contentas con la escuela y los docentes. Además, un clima de aula positivo, un entorno de cordialidad, con relaciones de afecto entre el docente y los alumnos, ausente de violencia y conflictos, es sin duda el mejor entorno para aprender.

Pero también, el clima social escolar y de aula puede considerarse como una *variable organizativa* que, convenientemente gestionada, desempeña un papel clave en la motivación de sus miembros, en proporcionarles significado a su actividad, en aglutinarlos en torno a una visión de hacia dónde va la escuela y darle sentido a lo que se considera valioso e importante.

Este enfoque gerencialista ha reforzado el argumento según el cual los centros escolares que han desarrollado cierto tipo de cultura pueden lograr mejores resultados y tener más éxito. Esto se debe especialmente al hecho de que el clima organizacional o ambiente interno entre los miembros de la institución, está íntimamente relacionado con el grado de motivación de sus integrantes. Cuando esta es alta, el clima organizacional sube y se traduce en relaciones de satisfacción, ánimo y colaboración. Por el contrario, cuando la motivación es baja, el clima organizacional tiende a caracterizarse por estados de desinterés, malestar, apatía, insatisfacción, queja, oposición, inconformidad, y hasta agresividad (Chiavenato, I. 2004). Esta mutua correlación entre el estado motivacional de la persona y el clima organizacional exige una especial preocupación por aquellos aspectos de la organización que llevan a la estimulación o no de la motivación de los integrantes.

En conclusión, la gestión del clima social en las instituciones educativas es un desafío y una necesidad que se deriva de la naturaleza misma de organizaciones que tienen por objeto principal promover, acompañar y facilitar el aprendizaje, el desarrollo de las personas y la construcción de sí mismos.

Pero no se trata de trasladar al sistema educativo las leyes del mercado y con ellas los parámetros de efectividad, rentabilidad y eficacia propia de una fábrica. La gestión del clima organizacional aplicado a la escuela buscaría más bien intervenir en aquellos factores que inciden en el grado de motivación de los docentes hacia la labor de enseñanza y de los estudiantes hacia el aprendizaje.

La cultura organizacional como *metáfora* y como *variable* no se excluyen, sino que se complementan: trabajar intencionalmente en las variables que afecta la cultura organizacional (motivación, resolución de conflictos, toma de decisiones, incentivos, etc.), impacta en la percepción que los miembros de la institución tienen de sentirse a gusto a en ellas. Y esto es muy importante, pues "(...) si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales se puede hacer muy difícil e incluso imposible enseñar y aprender" (Onetto, 2003).

3. Gestión pedagógica

Clásica es la frase de Heidegger según la cual la tarea del maestro no es enseñar sino lograr que el estudiante aprenda. Esta afirmación implica un cambio de paradigma de la enseñanza al aprendizaje. Supone, además, un reto para los docentes en el proceso educativo de sus alumnos: buscar nuevas y mejores estrategias que permitan seducir y motivar al estudiante para que logre aprendizajes que sean significativos para su vida.

Lo anterior permite inferir que la función del docente no está en la enseñanza sino en la adecuada gestión de estrategias para aprender, es decir, el docente es un gestor y gerente del acto educativo. Desde esta dimensión, la función docente consiste en asesorar, orientar, motivar y acompañar desde el diálogo y la confianza al alumno, a quien reconoce como sujeto responsable de su proceso de aprendizaje.

3.1. Concepto.

La gestión pedagógica está relacionada con las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza de modo que favorezca el aprendizaje de los estudiantes, cómo

asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, cómo lo ejecuta, le hace seguimiento y lo evalúa. Además, comprende la manera intencionada de interactuar con sus alumnos y con los padres de familia para garantizar un “ambiente” favorable al aprendizaje.

Para Correa, A., Álvarez, A. y Correa, S (s.f) el docente es un sujeto social que ejerce la profesión de enseñar y gerenciar aprendizajes. Esto significa que ser docente hoy implica acompañar al estudiante en su proceso de formación integral como persona y como ciudadano, para el logro de habilidades y competencias en el contexto de nuevos aprendizajes: aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a emprender, aprender a convivir, aprender a participar y aprender a trascender. Este acompañamiento en el proceso de aprendizaje permite al alumno construir su proyecto de vida articulado a un proyecto de sociedad.

En consecuencia, el docente es quien dirige la formación integral del alumno, elabora el currículo y participa activamente en la construcción del plan de estudios y, en este proceso, no solo se preocupa por el currículo, sino por los diferentes factores que afectan el aprendizaje y por la manera como se aplica el conocimiento a situaciones concretas de la vida diaria. Desde esta perspectiva el pedagogo es un maestro, un posibilitador y generador de espacios y ambientes de aprendizaje de calidad. Para lograr este propósito hace del acto educativo un espacio de creación, de construcción, de reflexión, de proposición y de transformación.

Según Díaz Osorio (2006), citado por Correa, A., et al (s.f), el maestro, en el desempeño de su labor pedagógica, tiene unas responsabilidades en triple vía: como ser humano, como profesional de la docencia y como sujeto en permanente interacción con sus discípulos. Como ser humano debe ser una persona consciente de sus potencialidades y de sus limitaciones para cultivar aquellas y superar éstas; como profesional debe estar actualizado sobre los avances del conocimiento tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico; y como sujeto en interacción con sus discípulos debe conocerlos y centrar su acción en el amor y el diálogo.

En el núcleo del concepto de gestión pedagógica está la convicción de que gestionar el acto de enseñar es crear ambientes de aprendizaje saludables y orientados al desarrollo integral, donde los estudiantes no solo progresen académica, sino, también, social y emocionalmente, habida cuenta de la estrecha relación existente entre clima social en el aula y aprendizaje significativo.

3.2. Elementos que la caracterizan.

La gestión pedagógica está ligada a la calidad de la enseñanza y su responsabilidad reside principalmente en los docentes frente al grupo. La Secretaria de Educación pública de México (2009) considera que el éxito escolar reside en lo que sucede en el aula, y es éste el factor más importante en cuanto a resultados de aprendizaje, de ahí que la forma en que se organizan las experiencias de aprendizaje pueden marcar la diferencia en los resultados de los alumnos con relación a su desarrollo cognitivo y socioafectivo. Entonces, independientemente de las variables contextuales, las formas y estilos de enseñanza del profesor y su gestión en el aula son aspectos decisivos a considerarse en el logro de los objetivos educativos.

Una adecuada gestión pedagógica ha de considerar distintos componentes: establecer una atmósfera que favorezca el aprendizaje significativo, gestionar los procedimientos de aula, crear un ambiente de respeto, armonía, participación y cooperación, manejar el comportamiento de los estudiantes, y organizar el espacio físico de modo que resulte agradable y motivador de los aprendizajes. De modo más específico, la gestión pedagógica comprende los siguientes elementos:

a. Gestión del currículo.

La gestión del currículo está relacionada con el proceso reflexivo que lleva al docente a determinar el grado de pertinencia y relevancia de los conocimientos que desea enseñar a sus estudiantes. Dentro del conjunto de saberes que conforman una determinada área del conocimiento se seleccionan aquellos que permiten alcanzar los objetivos educativos y desarrollar las competencias, habilidades y destrezas que mejor contribuyen a la formación integral de los estudiantes. Este es el momento en el cual cada docente pone en diálogo el currículo nacional con las condiciones socioeconómicas y ambientales y con el momento psicológico del estudiante a fin de concebir un modelo curricular que responda a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

En este proceso de adaptación del currículo entran en juego distintos factores de encuadre, como los llama Posner (2005). Estos funcionan como limitaciones o restricciones en la enseñanza y comprenden: el tiempo disponible que siempre es corto, lo cual exige tomar decisiones que permitan lograr un equilibrio razonable entre amplitud y profundidad de los contenidos de enseñanza; el medio ambiente natural, la infraestructura, la disponibilidad de recursos y materiales, el tamaño de la escuela y el número de estudiantes por aula; los

estándares establecidos por el estado que tienden a concentrarse en las tareas de cobertura, dominio y evaluación; los antecedentes, habilidades e intereses de los estudiantes, los profesores y los padres de familia; entre otros.

Lo cierto es que gestionar el currículo implica tener en cuenta los intereses, necesidades y aspiraciones de los estudiantes y de su entorno; el conocimiento de los profesores sobre la materia, sus habilidades de enseñanza, su disposición para crecer, su apertura a nuevas ideas, sus creencias y valores; y los objetivos de política pública expresados en los estándares de desempeño.

b. Gestión de las metodologías y de las actividades didácticas.

Una vez determinado aquello que se desea que los estudiantes estén en capacidad de hacer con los contenidos curriculares, la gestión pedagógica se centra en la elección de los métodos, didácticas y técnicas que faciliten un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes, atiendan a su diversidad y a sus particulares necesidades, y favorezcan la retroalimentación y el seguimiento constantes.

Sobre este punto la literatura actual es muy abundante y está encaminada a enfatizar, desde un enfoque constructivista, en la necesidad de una nueva forma de entender el acto de enseñar y de aprender, como dos procesos que interactúan entre sí, aunque con características específicas que los distinguen. La actividad docente no produce automáticamente el aprendizaje, pues este depende del tipo de interacción cognitiva que se establezca entre docentes y alumnos. Por tanto, el aprendizaje es una actividad socialmente situada en contextos funcionales, significativos y auténticos donde el docente mediatiza el desempeño del estudiante que aprende.

Sobre este particular Gerstner, Semerd, Doyle y Johnston (1996) sostienen que los maestros deben abandonar su imagen de proveedores de información, que vierten conocimiento en las cabezas vacías de los alumnos. Por el contrario, el maestro debe ayudar a que los mismos estudiantes encuentren su propio camino al conocimiento y a la comprensión. Los mejores maestros son los que inspiran y capacitan para aprender. En este sentido su tarea es asegurar que los alumnos cuenten con instrumentos de aprendizaje, hacerles accesible el conocimiento, motivarlos para que trabajen con empeño, alentarlos a cooperar para alcanzar objetivos conjuntos, e impulsarlos a valorar el aprendizaje y respetar el conocimiento.

No es este el lugar para una reflexión sistemática y profunda sobre los nuevos enfoques metodológicos y didácticos. Baste decir, con Cornejo y Redondo (2001), que una adecuada gestión pedagógica del docente irá encaminada a la implementación de metodologías activas y a la realización de actividades variadas que favorezcan la cooperación y el trabajo en equipo por parte de los estudiantes, y en las cuales ellos sientan que lo que aprenden es útil, significativo y productivo. Un estudiante percibirá de manera muy distinta el ambiente de aprendizaje si siente que su organización favorece su motivación, la construcción de conocimientos, la colaboración, la participación, y le permite hacer y sentirse competente.

c. Gestión del espacio, el tiempo y los recursos.

El educador debe desarrollar la habilidad para aprovechar los medios y materiales como mediaciones pedagógicas, es decir, que en la elaboración de los materiales y el empleo de los medios se aproveche el mayor número de estrategias que favorezcan la construcción del conocimiento y el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento. En esta lógica ha de comprenderse el empleo que los educadores pueden hacer de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación con fines didácticos.

También el tiempo es un elemento importante en la gestión pedagógica. El grado de aprendizaje del estudiante está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que está implicado en actividades de aprendizaje y con la organización de estas actividades. El tiempo que el docente destina a la planificación contribuye al desarrollo de un mejor ambiente en el aula, pues un aula organizada eleva los niveles de motivación e interés de los estudiantes. Pero el tiempo no se refiere solamente a la planificación, sino también, al tiempo real destinado a las actividades de enseñanza y de aprendizaje, lo cual implica reducir los instantes destinados a rutinas de aula (organización del salón, por ejemplo) y los minutos perdidos entre la hora oficial y la hora real de inicio de clase.

Bernal (s.f) entiende el tiempo como un recurso educativo, como un recurso que incide de forma importante en el aprendizaje de los alumnos. De ahí que una organización racional del tiempo permitir hacer más cosas en menos tiempo, conseguir los objetivos previstos, disponer de una visión global sobre actividades y proyectos, una disminución del estrés, menos errores y olvidos, una cierta automotivación para el trabajo y mayor control de los resultados. En suma, el tiempo es un recurso más que puede incidir en gran manera en los procesos de enseñanza-aprendizaje, posibilitando según su utilización y organización,

escuelas que respondan a las demandas de la sociedad o que sean una rémora en su desarrollo.

Todo proceso gerencial se lleva a cabo dentro de un ambiente físico, donde se pone de manifiesto el clima organizacional. En relación a los ambientes físicos del aula y las conductas que allí se generan, los estudios al respecto demuestran que los ambientes físicos influyen en la forma como se desarrolla la convivencia dentro del salón de clases. Esto supone que la relación conducta y ambiente determinan el conjunto de interacciones que se puedan generar en el espacio físico donde se trabaja. En tal sentido, las oportunidades de participación se ven favorecidas o limitadas de acuerdo a la organización y disposición del mobiliario. Por ello, el docente, en cuanto gerente de aula, debe prestar especial atención a este aspecto del proceso educativo atendiendo a la diversidad de actividades a cumplir y al número de alumnos con que cuenta, para que no exista un patrón único que resulte ser un limitante de la actuación del alumno.

En definitiva la arquitectura condiciona, en parte, el clima social de aula. De ahí la importancia de hacer del entorno físico de la clase un espacio acogedor y agradable, donde las personas se sientan tranquilas, a gusto y motivadas a aprender. Además, sentirse bien en un lugar predispone a las personas hacia una mayor calidez y apertura en sus relaciones con los demás.

d. Gestión de la convivencia

Por último, la gestión pedagógica ha de considerar intencionalmente la calidad de las interacciones entre profesor y alumno, y entre los alumnos mismos. Ya se ha mencionado más arriba la estrecha relación que existe entre la calidad de las relaciones en el aula y el desempeño académico de los estudiantes. De ahí la importancia de que el docente reflexione sobre la manera de convertir el salón de clase en un aula amena, donde el profesor sonrío con frecuencia, tiene contacto físico positivo con los estudiantes, muestra simpatía por ellos, charla con ellos sobre situaciones no académicas y donde la comunicación entre estudiantes es de forma divertida y relajada; entre ellos se percibe cooperación, ayuda mutua, afecto, amistad y respeto.

Según Redondo y Cornejo (2001) citado por Andrade (2010), la percepción de un ambiente creativo para los jóvenes está asociado a la intimidad, cercanía y confianza en las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores más que con las prácticas instruccionales consideradas novedosas.

Esto no significa que el profesor deba *dejar hacer, dejar pasar*. Por el contrario, las investigaciones sobre clima social en el aula muestran que los estudiantes valoran de forma positiva la claridad en las normas, la afiliación, la implicación en su propio proceso de aprendizaje y el tener una idea clara de la organización y planificación de las distintas materias que componen el curso (Andrade, 2010).

En conclusión, la gestión pedagógica busca cualificar las relaciones profesor-estudiante y entre pares; mejorar las metodologías de enseñanza y aprendizaje (calidad y pertinencia del currículo que apunta a lo verdaderamente relevante, estrategias innovadoras de enseñanza, recursos didácticos adecuados a los intereses de los estudiantes, seguimiento y evaluación constantes); y favorecer la organización de la clase, de tal modo que se genere una atmósfera ordenada y tranquila, un espacio agradable y acogedor. Todos estos aspectos han de ser considerados por el docente cuando realice sus planeaciones macro y micro curriculares.

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

Una gestión pedagógica ajustada a los elementos descritos anteriormente propicia un clima social de aula nutritivo y agradable donde se favorece el desarrollo integral de las personas y se crean las condiciones necesarias para lograr buenos aprendizajes. El éxito escolar reside en lo que sucede en el aula, de ahí que la forma en que se organizan las experiencias de aprendizaje puede marcar la diferencia en los resultados de los alumnos en relación con su desarrollo cognitivo y socio-afectivo. La gestión pedagógica, por tanto, está ligada estrechamente a la calidad de la educación.

Sobre este particular, Arón & Milicic, (1999) sostienen que las escuelas con clima social positivo son aquellas donde existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes y crean las condiciones que les permitan a estos trabajar de manera cooperativa en el marco de una gestión pedagógica bien planeada, ejecutada y evaluada.

Esta triada inseparable de gestión pedagógica, clima social de aula positivo y aprendizaje significativo tiene como fundamento la convicción de que la relación entre el maestro y el alumno, mediada por el conocimiento, es una relación humana de carácter intersubjetivo. Por lo tanto, el conocimiento no puede ser visto como algo aislado de la relación y del ambiente en que se construye. Sin una relación y unas condiciones favorables para el aprendizaje no es posible la construcción del conocimiento (Onetto, 2003).

Para Andrade (2010) el clima social escolar es la satisfacción de los actores de la comunidad escolar que sucede como resultado de la gestión que se realiza de la convivencia en pro del aprendizaje y el buen trato de todos. Esto está en la línea de los estudios que corroboran que un clima social de aula positivo es uno de los factores de mayor incidencia en los procesos de aprendizaje de los alumnos. De ahí la importancia de una gestión pedagógica que genere un ambiente de respeto, acogedor y positivo.

Ya se ha dicho, siguiendo a Mena & Valdés (2008), que si una persona considera que lo que está aprendiendo es útil y cercano a sus experiencias cotidianas, se producirá una mayor satisfacción con el aprendizaje y éste será significativo. En este sentido, los jóvenes percibirán mejor el clima escolar si le encuentran sentido a lo que aprenden y si consideran que las materias que les enseñan les serán útiles en la vida cotidiana. Lograr en los estudiantes esta percepción de utilidad y pertinencia del aprendizaje socialmente construido en un ambiente favorable, requiere una gestión pedagógica seria, continuada y consistente por parte del profesor.

Independientemente de las variables contextuales, las formas y los estilos de enseñanza del profesor y su gestión en el aula son aspectos decisivos a considerarse en el logro de los aprendizajes. Además de manifestarse en la planeación y la metodología, se reflejan en la capacidad de convertir las áreas de aprendizaje en espacios agradables, favorables para la convivencia y óptimos para el desarrollo de competencias. Así, la gestión pedagógica y el clima de aula están íntimamente relacionados, pues el conocimiento es una construcción colectiva, ligada a las relaciones interpersonales, las normas de convivencia, el trato entre compañeros de grupo y la actitud grupal frente a los aprendizajes.

Por lo tanto, el clima de aula es un componente clave en el aseguramiento de resultados de la tarea pedagógica, sin detrimento de otros factores asociados, como las tecnologías, los recursos didácticos y la optimización del tiempo dedicado a la enseñanza, que también han de ser considerados en la gestión pedagógica, como ya se ha dicho.

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

Un mínimo de normas claras, objetivos, organización y soporte aceptados por todos, crea y mantiene el ambiente necesario para el aprendizaje. El equilibrio entre la implantación de normas indiscutibles y necesarias para la enseñanza-aprendizaje, y la tolerancia y la flexibilidad, cuando no afectan a la buena marcha de la clase, constituye el núcleo

fundamental que facilita el clima de aprendizaje y la dedicación al estudio, al tiempo que se genera un ambiente distendido, favorable a todo proceso de mejora y crecimiento integral. Y, finalmente, la introducción de cambios en la forma de enseñar y aprender, mediante una metodología variada, hace más ameno y fácil el proceso de formación.

Para Banz (2008) qué se enseña, cómo, y qué se evalúa ayudan a la conformación de un determinado tipo de convivencia al interior del aula. Los temas que se tratan, la manera de abordarlos, la participación que se da a los estudiantes en la selección de temas o actividades a ser realizadas, los tipos de espacios de aprendizaje que se crean, la integración y atención de la diversidad, las metodologías más o menos participativas, la concepción del rol del profesor y del estudiante y la relación entre éstos, el modo en que se evalúan los aprendizajes son algunos de los mensajes que el currículo, y la gestión de éste, entrega a los estudiantes, hablándoles fuertemente acerca de participación, autonomía, respeto a lo diverso, posibilidad de discrepar y discutir respetuosamente diferencias de opinión.

Las prácticas didáctico-pedagógicas que mejoran la convivencia y el clima de aula se inscriben en la línea de los “métodos activos” que, siguiendo a Chavarría (2004), se basan en el reconocimiento del papel que desempeña el alumno como sujeto activo de su propio proceso educativo, la función del docente como promotor y facilitador del proceso de aprendizaje, la versatilidad de los medios de enseñanza y aprendizaje, y la importancia radical de la conexión entre escuela y vida.

En estas didácticas activas, Reyes de Ríos (2007) concibe al estudiante como un aprendiz autónomo, capaz de filiación y su tarea básica es aprender haciendo. Por su parte el maestro asume un rol poco directivo, su liderazgo es afectivo, propicia la filiación y el trabajo en grupo y su tarea principal es orientar, apoyar, motivar y asesorar a los estudiantes.

Para Cousinet (1988) el profesor en las “didácticas activas” necesita adquirir, desarrollar y consolidar las cualidades que todo menor exige al adulto a quien concede su confianza: calma, paciencia, la modestia de quien sabe confesar que no sabe, la honradez de quien no se cree omnisciente, la lealtad de quien sabe reconocer sus equivocaciones.

Sáez (s.f.) ofrece algunas prácticas didáctico-pedagógicas encaminadas a mejorar la convivencia y el clima de aula, que aquí son presentadas de manera esquemática.

a) Para mejorar el interés y la participación:

- Relacionar los temas tratados en clase con las experiencias y valores de los alumnos;
- Generar espacios planificados para procesar y resignificar los conocimientos y “pre-concepciones” construidas por los jóvenes en sus vivencias extraescolares.
- No adoptar una actitud dogmática ni apoyarse en su autoridad en las explicaciones, de forma que el alumno pueda también expresar sus dudas sin temor a quedar en ridículo;
- Realizar preguntas reales y evitar a toda costa servirse de las aportaciones de los alumnos para demostrar que el profesor posee un nivel de conocimientos superior;
- Trabajar con técnicas de atención y de motivación.

b) Para aumentar la cohesión del grupo:

- Favorecer las interacciones mediante el aprendizaje cooperativo;
- Procurar que los estudiantes tomen decisiones grupales;
- Propiciar la resolución conjunta de los conflictos.

c) Para favorecer el apoyo y comprensión:

- Mostrarse confiado, asequible y abierto a los alumnos;
- Conocer y comentar, no sólo los problemas de la clase, sino también los personales que afectan directa e indirectamente al aprendizaje académico y profesional.

d) Para fomentar el desarrollo personal del alumno

- Atender a los casos individuales de dificultades de aprendizaje;
- Detectar problemas, menores o incluso graves, con el fin de facilitar apoyo e información acerca de los centros especializados que pueden ofrecer ayuda
- Favorecer tareas de colaboración y trabajos en grupo;
- No ridiculizar o castigar a los alumnos con menos éxito académico;
- Valorar en público y en privado el esfuerzo y la dedicación y no sólo los resultados.

f) Para generar un clima de orden favorable al aprendizaje

- Controlar el contenido del programa, de la metodología didáctica y la marcha de la clase, para reducir al mínimo la improvisación;
- Privilegiar una metodología variada que ayude a mantener y aumentar la atención y la motivación;

- Servirse de programas y esquemas, incluso por escrito, para facilitar el aprendizaje sistemático y organizado;
- Recordar las normas y los compromisos con la frecuencia necesaria;
- Mantener las normas y acuerdos de la clase. En caso de posibles cambios, conviene discutirlo o razonarlo en la clase;
- Recuérdense que el modo de control variable es el más eficaz: el profesor debería aprender a mezclar el comportamiento autoritario con el democrático y flexible según los casos y las necesidades. De este modo se consigue orden en los objetivos básicos y se genera un clima de confianza y colaboración idóneo para la buena marcha del curso.

En términos generales, existe un conjunto de acciones del docente que pueden favorecer el buen clima de aula: la demostración de confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, el apoyo que les brinda con el uso de palabras que les den seguridad y autoestima, el uso de un lenguaje coloquial donde se interpela a cada alumno respetuosamente y con su nombre, el fomento de habilidades comunicativas de todos los alumnos, apertura para que todos ellos expresen con entera libertad sus sentimientos y argumentos sobre cualquier tema que se debata; una atmósfera ordenada y tranquila en la que se da importancia a la buena disciplina, al buen comportamiento; un entorno de aprendizaje tranquilo y seguro, con normas y reglas claras, conocidas y asumidas por los estudiantes y unas buenas relaciones entre todos.

En suma, la integración de cambios innovadores en la interacción profesor - alumnos y la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas y didácticas, tienen un doble objetivo. Por un lado, el de evitar la rutina y por otro, aumentar la dedicación al aprendizaje. La metodología variada y el comportamiento flexible del profesor, rígido e intransigente en las cuestiones relevantes, y tolerante o sensible a instancias poco importantes de los alumnos, genera un clima activo y motivador positivo para su formación.

4. Técnicas y estrategias didáctico - pedagógicas innovadoras

Las pedagogías innovadoras se inscriben dentro de un movimiento surgido durante el siglo XX denominado comúnmente “escuela nueva” o “escuela activa” que revolucionó la metodología para la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. Ésta significó un cambio en el rol del docente, que de expositor y poseedor del conocimiento, pasa a ser guía, facilitador, moderador del trabajo del estudiante y motivador de su curiosidad intelectual. Por su parte, el alumno, antaño callado, obediente y repetidor, toma el papel central del proceso educativo, asumiendo tareas como investigar, experimentar, exponer, proponer, compartir y

construir el conocimiento, entre otras. Finalmente, se pasa de una metodología basada en el libro de texto y la memorización, hacia prácticas pedagógicas “constructivistas” favorecedoras de aprendizajes significativos (Chavarría, 2004).

Dentro de estos nuevos modelos, el aprendizaje cooperativo otorga al “ambiente” que se genera en el aula un papel preponderante. Un buen clima de aula mejora la construcción de significados gracias a una gran cantidad de apoyos: estructuras participativas, responsabilidades compartidas, normas claras, afecto y amistad, ayuda mutua, entre otras. La convicción de fondo de este modelo, corroborada por abundantes estudios empíricos, es que los alumnos no solo aprenden porque el profesor les enseña, sino que aprenden, principalmente, gracias a la interacción que se produce entre ellos.

4.1. Aprendizaje cooperativo: concepto y características.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar sus propios aprendizajes y el de los demás.

Para Johnson. D, Johnson R y Holubec. E. (1999), aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. De esta premisa se deriva que el aprendizaje requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Y puesto que el conocimiento es una construcción colectiva, el aprendizaje es más efectivo cuando se realiza formando parte de un grupo cooperativo.

Donaire, I., Gallardo, J. & Macías, P. (2006) entienden el trabajo cooperativo como una forma sistemática de organizar la realización de tareas en pequeños equipos de trabajo. La responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje no recae exclusivamente en el profesor sino en el equipo de alumnos. Se aprende de una forma más sólida cuando las interacciones y las ayudas mutuas entre los alumnos se suceden de una manera continuada. Con esta nueva metodología de aprendizaje se pretende romper con la monotonía de la clase diaria donde el profesor es el emisor de los conocimientos y el alumno el receptor pasivo de los mismos.

Los ejes básicos del aprendizaje cooperativo son: **dialogar**, pues se pretende que en el aprendizaje cooperativo el grupo de alumnos sea capaz de decidir la mejor forma de

resolver una tarea, compartir y discutir puntos de vista distintos; **convivir**, esto es, que el alumno se abra a los demás siendo él mismo, aceptando las posibilidades que el otro ofrece. Ello implica que el alumno deja de estar centrado en sí mismo y comprende y se hace cargo de los demás con sus capacidades, aciertos y errores; y **cooperar**, es decir, trabajar conjuntamente, ayudar, ser generosos.

Siguiendo a Johnson et al (1999) los grupos cooperativos tienen cinco características distintivas:

1. El objetivo grupal de **maximizar el aprendizaje de todos los miembros** motiva a los alumnos a esforzarse y obtener resultados que superan la capacidad individual de cada uno de ellos. Los miembros del grupo tienen la convicción de que todos han de salir a delante, y que si uno de ellos fracasa, todos fracasan. Los objetivos del grupo no se consideran completos hasta que todos y cada uno de los miembros del grupo han entendido y terminado la tarea.
2. Cada miembro del grupo asume la responsabilidad, y hace responsable a los demás, de **realizar un buen trabajo para cumplir los objetivos en común**.
3. Los miembros del grupo trabajan mancomunadamente con el fin de producir resultados conjuntos. Hacen un verdadero trabajo colectivo y cada uno promueve el buen rendimiento de los demás por la vía de **ayudar, compartir, explicar y alentarse unos a otros**. Se prestan apoyo, tanto en lo personal como en lo escolar.
4. A los miembros del grupo **se les enseñan ciertas formas de relación interpersonal** y se espera que las empleen para coordinar su trabajo y alcanzar sus metas.
5. Los grupos analizan con qué eficacia están logrando sus objetivos y en qué medida los miembros están trabajando juntos para **garantizar una mejora sostenida en su aprendizaje** y en su trabajo en equipo.

De acuerdo con Roeders (2006), en el aprendizaje cooperativo hay un cambio importante en el rol del profesor y en la interacción que establece con los alumnos. Será el encargado de dirigir y supervisar el desarrollo del proceso de aprendizaje del alumnado. La tarea del docente pasa de transmisor de conocimientos a ser guía, facilitador y mediador de conocimientos, de modo que ayude al alumno a ser protagonista de su propio aprendizaje.

El maestro toma la decisión acerca del tamaño y composición de los grupos de trabajo y asigna a cada uno de sus miembros el rol más adecuado. Tal vez la tarea más importante para el docente es la supervisión de los diferentes procesos al interior de los grupos a fin de que los estudiantes cooperen y no solo se sienten juntos para trabajar individualmente. La

supervisión por parte del docente también incluye calcular los avances individuales y otras habilidades de los alumnos y dar información acerca de estos avances y habilidades a cada alumno y al grupo.

Por último, el docente siempre tendrá la tarea de explicar los objetivos del aprendizaje y las tareas en el salón o en el grupo. Esto se puede aplicar también para los objetivos sociales de aprendizaje que son de importancia para aquello que pasa en el grupo, lo cual significa también que el docente explicará qué actividades y actitudes se esperan de los alumnos en el grupo

Estudios realizados, según Johnson, D. et al (1999), atribuyen al aprendizaje cooperativo una incidencia significativa en el buen rendimiento de los alumnos y en el mejoramiento del clima de aula, al menos por las siguientes razones:

- Genera mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño: esto incluye un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de todos los alumnos, mayor posibilidad de retención a largo plazo, motivación intrínseca, motivación para lograr un alto rendimiento, más tiempo dedicado a las tareas, un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico.
- Propicia relaciones más positivas entre los alumnos: esto incluye un incremento del espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal y escolar, valoración de la diversidad y cohesión.
- Favorece la salud mental: esto incluye un ajuste psicológico general, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones.

En fin, el aprendizaje cooperativo es una estrategia que promueve la participación colaborativa entre los alumnos. Con este tipo de aprendizaje se trata de desarrollar en los estudiantes hábitos de trabajo en equipo, de solidaridad, y de autonomía en el proceso de aprendizaje que favorecen la tolerancia y la integración de todos los alumnos, a la vez permiten mejorar el rendimiento, la motivación por el aprendizaje, y el sentido de responsabilidad.

4.2. Estrategias y actividades de aprendizaje cooperativo.

Cualesquiera que sean las estrategias y actividades empleadas para favorecer el aprendizaje cooperativo, estas deberán incorporar los siguientes elementos esenciales, según Johnson et al, (1999):

1. **Interdependencia positiva:** el docente debe proponer una tarea clara y un objetivo para que los alumnos alcancen juntos. Los miembros del grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él sino también a los demás miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo.
2. **Responsabilidad individual y grupal:** el grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. Nadie puede aprovecharse del trabajo de otros. Deberán ser claras las estrategias que permitan evaluar, tanto el progreso realizado en cuanto al logro de los objetivos, como los esfuerzos individuales de cada miembro. La clave es que los alumnos aprendan juntos para luego poder desempeñarse mejor como individuos.
3. **Interacción estimuladora:** los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado. Al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes.
4. **Enseñar a los estudiantes, técnicas interpersonales y grupales** que los capacite para saber ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos. El docente tendrá que enseñarles las prácticas del trabajo en equipo con la misma seriedad y precisión con la que enseña las materias escolares.
5. **Evaluación grupal:** para analizar en qué medida se están alcanzando las metas y se están manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar. Para que el proceso de aprendizaje

mejore en forma sostenida, es necesario que los miembros analicen cuidadosamente cómo están trabajando juntos y cómo pueden acrecentar la eficacia del grupo.

Donaire et al (2006) ofrecen un esquema básico de trabajo en clase para hacer efectivo el aprendizaje cooperativo, el cual comprende los siguientes aspectos:

1. **Estructuración de la clase en grupos:** la clase se organiza en grupos heterogéneos de cuatro alumnos aproximadamente, donde cada grupo trabajará los contenidos de la asignatura de forma autónoma con la ayuda principal de sus iguales y las orientaciones del profesor en caso necesario. Cada grupo estará conformado por un estudiante aventajado, dos alumnos medios y un cuarto alumno más retrasado en el aprendizaje. Los alumnos tienen doble responsabilidad; aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo.
2. **Desarrollo de la clase:** cada grupo trabajará durante la sesión los objetivos propuestos para el día. El eje principal del funcionamiento del grupo será la ayuda entre sus miembros. Además, en caso necesario se podrá requerir la ayuda del profesor, solo si el grupo no puede llegar a resolver la duda, la tarea o el problema. De esta forma el grupo irá haciéndose cada vez más autónomo y no requerirá constantemente la ayuda del profesor, sino que los integrantes del grupo tratarán de explicarse las cuestiones los unos a los otros. Esto favorece en los estudiantes la formación de valores tan importantes como el diálogo, la escucha, la cooperación, la convivencia, entre otros. Como resultado de este nuevo enfoque el papel del profesor pasa a tener nuevos matices: no interviene de manera magistral de forma sistemática, está presente para facilitar el proceso de aprendizaje, guía a los alumnos en la construcción de sus aprendizajes, sus explicaciones se realizan a partir de las preguntas o dudas de los estudiantes.

Es claro que no se trata de dar simplemente una tarea a un grupo de alumnos diciendo: "Resuelvan eso juntos". El primer recurso podría ser que cada miembro del equipo resuelva individualmente la tarea. A continuación la tarea será llegar conjuntamente a una sola solución o respuesta compartida. Otra alternativa es subdividir la tarea en partes que serán repartidas entre los diferentes miembros del grupo, y luego las tareas parciales deberán ser integradas por todos.

En todo caso, y siguiendo a Roeders (2006), las tareas deben cumplir las siguientes condiciones, a fin de que sean aptas para el aprendizaje cooperativo: se debe llegar a un resultado común; se debe realizar un intercambio de ideas y materiales,

respuestas, etc, entre los miembros del grupo; y los alumnos, de manera individual, deben ser responsables de una parte de la tarea, pero al trabajar en el resultado final deberá existir una responsabilidad del grupo en su totalidad. Cada miembro del grupo ha de estar en capacidad de dar razón de toda la tarea propuesta.

- 3. *Evaluación por parte del profesor:*** el aprendizaje cooperativo no anula el trabajo individual ni la evaluación individual. Nadie puede aprender por otro y el aprendizaje es, por lo tanto, una responsabilidad individual. Por lo tanto, debe evaluarse de manera equilibrada tanto el trabajo individual como el grupal para evitar que algún alumno se aproveche del trabajo realizado por el grupo sin que él haya sido partícipe del mismo.

Finalmente, para el aprendizaje cooperativo no se necesitan materiales sofisticados o especiales. Es más, todos los materiales educativos existentes sirven en procesos de aprendizaje grupal. Lo único que se requiere es una instrucción clara, preferiblemente escrita, sobre las actividades de los grupos y las reglas de los procesos de interacción entre ellos.

METODOLOGÍA

1. Diseño de la investigación

El presente estudio buscaba conocer la gestión pedagógica y el clima social del aula como elementos de medida y descripción del ambiente en el que se desarrolla el proceso educativo de los estudiantes de séptimo año de educación básica.

De modo más específico, las preguntas que han orientado esta investigación fueron las siguientes:

- ¿Cómo perciben el ambiente de aula en el que se desarrolla el proceso educativo los estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos Escuela San José de Calasanz y Escuela Purificación Ortiz de la parroquia de Saraguro, cantón Saraguro, provincia de Loja, durante el periodo lectivo 2012-2013?
- ¿Qué características son las que definen el aula en relación con el ambiente, desde la percepción de estudiantes y profesores de los cursos en mención?
- ¿Cómo es la gestión pedagógica que realiza el docente en el aula de séptimo año de las instituciones concernidas?
- ¿Cuál es la relación que existe entre la gestión pedagógica del profesor y el clima de aula en el que se desarrolla el proceso educativo del séptimo año de educación básica de las instituciones investigadas?
- ¿Qué tipo de prácticas pedagógicas pueden mejorar el ambiente en el cual se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes?

A fin de obtener información confiable y válida que permitiera explicar y caracterizar la realidad de la gestión pedagógica del docente y su relación con el clima de aula en el cual se desarrolla el proceso educativo, y responder así a las preguntas de investigación, se privilegió un tipo de investigación **exploratoria, descriptiva y correlacional**. Es exploratoria en cuanto trata una realidad (clima de aula) en una aproximación inicial en un momento específico. Es descriptiva al explicar y caracterizar la realidad de la gestión pedagógica y su relación con el clima de aula, Y, finalmente, es correlacional al explorar variables asociadas al clima de aula, como son, la gestión académica y las condiciones sociodemográficas de los investigados.

2. Contexto

La investigación se llevó a cabo en dos instituciones educativas fiscomisionales, una rural y otra urbana, del cantón Saraguro en la provincia de Loja, Ecuador.

La Escuela San José de Calasanz es una institución educativa de carácter fiscomisional anexa al Instituto Superior Tecnológico “Celina Vivar Espinosa”, regentada por los Padres Escolapios y fundada en el año 2000. Cuenta con un equipo docente conformado por 19 maestros/as y educa a 450 estudiantes desde el nivel inicial hasta séptimo grado, de distintas condiciones socioeconómicas; culturalmente es una escuela pluricultural, pues es significativo el número de niños y niñas indígenas de la etnia Saraguro que allí estudian. Está ubicada en el sector rural de Apugín a pocos kilómetros del casco urbano de la parroquia de Saraguro.

La Escuela Purificación Ortiz es una institución fiscomisional dirigida por las religiosas del Instituto Santa Mariana de Jesús – Marianitas. Fue fundada el 25 de abril de 1923, para educar niñas nativas de la etnia indígena Saraguro, a petición del Obispo de Loja. En la actualidad es una institución mixta que cuenta con 250 estudiantes desde nivel inicial hasta décimo año de educación básica. Está ubicada en el marco del parque central de la parroquia de Saraguro.

3. Participantes

Los sujetos de la investigación fueron 72 estudiantes de séptimo grado de dos escuelas, una rural y otra urbana, junto con sus respectivas profesoras de Lengua y Literatura (una por institución).

Las dos profesoras participantes comparten en un 20% la jornada escolar en el aula de clase e imparten la asignatura de Lengua y Literatura. Las dos escuelas cuentan con profesores distintos para las áreas básicas en los últimos años de la educación general básica. El 100% corresponde al género femenino. La edad de la docente de la escuela urbana se ubica en el rango de 41 a 50, mientras que la edad de la docente de la escuela rural se ubica en el rango 30 o menos.

TABLA 1. EDAD DE LOS DOCENTES

EDAD – DOCENTES		
Opción	Frecuencia	%
Menos de 30 años	1	50,00
31 a 40 años	0	0,00
41 a 50 años	1	50,00
51 a 60 años	0	0,00
más de 61 años	0	0,00

TOTAL	2	100,00
-------	---	--------

Fuente: Cuestionario CES Profesores

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

En cuanto a los niveles de formación de las docentes se observó que: el 100% tiene un título de pregrado como: profesor de primaria o licenciado; y el 0% tiene un título de postgrado.

En el indicador *años de servicio o experiencia docente*, la profesora de escuela rural está en el rango de menos de 10 años. La profesora de escuela urbana, por su parte, en el rango de 11 a 25 años de experiencia.

TABLA 2. NIVEL DE FORMACIÓN DOCENTES

Opción	Frecuencia	%
Profesor	1	50,00
Licenciado	1	50,00
Magister	0	0,00
Doctor de tercer nivel	0	0,00
Otro	0	0,00
TOTAL	2	100,00

Fuente: Cuestionario CES Profesores

Elaboración: Julio César Martínez Ch

TABLA 3. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE

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

Fuente: Cuestionario CES Profesores

Elaboración: Julio César Martínez Ch

Por su parte, los 72 estudiantes de séptimo año de educación básica que participaron en esta investigación, se distribuyen de la siguiente manera: 61, 11% corresponden a la escuela urbana y el 38, 89% a la escuela rural; el 51,39% corresponde a niñas y el 48,61% a

niños. El mayor número de estudiantes (86,11%) tiene una edad entre 11 y 12 años, como puedo observarse en las tablas 4 a 6.

TABLA 4. SEGMENTACIÓN POR AREA - ESTUDIANTES

Opción	Frecuencia	%
Inst. Urbana	44	61,11
Inst. Rural	28	38,89
TOTAL	72	100,00

Fuente: Cuestionario CES Estudiantes

Elaboración: Julio César Martínez Ch

TABLA 5. DISTRIBUCIÓN POR SEXO - ESTUDIANTES

Opción	Frecuencia	%
Niña	37	51,39
Niño	35	48,61
TOTAL	72	100,00

Fuente: Cuestionario CES Estudiantes

Elaboración: Julio César Martínez Ch

TABLA 6. DISTRIBUCIÓN POR EDAD - ESTUDIANTES

Opción	Frecuencia	%
9 - 10 años	7	9,72
11 - 12 años	62	86,11
13 - 15 años	3	4,17
TOTAL	72	100

Fuente: Cuestionario CES Estudiantes

Elaboración: Julio César Martínez Ch

La configuración familiar de los estudiantes participantes muestra los siguientes datos significativos. En cuanto al tipo de familia se observa: el 54% vive con papá y mamá. La ausencia del uno de los progenitores obedece a las siguientes razones: vive en otra ciudad (15%), vive en otro país (11%), divorciado (10%), no se conoce al padre o a la madre (6%) o ha fallecido (4%). Son indicadores muy significativos del grado de desestructuración de la vida familiar que genera serias repercusiones en el crecimiento armónico de los estudiantes,

y más específicamente, en el acompañamiento de las labores formativas de los niños y niñas.

TABLA 7. MOTIVO DE AUSENCIA DE LOS PADRES

Opción	Frecuencia	%
Vive en otro país	8	11,11
Vive en otra ciudad	11	15,28
Falleció	3	4,17
Divorciado	7	9,72
Desconozco	4	5,56
No contesta	39	54,17
TOTAL	72	100,00

Fuente: Cuestionario CES Estudiantes

Elaboración: Julio César Martínez Ch

Los datos informativos arrojados por el cuestionario de clima social en cuanto a *acompañamiento y ayuda en las tareas*, muestran que las madres ayudan a sus hijos con sus deberes en un 43% mientras que los padres escasamente alcanzan un porcentaje del 2%. Por su parte, los hermanos ayudan con tareas y deberes en un porcentaje del 11%. Significativo es el porcentaje de estudiantes (39%) que deben realizar sus tareas y deberes por ellos mismos sin la ayuda y colaboración de nadie.

TABLA 8. ACOMPAÑAMIENTO Y AYUDA EN LAS TAREAS ESCOLARES

Opción	Frecuencia	%
Papá	1	1,39
Mamá	31	43,06
Abuelo/a	1	1,39
Hermano/a	8	11,11
Tío/a	1	1,39
Primo/a	1	1,39
Amigo/a	1	1,39
Tú mismo	28	38,89
No contesta	0	0,00
TOTAL	72	100,00

Fuente: Cuestionario CES Estudiantes

Elaboración: Julio César Martínez Ch

En cuanto al *nivel de educación de las madres* de los/las estudiantes participantes, los datos muestran un nivel de analfabetismo del 5.56%. 25 de 72 madres, es decir el 34.72%, han realizado estudios de educación primaria. El 30.52% ha realizado estudios de secundaria y el 22.22%, estudios universitarios. Más de la mitad de las madres de los estudiantes tienen una formación académica suficiente para acompañar a los hijos en la realización de sus deberes escolares.

Opción	Frecuencia	%
Sin estudios	4	5,56
Primaria (Escuela)	25	34,72
Secundaria (Colegio)	22	30,56
Superior (Universidad)	16	22,22
No Contesta	5	6,94
TOTAL	72	100,00

Fuente: Cuestionario CES Estudiantes

Elaboración: Julio César Martínez Ch

En el caso del nivel de educación de los padres, se observa el mismo porcentaje de analfabetismo que en las madres (5.56%). De los que han realizado estudios, el 23.61% corresponde a primaria, 33.33% a secundaria y 22.22% a estudios superiores. No se observan diferencias significativas entre padres y madres en cuanto al nivel de educación.

TABLA 10. NIVEL DE EDUCACIÓN DEL PAPÁ

Opción	Frecuencia	%
Sin estudios	4	5,56
Primaria (Escuela)	17	23,61
Secundaria (Colegio)	24	33,33
Superior (Universidad)	16	22,22
No Contesta	11	15,28
TOTAL	72	100,00

Fuente: Cuestionario CES Estudiantes

Elaboración: Julio César Martínez Ch

Finalmente, la variable que indaga por *el nivel de ocupación laboral de los padres* muestra un porcentaje significativamente alto de trabajo por parte de las madres (76.39%), casi igualando a los padres (84,72). Estos datos evidencian una cada vez mayor independencia

económica de la mujer. Si se comparan los datos con la variable “ayuda y acompañamiento”, llama la atención que en similares condiciones laborales, siguen siendo las madres quienes mayor interés muestran hacia la formación de los hijos.

Este fenómeno de ocupación laboral de los padres puede explicar, también, el alto porcentaje de estudiantes que deben hacer sus labores escolares sin la supervisión y ayuda de nadie, como se puede constatar en los datos de la tabla 8.

TABLA 11. NIVEL DE OCUPACIÓN LABORAL DE LOS PADRES

Opción	Mamá	%	Papá	%
Si	55	76,39	61	84,72
No	15	20,83	4	5,56
No Contesta	2	2,78	7	9,72
TOTAL	72	100,00	72	100,00

Fuente: Cuestionario CES Estudiantes

Elaboración: Julio César Martínez Ch

4. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación

4.1. Métodos.

Los métodos de investigación aplicados fueron:

- El método **analítico - sintético**, que facilitó la desestructuración del objeto de estudio en todas sus partes y la explicación de las relaciones entre elementos y el todo, así como también la reconstrucción de las partes para alcanzar una visión de unidad, asociando juicios de valor, abstracciones, conceptos que ayudaran a la comprensión y conocimiento de la realidad investigada.
- Los métodos **inductivo y deductivo** permitieron configurar el conocimiento y generalizar de forma lógica los datos empíricos alcanzados en el proceso de investigación.
- El método **estadístico** hizo factible organizar la información alcanzada, con la aplicación de los instrumentos de investigación, y facilitó los procesos de validez y confiabilidad de los resultados.
- El método **hermenéutico** permitió la recolección e interpretación bibliográfica en la elaboración del marco teórico, y, además, el análisis de la información empírica a la luz del mismo.

4.2. Técnicas.

4.2.1. Técnicas de investigación bibliográfica.

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

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

4.2.2. Técnicas de investigación de campo.

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

- **La observación** directa por parte del investigador de dos clases desarrolladas por los docentes sujetos de la investigación. Esta técnica sirvió para obtener información para construir el diagnóstico sobre la gestión del aprendizaje que realiza el docente en el aula.
- **Dos encuestas**, en sus versiones para profesores y estudiantes, para recolectar datos sobre las variables de la gestión pedagógica y del clima de aula.

4.3. Instrumentos.

Para la presente investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de clima social escolar CES de Moos y Trickett, adaptación ecuatoriana para profesores (anexo 1).
- Cuestionario de clima social escolar CES de Moos y Trickett, adaptación ecuatoriana para estudiantes (anexo 2).
- Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente (anexo 3).
- Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante (anexo 4).
- Ficha de observación a la gestión del aprendizaje del docente, a través de la observación de una clase por parte del investigador (anexo 5).

A continuación se detalla los instrumentos utilizados:

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

Estas escalas fueron diseñadas y elaboradas en el Laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford (California), bajo la dirección de R.H. Moos y E. J. Trickett y adaptadas, en 2011, por el equipo de investigación del Centro de Investigación de Educación y Psicología de la Universidad Técnica Particular de Loja.

Se trata de escalas que evalúan el clima social en centros de enseñanza, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa del aula.

El instrumento está conformado, en su versión ecuatoriana, por 100 ítems agrupados en cuatro dimensiones y 10 subescalas.

En primer lugar, la **dimensión de relaciones** evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Consta de las siguientes subescalas: **implicación** que mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias; **afiliación** o nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos; y **ayuda** que valúa el grado de colaboración, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).

En segundo lugar, la **dimensión de autorrealización** valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas. Comprende las subescalas de: **tareas**, la cual mide la importancia que se da a la terminación de las tareas programadas y el énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura; **competitividad** o grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas; y **cooperación** que evalúa el grado de integración, interacción y participación activa en el aula, para lograr un objetivo común de aprendizaje.

Por su parte, la **dimensión de estabilidad** evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integran esta dimensión, las subescalas: **organización**, la cual mide la importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas

escolares; **claridad**, relacionada con la importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento, y grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos; y **control** o grado en el que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores, teniendo en cuenta la complejidad de las mismas y la dificultad para seguirlas.

Finalmente, la **dimensión de cambio** evalúa la dinámica del aula a través de la coparticipación estudiante-profesor, el grado en el que existe diversidad, novedad y variación razonable de las actividades de clase. Su única escala, **innovación**, determina el grado en que los alumnos ayudan a plantear las actividades escolares y la variedad y cambio que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del estudiante.

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

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

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

5. Recursos

5.1. Humanos.

- Estudiantes de séptimo año de educación básica de las instituciones participantes.
- Profesoras de Lengua y Literatura de séptimo de grado de las escuelas participantes.
- Directoras de las dos escuelas que han permitido que sus instituciones participaran de esta investigación.
- Directora de tesis.
- Docentes investigadores de la Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo.

5.2. Institucionales.

- Universidad Técnica Particular de Loja, Escuela de Ciencias de la Educación, Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo.
- Escuela San José de Calasanz
- Escuela Purificación Ortiz

5.3. Materiales.

- Guía didáctica de investigación II
- Cuestionarios de clima social en el aula y de gestión del aprendizaje.
- Fichas de observación de clase
- Salones de clase de séptimo grado
- Material bibliográfico, físico y virtual, para el diseño del marco teórico del proyecto.
- Matrices en Excel para el procesamiento de la información arrojada por los instrumentos aplicados en la investigación.
- Material de oficina.

5.4. Económicos.

PRESUPUESTO DE GASTOS

GASTOS	VALOR
Materiales	US. 300
Artículos de oficina	US. 500
Viáticos	US. 3.000
Otros	US. 500
TOTAL	US. 4.300

6. Procedimiento

Para el logro de los objetivos propuestos, esta investigación surtió los siguientes pasos:

Primero, se determinaron las entidades a investigar, se explicaron los objetivos y la metodología de la investigación a las autoridades de las instituciones educativas seleccionadas para obtener su autorización, y se efectuó la coordinación operativa para la aplicación de las encuestas y la observación de clase.

Luego se aplicaron las encuestas: *Cuestionario de clima social escolar CES de Moos y Trickett, adaptación ecuatoriana para estudiantes y Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante*. En el mismo momento, pero en otro lugar, las docentes participantes contestaron los instrumentos: *Cuestionario de clima social escolar CES de Moos y Trickett, adaptación ecuatoriana para profesores* y el *Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente*.

En la fecha y hora convenidas con las docentes de séptimo grado de educación básica de cada institución, se realizó la observación de dos horas de clase. Los datos observados se registraron en la *Ficha de observación a la gestión del aprendizaje del docente, a través de la observación de una clase por parte del investigador*. Una vez aplicados los instrumentos se procedió a la tabulación de los datos, con la utilización de la plantilla CES en Excel 2007, proporcionada por el equipo del Programa Nacional de Investigación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL.

El fundamento teórico de esta investigación se realizó con base en la recopilación de información a través de libros impresos, libros digitales, revistas, páginas electrónicas, revisados previamente empleando el método hermenéutico.

Para el análisis e interpretación de los resultados se contrastó y relacionó la información teórica, con aquellos datos que arrojaron las encuestas y la observación de clase, complementados con los aportes y aseveraciones personales con respecto a cada uno de los temas analizados. Luego, se elaboró un informe detallado que incluyera el análisis de resultados, y las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación.

Finalmente, se diseñó una propuesta para el mejoramiento del clima de aula y de la práctica pedagógica de las instituciones que participaron en esta investigación.

RESULTADOS: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

1. Diagnóstico a la gestión del aprendizaje del docente

1.1 Observación a la gestión del aprendizaje del docente.

TABLA 12. FICHA DE OBSERVACIÓN A LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE DE LA ESCUELA URBANA POR PARTE DEL INVESTIGADOR



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



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

Código:

Prov	Aplicante	Escuela	Docente
1	2	151	P O D 0 1

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

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

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO: ESCUELA PURIFICACIÓN OTEIZA

OBJETIVO

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

INSTRUCCIONES

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

TABLA DE VALORACIÓN

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

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

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



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



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

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

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

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



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



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

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

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

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

*Tomado del MEC con fines investigativos.

Fecha de Evaluación: 20 de Junio de 2012.

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

TABLA 13. FICHA DE OBSERVACIÓN A LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE DE LA ESCUELA RURAL POR PARTE DEL INVESTIGADOR



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



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

Código:

Prov	Aplicante	Escuela	Docente
12	151	J C	001

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

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

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO: Escuela SAN JOSE DC CAUSANZ

OBJETIVO	
Observar el desempeño del docente en el aula con el fin de analizar la práctica pedagógica del docente en el aula.	
INSTRUCCIONES	
a. Observe el proceso de gestión del aprendizaje realizado por el docente en el aula. b. Lea detenidamente cada enunciado del cuestionario y valore con honestidad cada uno de los casilleros. c. Si considera que ninguna alternativa corresponde a su criterio, deje en blanco el respectivo casillero. d. Utilice la siguiente tabla de valoración:	

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

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

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



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



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

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

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

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



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



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

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

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

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

***Tomado del MEC con fines investigativos.**

Fecha de Evaluación: 21 de Junio de 2012.

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

1.2. Matrices de diagnóstico a la gestión del aprendizaje del docente.

TABLA 14. MATRIZ DE DIAGNÓSTICO A LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE DE SÉPTIMO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA URBANA PURIFICACIÓN ORTIZ, 2012-2013

HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS			
FORTALEZAS / DEBILIDADES	CAUSAS	EFECTOS	ALTERNATIVAS
<p>Selecciona los contenidos de acuerdo con el desarrollo cognitivo y socio-afectivo de los estudiantes.</p> <p>Utiliza un lenguaje adecuado para que los estudiantes la comprendan.</p> <p>Recuerda a los estudiantes los temas tratados en la clase anterior.</p> <p>Pregunta a los estudiantes sobre las ideas más importantes desarrolladas en la clase anterior.</p> <p>Realiza una breve introducción antes de iniciar el tema.</p> <p>Expone las relaciones existentes entre los diversos temas y contenidos enseñados.</p> <p>Aprovecha el entorno natural y social para propiciar el</p>	<p>En estas fortalezas se percibe la influencia de la capacitación y actualización docente que el Estado ha llevado a cabo durante los últimos años.</p> <p>El mayor impacto que ha tenido esta formación se evidencia en la manera de planear una clase de acuerdo con el enfoque metodológico de la educación general básica.</p>	<p>Un trabajo en clase mejor estructurado y planificado.</p> <p>Mayor conciencia acerca de la importancia que tiene la planeación para la adecuada gestión en el aula.</p> <p>Esfuerzo por vincular los contenidos a las experiencias vitales de los estudiantes.</p> <p>Se genera mayor interés en los estudiantes.</p> <p>Se hace un mejor empleo del tiempo dedicado a actividades relacionadas con el aprendizaje.</p>	<p>Profundizar en el nuevo enfoque de la educación general básica enfatizando en el cambio de concepción del acto de educar y el rol del maestro y de los estudiantes, y no simplemente en los pasos de la planeación de clase.</p> <p>Consolidar los hábitos de planeación del trabajo escolar que optimizan el uso del tiempo y favorecen actividades que promuevan el desarrollo de las habilidades y capacidades de</p>

<p>aprendizaje significativo de los estudiantes.</p> <p>Exige que los estudiantes realicen el mismo trabajo</p> <p>Reconoce que lo más importante en el aula es que todos aprendan.</p> <p>Explica la importancia de los temas tratados para el aprendizaje y la vida de los estudiantes.</p> <p>Recalca los puntos clave de los temas tratados.</p> <p>Realiza al final de la clase resúmenes de los temas tratados.</p> <p>Desarrolla en los estudiantes las siguientes habilidades: analizar, sintetizar, reflexionar, observar, descubrir, conceptualizar, escribir correctamente, leer comprensivamente, escuchar y respetar.</p>		<p>Más atención a los procesos relacionados con el aprendizaje.</p>	<p>los estudiantes.</p> <p>Favorecer actividades que desarrollen los procesos superiores de pensamiento.</p>
<p>No organiza las clases para trabajar en grupo.</p> <p>No utiliza técnicas de trabajo cooperativo en el aula.</p>	<p>Se sigue concibiendo el aprendizaje como una actividad solitaria y la enseñanza como la transmisión de</p>	<p>Trabajo solitario, rutinario y poco atractivo para los alumnos.</p> <p>Predominio de la labor docente.</p>	<p>Reflexionar sobre la importancia del trabajo cooperativo en el aula.</p>

	<p>contenidos.</p> <p>Poca conciencia del valor formativo y del impacto que tienen en el aprendizaje las técnicas cooperativas.</p>	<p>Actitud pasiva y poco participativa de los estudiantes.</p>	<p>Capacitarse en el uso de técnicas para trabajo en grupo.</p> <p>Favorecer acciones comunitarias que ayuden a la adecuación física del aula para el trabajo en equipo.</p>
APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS			
FORTALEZAS / DEBILIDADES	CAUSAS	EFFECTOS	ALTERNATIVAS
<p>Cumple y hace cumplir las normas establecidas en el aula.</p> <p>Planifica y organiza las actividades del aula en función del horario establecido.</p> <p>Explica las normas y reglas a los estudiantes</p> <p>Llega puntualmente a clase.</p>	<p>Adecuada planeación del trabajo en el aula.</p> <p>La actitud de los estudiantes no requiere llamadas constantes de atención.</p>	<p>Se crean unas condiciones favorables de trabajo en el aula.</p> <p>Los alumnos están sentados, atendiendo a la profesora y realizando las actividades de manera solitaria.</p>	<p>Consolidar los procesos de planeación del trabajo en el aula.</p> <p>Propiciar espacios para reflexionar con los estudiantes sobre el sentido y el valor de la norma y la disciplina,</p>
<p>Las situaciones de aula observadas no permiten emitir un juicio de valor sobre todas las debilidades de esta dimensión.</p>	<p>El tipo de actividades ejecutadas por la docente promuevan la</p>	<p>Acciones rutinarias, pasivas, sin interacciones con otros.</p>	<p>Introducir cambios en las actividades de aula a fin de favorecer la</p>

	pasividad y poca interacción entre los estudiantes.	En estas condiciones son poco probables los brotes de indisciplina.	interacción de los estudiantes.
CLIMA DE AULA			
FORTALEZAS / DEBILIDADES	CAUSAS	EFFECTOS	ALTERNATIVAS
<p>Dedica tiempo suficiente para completar las actividades propuestas en el aula.</p> <p>Trata a los estudiantes con cordialidad y respeto.</p> <p>Se preocupa por las ausencias de los estudiantes.</p>	<p>Conciencia del poco acompañamiento que los estudiantes tienen en casa.</p> <p>Docente comprometida con sus estudiantes.</p>	<p>Los estudiantes terminan en clase las actividades con lo cual se garantiza que sean realizadas por ellos.</p> <p>Los estudiantes sienten que la profesora se preocupa por su bienestar.</p>	<p>Consolidar estas prácticas pues son beneficiosas para los estudiantes.</p> <p>Profundizar en la relación entre afecto y aprendizaje a fin de fortalecer prácticas que ayudan a mejorar el clima de aula.</p>
<p>Constantes murmullos de los estudiantes durante las explicaciones de la docente.</p> <p>Poca supervisión del trabajo de los estudiantes.</p>	<p>Un curso numeroso con pupitres rígidos y poco espacio para movilizarse entre ellos.</p> <p>Actividades rutinarias.</p>	<p>Charla constante en asuntos no relacionados con el tema.</p> <p>Dificultades de la profesora para supervisar el trabajo de los estudiantes.</p>	<p>Incorporar técnicas de trabajo cooperativo que promuevan la participación y la construcción colectiva del conocimiento.</p>

Fuente: Diagnóstico a la gestión del aprendizaje

Elaboración: Julio César Martínez Ch

TABLA 15. MATRIZ DE DIAGNÓSTICO A LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE DE SÉPTIMO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA RURAL SAN JOSÉ DE CALASANZ, 2012-2013

HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS			
FORTALEZAS / DEBILIDADES	CAUSAS	EFFECTOS	ALTERNATIVAS
<p>Selecciona los contenidos de acuerdo con el desarrollo cognitivo y socio-afectivo de los estudiantes.</p> <p>Utiliza un lenguaje adecuado para que los estudiantes la comprendan.</p> <p>Recuerda a los estudiantes los temas tratados en la clase anterior.</p> <p>Pregunta a los estudiantes sobre las ideas más importantes desarrolladas en la clase anterior.</p> <p>Realiza una breve introducción antes de iniciar el tema.</p> <p>Permite que los estudiantes expresen sus preguntas e inquietudes.</p> <p>Aprovecha el entorno natural y social para</p>	<p>En estas fortalezas se percibe la influencia de las orientaciones del Ministerio de Educación con respecto a la manera de ejecutar una clase según el nuevo enfoque curricular de la educación general básica.</p> <p>Impacto de la formación docente que se evidencia en la manera de planear la clase.</p> <p>Tránsito desde un modelo de educación tradicional caracterizado por actividades rutinarias y mecánicas hacia metodologías más activas y constructivistas.</p>	<p>Un trabajo en clase mejor estructurado y planificado.</p> <p>Mayor conciencia acerca de la importancia que tiene la planeación para la adecuada gestión en el aula.</p> <p>Esfuerzo por vincular los contenidos a las experiencias vitales de los estudiantes.</p> <p>Se genera mayor interés y participación en los estudiantes.</p> <p>Se hace un mejor empleo del tiempo dedicado a actividades relacionadas con</p>	<p>Profundizar en el nuevo enfoque de la educación general básica enfatizando en el cambio de concepción del acto de educar y el rol del maestro y de los estudiantes, y no simplemente en los pasos de la planeación de clase.</p> <p>Consolidar los hábitos de planeación del trabajo escolar que optimizan el uso del tiempo y favorecen actividades que promuevan el desarrollo de las habilidades y capacidades de los estudiantes.</p> <p>Favorecer actividades que desarrollen los procesos superiores de pensamiento.</p>

<p>propiciar el aprendizaje significativo de los estudiantes.</p> <p>Exige que los estudiantes realicen el mismo trabajo</p> <p>Recalca los puntos clave de los temas tratados.</p> <p>Realiza al final de la clase resúmenes de los temas tratados</p> <p>Elabora material didáctico para el desarrollo de las clases.</p> <p>Desarrolla en los estudiantes las siguientes habilidades: analizar, sintetizar, leer comprensivamente, escuchar y respetar.</p>		<p>el aprendizaje.</p> <p>Más atención a los procesos relacionados con el aprendizaje.</p>	
<p>No organiza las clases para trabajar en grupo</p> <p>No utiliza técnicas de trabajo cooperativo en el aula.</p> <p>Pocas veces explica la importancia de los temas tratados.</p> <p>No se desarrolla en los</p>	<p>Se sigue concibiendo el aprendizaje como una actividad solitaria.</p> <p>Poca conciencia del valor formativo y del impacto que tienen en el aprendizaje las técnicas</p>	<p>Trabajo solitario, rutinario.</p> <p>Actividades que no favorecen la interacción encaminada a la construcción colectiva del conocimiento.</p>	<p>Reflexionar sobre la importancia del trabajo cooperativo en el aula.</p> <p>Capacitarse en el uso de técnicas para trabajo en grupo.</p> <p>Favorecer acciones comunitarias que ayuden a la</p>

estudiantes habilidades como: observar, argumentar, conceptualizar.	cooperativas.		adecuación física del aula para el trabajo en equipo.
APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS			
FORTALEZAS / DEBILIDADES	CAUSAS	EFFECTOS	ALTERNATIVAS
<p>Cumple y hace cumplir las normas establecidas en el aula.</p> <p>Planifica y organiza las actividades del aula en función del horario establecido.</p> <p>Explica las normas y reglas a los estudiantes</p> <p>Llega puntualmente a clase.</p>	<p>Adecuada planeación del trabajo en el aula.</p> <p>La actitud de los estudiantes no requiere llamadas constantes de atención.</p>	<p>Se crean unas condiciones favorables de trabajo en el aula.</p> <p>Los alumnos están sentados, atendiendo a la profesora y realizando las actividades de manera solitaria.</p>	<p>Consolidar los procesos de planeación del trabajo en el aula.</p> <p>Propiciar espacios para reflexionar con los estudiantes sobre el sentido y el valor de la norma y la disciplina,</p>
Las situaciones de aula observadas no permiten emitir un juicio de valor sobre las debilidades de esta dimensión.	El tipo de actividades ejecutadas por la docente promuevan la pasividad y poca interacción entre los estudiantes.	<p>Acciones rutinarias, pasivas, sin interacciones con otros.</p> <p>En estas condiciones son poco probables los brotes de indisciplina.</p>	Introducir cambios en las actividades de aula a fin de favorecer la interacción de los estudiantes.
CLIMA DE AULA			
FORTALEZAS / DEBILIDADES	CAUSAS	EFFECTOS	ALTERNATIVAS
Dedica tiempo suficiente	Conciencia del	Los estudiantes	Consolidar estas

para completar las actividades propuestas en el aula. Cumple los acuerdos establecidos. Maneja de manera profesional los conflictos Fomenta la autodisciplina Trata a los estudiantes con cordialidad y respeto. Se preocupa por las ausencias de los estudiantes.	poco acompañamiento que los estudiantes tienen en casa. Ejecución de rutinas de aula al comenzar la clase que ayuda a generar un ambiente favorable al aprendizaje Docente comprometida con sus estudiantes.	terminan en clase las actividades con lo cual se garantiza que sean realizadas por ellos. Las dificultades disciplinarias son percibidas como oportunidades formativas. Los estudiantes sienten que la profesora se preocupa por su bienestar.	prácticas pues son beneficiosas para los estudiantes. Profundizar en la relación entre afecto y aprendizaje a fin de fortalecer prácticas que ayudan a mejorar el clima de aula.
Poca atención a los estudiantes que no participan de forma voluntaria en la puesta en común de las actividades.	Metodología que hace que participen siempre los mismos y los tímidos y menos aventajados pesen inadvertidos.	No todos son atendidos en sus necesidades específicas de aprendizaje.	Incorporar técnicas de trabajo cooperativo que promuevan la participación y la construcción colectiva del conocimiento.

Fuente: Diagnóstico a la gestión del aprendizaje

Elaboración: Julio César Martínez Ch

1.3. Diagnóstico a la gestión de aprendizaje del docente de los dos centros educativos investigados.

La tabla 16 expresa los resultados arrojados por la observación de clase en cuanto a las habilidades pedagógicas y didácticas de las docentes.

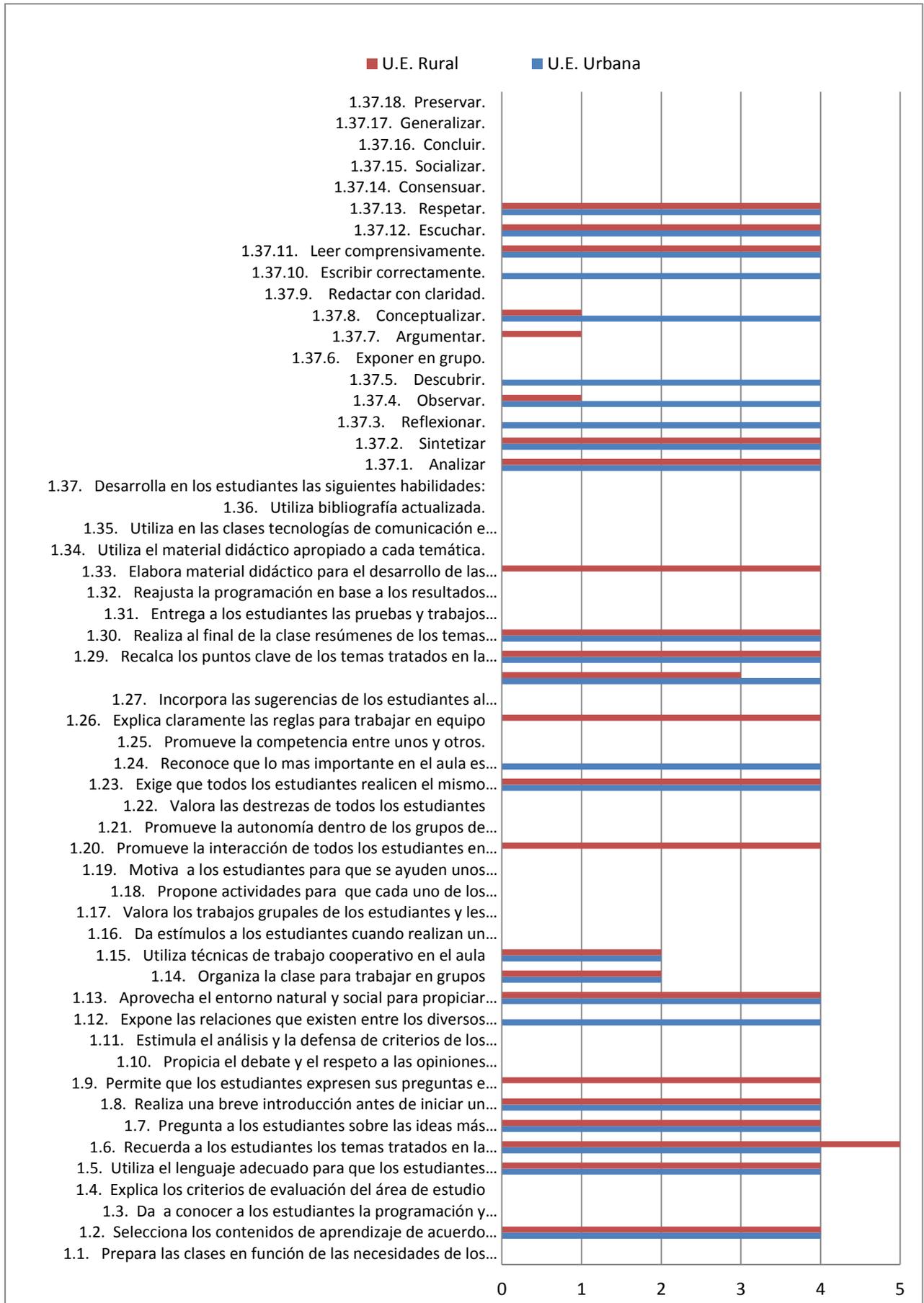
En el caso de la docente de la escuela rural, la habilidad de preguntar a los estudiantes sobre las ideas más importantes desarrolladas en la clase anterior, es la única que se observa **siempre**.

De lo observado en el aula se deduce que la docente de la escuela rural **frecuentemente**: selecciona los contenidos en función de las necesidades de los estudiantes, utiliza un lenguaje adecuado para que los estudiantes le entiendan, pregunta a los estudiantes sobre las ideas más importantes, realiza breves introducciones al iniciar los temas, permite a los estudiantes expresar sus preguntas e inquietudes, aprovecha el entorno natural y social para propiciar el aprendizaje de los estudiantes, promueve la interacción de todos los estudiantes, exige que todos los estudiantes realicen el mismo trabajo, explica claramente las reglas de trabajo en grupo, recalca los puntos clave de los temas tratados, realiza al final de la clase resúmenes sobre los temas tratados, elabora material didáctico para el desarrollo de la clase, desarrolla en los estudiantes habilidades de analizar, sintetizar, leer comprensivamente, escuchar y respetar.

Algunas veces se observa que la docente de la escuela rural explica la importancia de los temas tratados para el aprendizaje y para la vida de los estudiantes. Utilizar técnicas de trabajo cooperativo en el aula y organizar la clase para trabajar en grupos son habilidades pedagógicas y didácticas de la docente de escuela rural que **rara vez** se observan. Finalmente, las actividades realizadas por la docente de la escuela rural en las clases observadas **nunca** estuvieron encaminadas a desarrollar en los estudiantes las habilidades de conceptualizar, observar y argumentar.

En el caso de la docente de la escuela urbana ninguna de las habilidades evaluadas fueron percibidas como un comportamiento **siempre** presente en su desempeño, al menos durante las clases observadas.

TABLA 16. OBSERVACIÓN A LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE POR PARTE DEL INVESTIGADOR EN CUANTO A HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS.



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

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

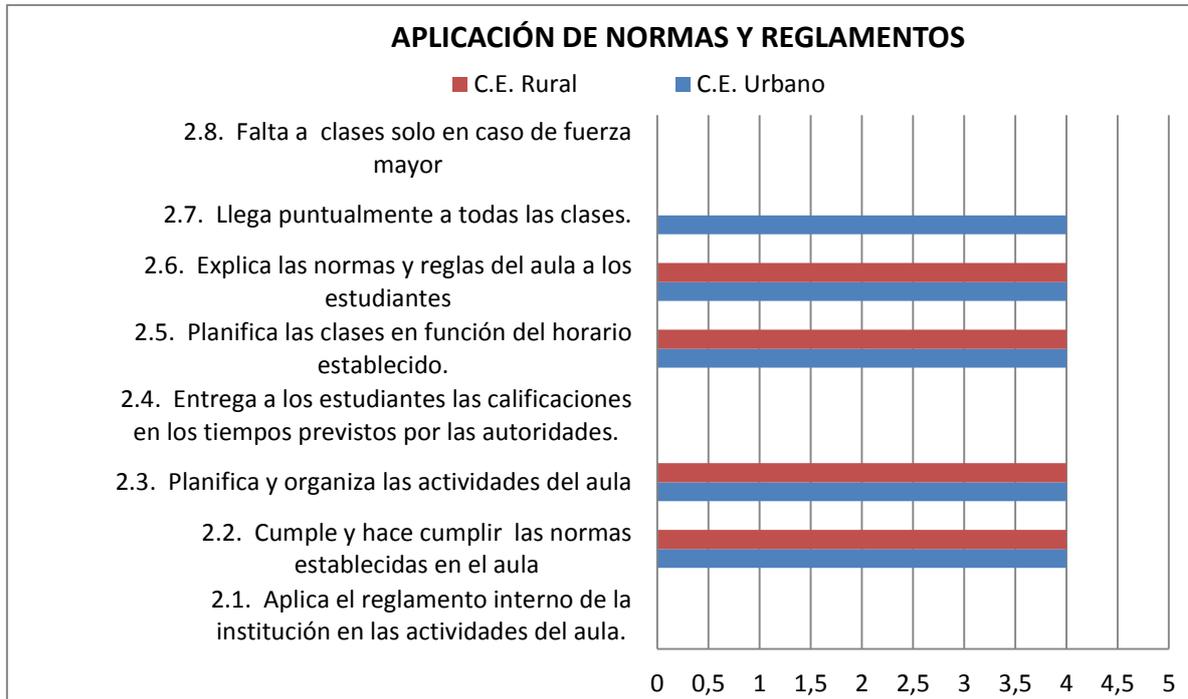
De estos datos se deduce que la docente de la escuela urbana **frecuente**mente: selecciona los contenidos en función de las necesidades de los estudiantes, utiliza un lenguaje adecuado para que los estudiantes le entiendan, recuerda a los estudiantes los temas tratados en clases anteriores, pregunta a los estudiantes sobre las ideas más importantes, realiza breves introducciones al iniciar los temas, expone las relaciones existentes entre los diversos temas, aprovecha el entorno natural y social para propiciar el aprendizaje de los estudiantes, exige que todos los estudiantes realicen el mismo trabajo, reconoce que lo más importante es que todos aprendan, explica la importancia de los temas tratados para el aprendizaje y la vida de los estudiantes, recalca los puntos clave de los temas tratados, realiza al final de la clase resúmenes sobre los temas tratados, desarrolla en los estudiantes habilidades de analizar, sintetizar, reflexionar, observar, descubrir, conceptualizar, escribir correctamente, leer comprensivamente, escuchar y respetar.

Utilizar técnicas de trabajo cooperativo en el aula y organizar la clase para trabajar en grupos son habilidades pedagógicas y didácticas de la docente de la escuela urbana que **rara vez** se observan.

La tabla 17 refleja el comportamiento de las habilidades relacionadas con la **aplicación de normas y reglamentos** de acuerdo con lo observado por el investigador.

Tanto en la docente de la escuela rural como en la urbana se observó que frecuentemente: cumplían y hacían cumplir las normas establecidas en el aula, planificaban y organizaban las actividades del aula, planificaban la clases en función del horario establecido y explicaban las normas y reglas a los estudiantes.

TABLA 17. OBSERVACIÓN A LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE POR PARTE DEL INVESTIGADOR EN CUANTO A LA APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS



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

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

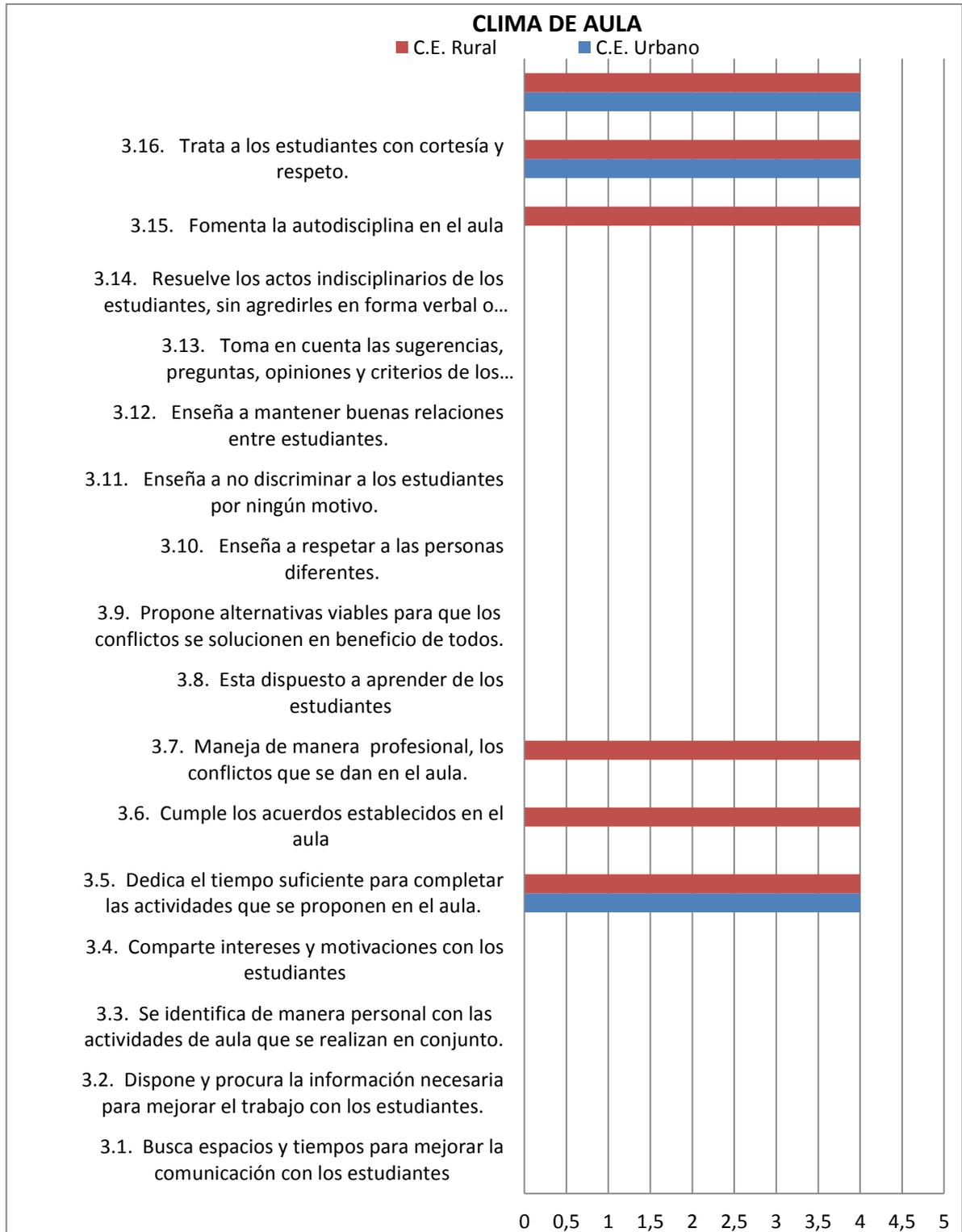
Finalmente, la observación de los indicadores de **clima de aula** arrojó los siguientes resultados, tal como se expresan en la tabla 18.

Se observó que la docente de la escuela rural **frecuentemente**: dedicaba el tiempo suficiente para que los estudiantes completaran las actividades propuestas, cumplía los acuerdos establecidos en el aula, manejaba de manera profesional los conflictos, fomentaba la disciplina en el aula, trataba a los estudiantes con cortesía y respeto, y se preocupaba por la ausencia o falta de los estudiantes.

De acuerdo con lo sucedido en las clases observadas, es posible concluir que la docente de la escuela urbana **frecuentemente**: dedica el tiempo suficiente para que los estudiantes completen las actividades propuestas, trata a los estudiantes con cortesía y respeto, y se preocupa por la ausencia o falta de los estudiantes.

Es necesario señalar que muchos indicadores de las distintas dimensiones evaluadas no se pueden valorar con solo la observación de dos horas de clase.

TABLA 18. OBSERVACIÓN A LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE POR PARTE DEL INVESTIGADOR EN CUANTO AL CLIMA DE AULA



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

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

1.3.1. Dimensión de habilidades pedagógicas y didácticas.

De los datos arrojados por la observación a la gestión del aprendizaje del docente se pueden deducir las siguientes fortalezas y debilidades en lo relacionado con las habilidades pedagógicas y didácticas de las maestras evaluadas.

En las fortalezas observadas en la docente de la escuela rural en cuanto a las habilidades pedagógicas y didácticas (ver tabla 15) es posible percibir la influencia de las orientaciones del Ministerio de Educación con respecto a la manera de ejecutar una clase según el nuevo enfoque curricular de la Educación General Básica. Por lo tanto, son fácilmente identificables, en las clases observadas, los pasos que en este nuevo enfoque se han de seguir para estructurar y desarrollar una clase: plantear preguntas relacionadas con los temas anteriores, tomar situaciones del entorno natural y social para motivar el nuevo tema y relacionarlo con la vida de los estudiantes, exponer las ideas esenciales del nuevo contenido empleando un lenguaje comprensible y cercano a los estudiantes y elaborando material didáctico adicional al libro de texto, proponer actividades de aplicación y sistematización de los contenidos, y ejecutar actividades de resumen y cierre de la clase.

En cuanto al enfoque metodológico y al tipo de habilidades cognitivas que las actividades propician en los estudiantes es posible identificar un tránsito desde un modelo de educación tradicional caracterizado por actividades rutinarias y mecánicas (por ejemplo, copiar en el cuaderno y hacer dictado) hacia metodologías más activas y constructivistas con actividades encaminadas a favorecer la participación de los estudiantes y a desarrollar procesos de análisis y síntesis (mediante la identificación de los elementos de una narración: personajes, acciones, eventos), de lectura comprensiva (por ejemplo, identificar palabras desconocidas y deducir su significado mediante el análisis del contexto de la lectura), de escucha (seguir la lectura hecha en voz alta), y de respeto (participar ordenadamente en el debate sobre el mensaje de la lectura). Finalmente, fue significativo y altamente motivador de la participación de los estudiantes, la habilidad de la profesora para aprovechar las respuestas equivocadas de los estudiantes para clarificar y profundizar en los contenidos.

No obstante lo anterior, de la observación de las clases se deduce que el aprendizaje sigue siendo concebido como una actividad principalmente solitaria. Esto se percibe en la organización física de la clase (pupitres en filas) y en el tipo de actividades realizadas: trabajos individuales que luego eran puestos en común, sin que mediara un aprendizaje cooperativo. Otras debilidades de la docente están relacionadas con la falta de supervisión

del trabajo individual de los estudiantes y la poca preocupación por favorecer la participación de quienes no lo hacen voluntariamente.

En el caso de la docente de séptimo grado de la escuela urbana, la observación de las clases permite señalar como fortalezas y debilidades relacionadas con las habilidades pedagógicas y didácticas las que aparecen en la tabla 14.

En la estructuración de la clase, la docente sigue los lineamientos básicos del Ministerio de Educación con respecto a la manera de ejecutar una clase según el nuevo enfoque curricular de la Educación General Básica: plantea preguntas relacionadas con los temas anteriores (retoma unos carteles pegados en el aula con los distintos tipos de globos de texto que se emplean en las tiras cómicas y que habían sido expuestos por los estudiantes en la clase anterior), toma situaciones del entorno natural y social para motivar el nuevo tema y relacionarlo con la vida de los estudiantes (por ejemplo, las tiras cómicas que los estudiantes conocen y lo que les gusta de ellas), expone las ideas esenciales del nuevo contenido empleando un lenguaje comprensible y cercano a los estudiantes, propone actividades de aplicación siguiendo el contenido del texto guía, y ejecuta actividades de resumen y cierre de la clase. Al inicio y durante la explicación, la docente emplea juegos de palabras para distensionar a los estudiantes y favorecer la concentración.

En cuanto al enfoque metodológico, la acción de esta docente se ubicaría predominantemente en el modelo de educación tradicional: el papel protagónico lo tiene la docente quien dedica una buena parte de la clase a la explicación de los contenidos (lo cual hace de una manera amena intentando involucrar a los estudiantes mediante preguntas y empleando elementos del entorno para ayudar a los estudiantes a comprender los conceptos), los estudiantes siguen la explicación de la maestra apoyados en el libro de texto sin participar mucho, y luego de la explicación realizan individualmente las actividades sugeridas en el libro.

De la observación de las clases se deduce que el aprendizaje sigue siendo concebido por esta docente como una actividad principalmente solitaria. Esto se percibe en la organización física de la clase (pupitres en filas) y en el tipo de actividades realizadas: trabajo individual con el texto guía. La cantidad de estudiantes en un aula estrecha (44 personas) explica la dificultad de la docente para supervisar el trabajo de todos los alumnos, estar pendiente de sus necesidades y favorecer la participación de todos.

1.3.2. Dimensión de aplicación de normas y reglamentos.

La observación de las clases en cuanto a la aplicación de normas y reglamentos, tanto en el séptimo grado de la escuela rural como de la urbana, arrojó datos similares. En cada caso, la docente:

- Cumple y hace cumplir las normas establecidas en el aula.
- Planifica y organiza las actividades del aula.
- Planifica las clases en función del horario establecido.
- Explica las normas y reglas del aula a los estudiantes.
- Llega puntualmente a todas las clases.

Como ya quedó dicho, en las acciones realizadas por las docentes se perciben elementos básicos de planificación y organización (por ejemplo, siguen sus apuntes para orientar la clase). En las pocas ocasiones que la actitud de los estudiantes lo requirieron, las docentes llamaron la atención a quienes no seguían las instrucciones recordándoles la importancia de acatar las normas, pues éstas favorecen el trabajo en clase y el aprendizaje.

Las situaciones de aula observadas no permiten emitir un juicio de valor sobre los demás componentes de esta dimensión.

1.3.3. Dimensión de clima de aula.

En la dimensión de clima de aula, se observaron las siguientes fortalezas en la docente de séptimo grado de la escuela rural:

- Dedicar el tiempo suficiente para completar las actividades que se proponen en el aula.
- Cumple los acuerdos establecidos en el aula.
- Maneja de manera profesional los conflictos que se dan en el aula.
- Fomenta la autodisciplina en el aula.
- Trata a los estudiantes con cortesía y respeto.
- Se preocupa por la ausencia o falta de los estudiantes.

En las dos clases observadas, la docente inicia con la ejecución rápida de rutinas que favorecen el orden y la disciplina: saludar, arreglar las filas, recoger los papeles, ordenar el sitio de trabajo, guardar material de otras asignaturas. Sin perder tiempo tomando lista, la docente identifica a los estudiantes que faltan y pregunta por los motivos de su ausencia, llama a todos por su nombre y los trata con cordialidad y respeto.

En el caso de la docente de séptimo grado de la escuela urbana, son pocos los datos que sobre clima de aula se pudieron percibir en la observación de la clase, al menos en lo relacionado con los ítems indicados por la ficha de observación. No obstante, como fortalezas se observó que la docente: dedicaba tiempo suficiente para completar las actividades propuestas en el aula, trataba a los estudiantes con cordialidad y respeto y se preocupaba por las ausencias de los estudiantes.

Por otra parte, el número de alumnos en un aula estrecha que impide la movilidad y la supervisión del trabajo de cada estudiante, el constante murmullo de los estudiantes durante las explicaciones de la maestra y las acciones rutinarias desarrolladas por el estudiante durante la clase, pueden ser considerados como limitaciones relacionadas con el clima de aula.

Las situaciones de aula observadas no permiten emitir un juicio de valor sobre los demás componentes de esta dimensión. Pero se intuye que esta limitación de información podría estar relacionada con la poca importancia que se le da al clima social de aula en las escuelas del Ecuador en cuanto factor de mejora de la calidad y calidez de la educación.

1.4 Semejanzas y diferencias entre los procesos de los dos centros de educación investigados.

Con base en el diagnóstico a la gestión pedagógica de las docentes, derivado de la observación de clase, es posible establecer las siguientes semejanzas y diferencias entre los procesos investigados.

La gestión pedagógica de las docentes observadas se asemeja, en primer lugar, en algunos aspectos concernientes a las habilidades pedagógicas y didácticas. Es clara la influencia, en las prácticas pedagógicas observadas, de las orientaciones del Ministerio de Educación con respecto al modo de ejecutar una clase acorde con el nuevo enfoque curricular de la Educación General Básica: plantear preguntas relacionadas con los temas anteriores, tomar situaciones del entorno natural y social para motivar el nuevo tema y relacionarlo con la vida de los estudiantes, exponer las ideas esenciales del nuevo contenido empleando un lenguaje comprensible y cercano a los estudiantes, proponer actividades de aplicación y sistematización de los contenidos, y ejecutar actividades de resumen y cierre de la clase.

En segundo lugar, salvadas las diferencias de enfoque metodológico, es claro que en los dos casos observados el aprendizaje sigue siendo concebido como una actividad

principalmente solitaria. Esto se percibe en la organización física de la clase (pupitres en filas) y en el tipo de actividades realizadas: predominio de trabajos realizados de modo individual por los estudiantes.

Las mayores semejanzas se encuentran en el ámbito de la aplicación de normas y reglamentos. Las docentes cumplen y hacen cumplir las normas establecidas en el aula, dan indicios de planificación y organización de las actividades del aula ajustándose al horario establecido, explican las normas y reglas del aula a los estudiantes, llegan puntualmente a clases la mayoría de las veces y, si la ocasión lo amerita, llaman la atención a los estudiantes que no siguen las instrucciones recordándoles la importancia de acatar las normas, pues éstas favorecen el trabajo en clase y el aprendizaje.

Por último, a pesar de los pocos datos que sobre clima de aula se pudieron percibir en la observación de la clase de la docente de la escuela urbana, es posible identificar algunas semejanzas en esta dimensión: tiempo suficiente para completar las actividades propuestas en el aula, trato cordial y respetuoso a los estudiantes y preocupación por los alumnos ausentes. Además, en las dos clases observadas las docentes iniciaron con la ejecución rápida de rutinas que favorecen el orden y la disciplina: saludar, arreglar las filas, recoger los papeles, ordenar el sitio de trabajo y guardar material de otras asignaturas.

Las mayores diferencias entre las dos maneras de gestionar el trabajo en el aula se perciben en el enfoque metodológico. En el caso de la docente de la escuela rural se aprecia su interés por pasar de un modelo de educación tradicional caracterizado por actividades rutinarias y mecánicas a una metodología más activa y constructivista, con actividades encaminadas a favorecer la participación de los estudiantes y a desarrollar procesos complejos de pensamiento.

En el caso de la docente de la escuela urbana, las actividades observadas responden más a un modelo de enseñanza tradicional donde el papel protagónico lo tiene la docente quien dedica una buena parte de la clase a la explicación magistral de los contenidos, mientras los estudiantes siguen la explicación apoyados en el libro de texto, sin participar mucho, y luego realizando individualmente las actividades sugeridas en el libro.

También se encontraron diferencias en la dimensión de clima de aula. Pocos fueron los datos ofrecidos por la observación de clase de la docente de escuela urbana en los aspectos relacionados con esta dimensión. Por el contrario, en el aula de la escuela rural fue

más evidente la preocupación de la docente por hacer cumplir los acuerdos y fomentar la autodisciplina.

De todos modos, es claro que la generación de un clima de aula favorable al aprendizaje no constituye un elemento de interés que haya de ser tenido en cuenta dentro de los componentes de la gestión pedagógica que realizan las docentes evaluadas.

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

En este apartado se analizan los resultados sobre clima social en el aula, arrojados por los instrumentos aplicados (Cuestionario CES) a los estudiantes y profesores de séptimo año de las instituciones educativas “Purificación Ortiz” y “San José de Calasanz” del cantón Saraguro.

La interpretación de dichos datos se hará con base en las escalas de clima social en el aula de Moos y Trickett: implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, estabilidad, organización, claridad, control, innovación y cooperación, según el criterio de estudiantes y profesores.

Los cuestionarios sobre clima social en el aula, aplicados a los estudiantes de séptimo año de la Escuela Urbana Purificación Ortiz, arrojaron los siguientes datos:

TABLA 19. VALORACION DEL CLIMA DE AULA SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE SÉPTIMO AÑO DE LA ESCUELA URBANA PURIFICACIÓN ORTÍZ

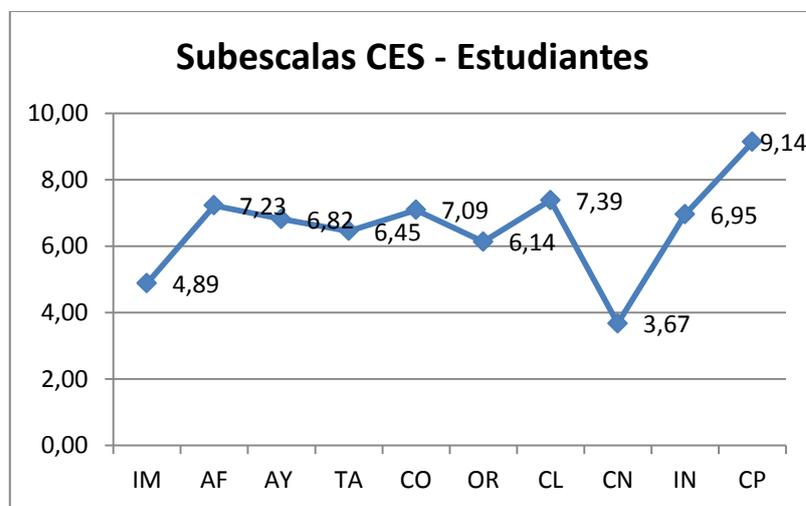
ESTUDIANTES		
SUBESCALAS		PUNTUACIÓN
IMPLICACIÓN	IM	4,89
AFILIACIÓN	AF	7,23
AYUDA	AY	6,82
TAREAS	TA	6,45
COMPETITIVIDAD	CO	7,09
ORGANIZACIÓN	OR	6,14
CLARIDAD	CL	7,39
CONTROL	CN	3,67
INNOVACIÓN	IN	6,95
COOPERACIÓN	CP	9,14

Fuente: Cuestionario CES para estudiantes

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

Como se puede observar en la tabla 19 y la gráfica 1, la mayor parte de subescalas de clima social en el aula, según la percepción de los estudiantes de séptimo grado de la Escuela Purificación Ortiz, se ubican por encima de la puntuación media (5,00). Resulta significativa la alta puntuación de la variable *Cooperación* (9,14), al igual que las puntuaciones bajas en *Implicación* (4,89) y *Control* (3,67).

GRÁFICA 1. VALORACION DEL CLIMA DE AULA SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE SÉPTIMO AÑO DE LA ESCUELA URBANA PURIFICACIÓN ORTÍZ



Fuente: Cuestionario CES para estudiantes

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

Analizando las escalas con puntuación alta se puede señalar que las/os estudiantes valoran positivamente los siguientes aspectos:

1. El grado de integración, interacción y participación activa en el aula para lograr un objetivo común de aprendizaje (cooperación).
2. El vínculo de amistad entre los alumnos y la ayuda que se prestan para realizar sus tareas, el conocimiento entre ellos y el grado de disfrute del trabajo juntos, es decir, el grado de cohesión entre los alumnos (afiliación).
3. El esfuerzo por lograr una buena calificación, así como la dificultad para obtenerla (competitividad).
4. El establecimiento y el seguimiento de unas normas claras, el conocimiento de las consecuencias de su incumplimiento; a la vez que valoran positivamente la coherencia del profesor con esa normativa y su cumplimiento (claridad).

La subescala de puntuación más baja es *control* (3,67). Este puntaje indica que los estudiantes no perciben que la profesora sea estricta en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y la penalización de aquellos que no las practican. Esta variable tiene estrecha relación con la variable *claridad* y ambas subescalas señalan que los alumnos tienen claras las normas de trabajo por las cuales regirse, así como la posibilidad de tener un cierto grado de "flexibilidad" en dichas normas, no asumiéndolas como rígidas y sin posibilidad de negociación.

Otra variable significativamente baja es la *implicación* (4,89), que señala el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias. Llama la atención que el nivel de implicación de los estudiantes sea tan bajo, mientras que el grado de cooperación sea alto. Esto indica que la relación que se establece entre los estudiantes tiende a la ayuda y a la colaboración entre ellos en función de un objetivo común de aprendizaje (cooperación), como consecuencia de la necesidad de socialización con pares propia de la preadolescencia, más que por el interés suscitado en ellos por el tipo de actividades realizadas en clase. Este hecho es corroborado por el puntaje alto que obtiene la variable *afiliación*. Entonces, parece que los niveles de cooperación y afiliación no se relacionan con el grado de implicación o interés de los estudiantes por las actividades realizadas en clase, sino por la necesidad de mayores vínculos de amistad propia de la edad.

Finalmente, se ubican en el rango medio de las puntuaciones la variable que mide el grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor para con los alumnos (ayuda 6,82). Lo mismo sucede con el grado de importancia que se le da a la terminación de las tareas programadas y el énfasis que pone el profesor en el temario de la materia (tareas 6,45); al grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno (innovación 6,95); y a la importancia que se le da al orden, la organización y las buenas maneras en la realización de las tareas escolares (organización 6,14).

Obsérvese ahora, en la tabla 20 y la gráfica 2, los datos ofrecidos por el cuestionario CES con respecto a la percepción que la docente de séptimo grado de la Escuela Purificación Ortiz tiene acerca del clima social en el aula.

En términos descriptivos, se puede observar que la mayor parte de las puntuaciones se encuentra por encima de la calificación media (5,00), registrando una percepción positiva mayor que la de las/os estudiantes. Cabe destacar las altas puntuaciones que presentan las

áreas de implicación (9,00); afiliación (10,00), ayuda (10,00), claridad (8,00), innovación (8,00), y cooperación (10,00), y la baja puntuación que se observa en la subescala control (4,00).

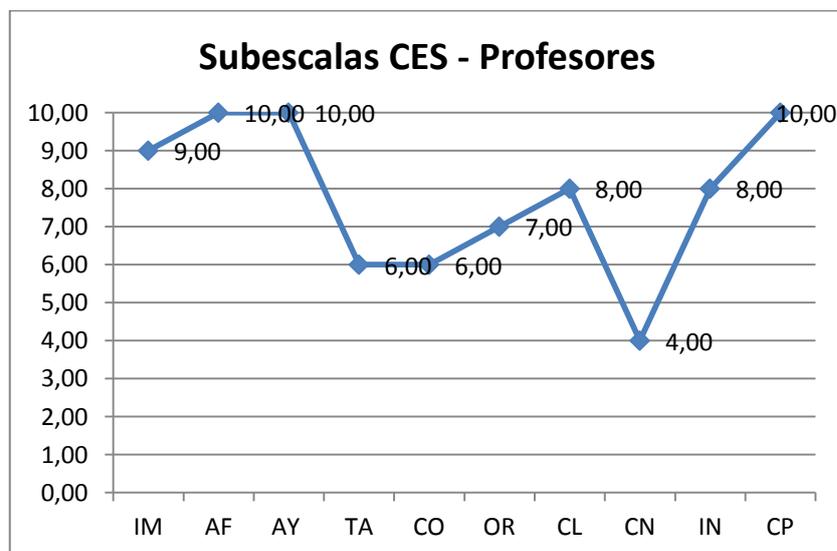
TABLA 20. VALORACION DEL CLIMA DE AULA SEGÚN LA PROFESORA DE SÉPTIMO AÑO DE LA ESCUELA URBANA PURIFICACIÓN ORTÍZ

PROFESORES		
SUBESCALAS		PUNTUACIÓN
IMPLICACIÓN	IM	9,00
AFILIACIÓN	AF	10,00
AYUDA	AY	10,00
TAREAS	TA	6,00
COMPETITIVIDAD	CO	6,00
ORGANIZACIÓN	OR	7,00
CLARIDAD	CL	8,00
CONTROL	CN	4,00
INNOVACIÓN	IN	8,00
COOPERACIÓN	CP	10,00

Fuente: Cuestionario CES para profesores.

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

GRÁFICA 2. VALORACION DEL CLIMA DE AULA SEGÚN LA PROFESORA DE SÉPTIMO AÑO DE LA ESCUELA URBANA PURIFICACIÓN ORTÍZ



Fuente: Cuestionario CES para profesores.

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

Analizando las escalas con puntuación alta se puede señalar que la profesora valora positivamente los siguientes aspectos percibidos en su salón de clase:

1. Los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y disfrutan del ambiente creado, incorporando tareas complementarias (implicación).
2. El vínculo de amistad entre los alumnos y la ayuda que se prestan para realizar sus tareas; se conocen y disfrutan trabajando juntos, es decir, manifiestan un alto grado de cohesión (afiliación).
3. Su preocupación y amistad con los alumnos, la comunicación entre ellos, la confianza recíproca e interés por sus ideas (ayuda).
4. La importancia que se le da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares (organización).
5. La importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento y la coherencia del profesor para aplicar las normas y sanciones (claridad).
6. La contribución de los alumnos a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce la profesora con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno (innovación).
7. La predisposición de los alumnos a trabajar juntos maximizando su propio aprendizaje y de los demás (cooperación).

La subescala de puntuación más baja es *control* (4,00). Es evidente para la profesora que los estudiantes conocen las normas de trabajo por las cuales regirse, y se percibe a sí misma poco dada a excesivos controles y sanciones disciplinarios.

Las variables de *tareas* (6,00) o importancia que se da a terminar las tareas programadas y al énfasis que pone el profesor en el temario de las asignaturas, y *competitividad* (6,00) o importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación, así como a la dificultad para obtenerla, alcanzan valores medios, según la percepción de la profesora.

Al comparar la percepción de los estudiantes y de la profesora se encuentran coincidencias en las valoraciones altas en los aspectos de *cooperación* o grado de integración, interacción y participación activa en el aula, para lograr un objetivo común de aprendizaje; *claridad* o importancia que se le da al establecimiento y seguimiento de normas y a la coherencia del profesor con las mismas; y *afiliación* o nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan

en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos. También se verifican convergencias en algunas puntuaciones medias, específicamente en la importancia que se da a la terminación de las tareas programadas y el énfasis que la profesora pone en el temario de la asignatura (*tarea*).

Una percepción baja coincidente entre profesora y estudiantes se da en la variable de *control*, es decir, que a la profesora se le percibe poco estricta en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. Al comparar estos datos con las demás subescalas de la dimensión de estabilidad, se deduce un orden y funcionamiento adecuados de la clase, lo cual no demanda por parte de la profesora excesivas sanciones y controles disciplinarios, pues parece ser que los estudiantes tienen claras las normas y las consecuencias de su incumplimiento y no tiene reparo en acatarlas.

En cinco de las diez subescalas las percepciones de estudiantes y maestra con respecto al clima social en el aula son divergentes. Mientras la profesora valora positivamente su grado de *ayuda*, preocupación y amistad por los alumnos, ellos atribuyen a esta variable un puntaje medio, con lo cual expresan una expectativa de comunicación más abierta de la profesora con los escolares, mayor confianza en ellos e interés por sus ideas.

Igual sucede con la variable *organización*: la profesora le atribuye una alta importancia al orden, la organización y las buenas maneras en la realización de las tareas escolares, mientras que la percepción de los alumnos en este aspecto alcanza una valoración media.

En la subescala *competitividad* los alumnos le atribuyen una valoración alta a la importancia que se le da al esfuerzo por lograr una buena calificación, mientras que la percepción de la maestra obtiene un valor medio. En cuanto a *innovación* la profesora le otorga un alto valor a la colaboración de los alumnos en la planeación de las actividades escolares y a la variedad y cambio que ella introduce con nuevas técnicas que estimulan la creatividad de los estudiantes; ellos, por su parte, califican esta variable con una puntuación media.

Finalmente, la mayor divergencia se da en la subescala *implicación*: mientras la profesora la valora positivamente, los estudiantes la califican como una de las variables más bajas con lo cual se evidencia una disociación entre la percepción que la maestra tiene de su gestión del proceso de aprendizaje y el grado de interés que los temas y las actividades en clase despiertan en los estudiantes.

Por su parte, el cuestionario sobre clima social en el aula aplicado a los estudiantes de séptimo año de la escuela rural San José de Calasanz, arrojó los datos presentados en la tabla 21 y la gráfica 3.

TABLA 21. VALORACION DEL CLIMA DE AULA SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE SÉPTIMO AÑO DE LA ESCUELA RURAL SAN JOSÉ DE CALASANZ

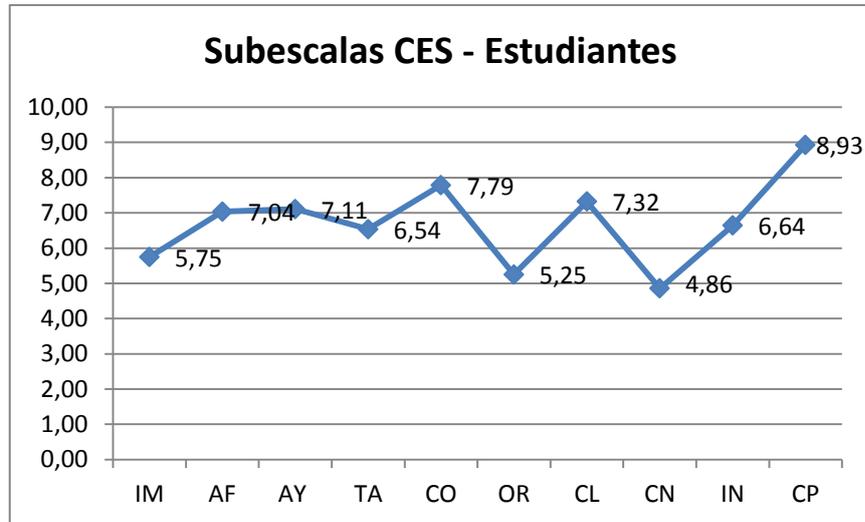
ESTUDIANTES		
SUBESCALAS		PUNTUACIÓN
IMPLICACIÓN	IM	5,75
AFILIACIÓN	AF	7,04
AYUDA	AY	7,11
TAREAS	TA	6,54
COMPETITIVIDAD	CO	7,79
ORGANIZACIÓN	OR	5,25
CLARIDAD	CL	7,32
CONTROL	CN	4,86
INNOVACIÓN	IN	6,64
COOPERACIÓN	CP	8,93

Fuente: Cuestionario CES para estudiantes

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

La mayor parte de subescalas de clima social en el aula, según la percepción de los estudiantes de séptimo grado de la Escuela San José de Calasanz, se ubica por encima de la puntuación media (5,00). Resulta significativa la alta puntuación de la variable *cooperación* (8,93), al igual que la puntuación baja en *control* (4,86).

GRÁFICA 3. VALORACION DEL CLIMA DE AULA SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE SÉPTIMO AÑO DE LA ESCUELA RURAL SAN JOSÉ DE CALASANZ



Fuente: Cuestionario CES para estudiantes

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

Analizando las escalas con puntuación alta se puede señalar que las/os estudiantes valoran positivamente los siguientes aspectos:

1. El grado de integración, interacción y participación activa en el aula para lograr un objetivo común de aprendizaje (cooperación).
2. El vínculo de amistad entre los alumnos y la ayuda que se prestan para realizar sus tareas, el conocimiento entre ellos y el grado de disfrute de trabajar juntos, es decir, el grado de cohesión entre los alumnos (afiliación).
3. El grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (ayuda).
4. El esfuerzo por lograr una buena calificación, así como la dificultad para obtenerla (competitividad).
5. El establecimiento y el seguimiento de unas normas claras, el conocimiento de las consecuencias de su incumplimiento; a la vez que valoran positivamente la coherencia del profesor con esa normativa y su cumplimiento (claridad).

La subescala de puntuación más baja es *control* (4,86). Este puntaje indica que los estudiantes no perciben que la profesora sea estricta en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y la penalización de aquellos que no las practican. Esta variable tiene estrecha relación con la variable *claridad* y ambas subescalas señalan que los alumnos tienen claras las normas de trabajo por las cuales regirse, así como la posibilidad de tener un cierto grado de "flexibilidad" en dichas normas, no asumiéndolas como rígidas y sin posibilidad de negociación.

Se ubica en el rango medio de las puntuaciones la variable *implicación* (5,75) que señala el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias. Lo mismo sucede con el grado de importancia que se le da a la terminación de las tareas programadas y el énfasis que pone el profesor en el temario de la materia (tareas 6,54); a la importancia que se le da al orden, la organización y las buenas maneras en la realización de las tareas escolares (organización 5,25); y al grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad de los escolares (innovación 6,64).

Obsérvese ahora, en la tabla 22 y la gráfica 4, los datos ofrecidos por el cuestionario CES con respecto a la percepción que la docente de séptimo grado de la Escuela San José de Calasanz tiene acerca del clima social en su aula.

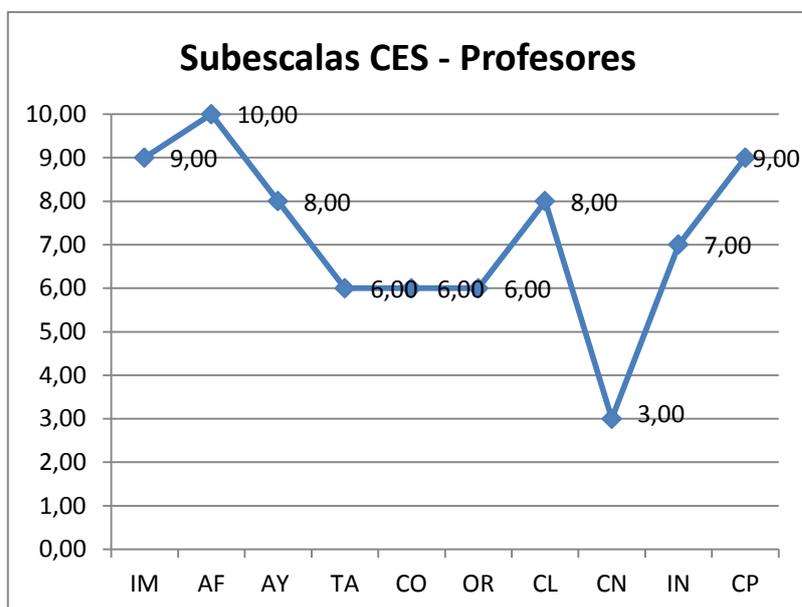
TABLA 22. VALORACION DEL CLIMA DE AULA SEGÚN LA PROFESORA DE SÉPTIMO AÑO DE LA ESCUELA RURAL SAN JOSÉ DE CALASANZ

PROFESORES		
SUBESCALAS		PUNTUACIÓN
IMPLICACIÓN	IM	9,00
AFILIACIÓN	AF	10,00
AYUDA	AY	8,00
TAREAS	TA	6,00
COMPETITIVIDAD	CO	6,00
ORGANIZACIÓN	OR	6,00
CLARIDAD	CL	8,00
CONTROL	CN	3,00
INNOVACIÓN	IN	7,00
COOPERACIÓN	CP	9,00

Fuente: Cuestionario CES para profesores

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

GRÁFICA 4. VALORACION DEL CLIMA DE AULA SEGÚN LA PROFESORA DE SÉPTIMO AÑO DE LA ESCUELA RURAL SAN JOSÉ DE CALASANZ



Fuente: Cuestionario CES para profesores

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

En términos descriptivos, se puede observar que la mayor parte de las puntuaciones se encuentra por encima de la calificación media (5,00), registrando una percepción positiva mayor que la de las/os estudiantes. Cabe destacar las altas puntuaciones que presentan las áreas de implicación (9,00); afiliación (10,00), ayuda (8,00), claridad (8,00), innovación (7,00) y cooperación (9,00), y la baja puntuación que se observa en la subescala control (3,00).

Analizando las escalas con puntuación alta se puede señalar que la profesora valora positivamente los siguientes aspectos percibidos en su salón de clase:

1. Los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y disfrutan del ambiente creado, incorporando tareas complementarias (implicación).
2. El vínculo de amistad entre los alumnos y la ayuda que se prestan para realizar sus tareas; se conocen y disfrutan trabajando juntos, es decir, manifiestan un alto grado de cohesión (afiliación).
3. Su preocupación y amistad con los alumnos, la comunicación entre ellos, la confianza recíproca e interés por sus ideas (ayuda).

4. La importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento y la coherencia del profesor para aplicar las normas y sanciones (claridad).
5. La contribución de los alumnos a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce la profesora con nuevas técnicas para estimular la creatividad del alumno (innovación).
6. La predisposición de los alumnos a trabajar juntos maximizando su propio aprendizaje y de los demás (cooperación).

La subescala de puntuación más baja es *control* (3,00). Es evidente para la profesora que los estudiantes conocen las normas de trabajo por las cuales regirse y esto conlleva a que ella no deba ser excesivamente exigente en hacer cumplir las normas y en sancionar a los infractores.

Las variables de *Tareas* (6,00) o importancia que se da a terminar las tareas programadas y al énfasis que pone el profesor en el temario de las asignaturas, *competitividad* (6,00) o importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación, así como a la dificultad para obtenerla, y *organización* (6,00) o importancia que se le da la orden y a las buenas maneras en la realización de las tareas escolares, alcanzan valores medios según la percepción de la profesora.

Al comparar la percepción de los estudiantes con la de la profesora se encuentran coincidencias en las puntuaciones altas en los aspectos de *afiliación* o nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos; *ayuda* o grado de preocupación y amistad del profesor por los alumnos; *claridad* o importancia que se le da al establecimiento y seguimiento de normas y a la coherencia del profesor con las mismas; y *cooperación* o grado de integración, interacción y participación activa en el aula, para lograr un objetivo común de aprendizaje.

También se verifican convergencias en algunas puntuaciones medias, específicamente en: la importancia que se da la terminación de las tareas programadas y el énfasis que la profesora pone en el temario de la asignatura (*tarea*); y la *organización* o importancia que se le atribuye al orden y las buenas maneras en la realización de las tareas escolares.

Una percepción baja coincidente entre profesora y estudiantes se da en la variable de *control*, es decir, que a la profesora se le percibe poco estricta en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. Al comparar estos datos

con las demás subescalas de la dimensión de estabilidad, se deduce un orden y funcionamiento adecuados de la clase, lo cual no demandan por parte de la profesora excesivas sanciones y controles disciplinarios, pues parece ser que los estudiantes tienen claras las normas y las consecuencias de su incumplimiento y no tienen reparo en acatarlas.

En tres subescalas las percepciones de estudiantes y maestra con respecto al clima social en el aula son divergentes. En la subescala *competitividad* los alumnos le atribuyen una valoración alta a la importancia que se le da al esfuerzo por lograr una buena calificación, mientras que la percepción de la maestra obtiene un valor medio,

En cuanto a *innovación* la profesora le otorga un valor alto (7,00) a la colaboración de los alumnos en la planeación de las actividades escolares y a la variedad y cambio que ella introduce con nuevas técnicas que estimulan la creatividad de los estudiantes, ellos, por su parte, califican esta variable con una puntuación media (6,64), aunque esta diferencia no es significativa (apenas 0,36 puntos).

Finalmente, la mayor divergencia se da en la subescala *implicación*: mientras la profesora la valora positivamente (9,00), los estudiantes la califican como una de las variables más bajas (5,75) con lo cual se evidencia una disociación entre la percepción que la maestra tiene de su gestión del proceso de aprendizaje y el grado de interés que despiertan en los estudiantes, los temas y las actividades desarrollados en clase.

En conclusión, al cruzar los datos obtenidos de los instrumentos aplicados tanto en la institución educativa urbana como en la rural, se encuentran enormes coincidencias en las valoraciones altas, medias y bajas, tanto de profesores como de estudiantes, lo cual lleva a considerar que, al menos en el contexto del presente estudio, el clima social en el aula no depende del entorno en que se encuentra la escuela. Esta homogeneidad en los datos podría estar asociada al hecho de que por la cercanía de la Escuela Calasanz al casco urbano y por el servicio de transporte que la institución ofrece, muchos de los niños y de las niñas que allí estudian pertenecen a población no rural. Tampoco parecen incidir variables relacionadas con las características sociodemográficas de las docentes.

Un dato bien significativo lo ofrece la gran divergencia que se da en la subescala de *implicación* entre la percepción de los estudiantes y la de las maestras, tanto en la escuela rural como la urbana. Los datos parecen confirmar la idea de que mientras las profesoras atribuyen un puntaje alto al interés que los alumnos muestran por la participación y las actividades en clase, los estudiantes se perciben desmotivados y desinteresados con

respecto a las actividades de aprendizaje realizadas en clase. Significativamente alto y coincidente son los puntajes en la variable de *cooperación* que se contradice con los puntajes obtenidos en *implicación*.

Finalmente, los puntajes bajos en *control* pueden ser sintomáticos de una escasa valoración de la dimensión formativa de la norma, tanto en lo que tiene que ver con su proceso de formulación colectiva, como en el compromiso de aplicar las sanciones que se derivan de su incumplimiento. Sin este compromiso con la disciplina se corre el riesgo de dejar a los estudiantes desprovistos de la necesaria formación en el autocontrol y la disciplina.

De otra parte, al analizar las medias de las dimensiones a las que corresponde cada una de las subescalas del cuestionario CES se observa que los estudiantes (gráfica 5) dan mayor importancia a la dimensión de **autorrealización**, es decir, a la terminación de las tareas programadas, al énfasis que ponen los profesores en el temario de la asignatura, al esfuerzo por lograr una buena calificación y a la integración, interacción y participación activa en el aula para lograr un objetivo común de aprendizaje. Esta dimensión, en el caso de los profesores (gráfica 6) ocupa el tercer lugar, lo cual refleja una importancia más bien relativa.

El hecho de que la dimensión de autorrealización sea la más importante para los estudiantes refleja una concepción de la escuela como lugar para *aprender lo que se necesita saber* para la vida. Esta idea, fuertemente arraigada en el imaginario de padres, maestros y estudiantes, valida prácticas pedagógicas, usos y costumbres propios de la escuela tradicional centrada en los contenidos, en la labor magisterial del docente y que asigna al estudiante un papel de simple receptor pasivo de unas cosas que no sabe pero que necesita saber para ser un ciudadano ejemplar y útil a la sociedad.

Ahora bien, lo anteriormente dicho pareciera refutarlo el hecho de que la subescala de *cooperación*, perteneciente a esta dimensión, recibe los puntajes más altos de todas las variables del CES, lo cual induce a pensar que existe entre los estudiantes un alto grado de integración, interacción y participación que se encaminan al logro de un objetivo común de aprendizaje.

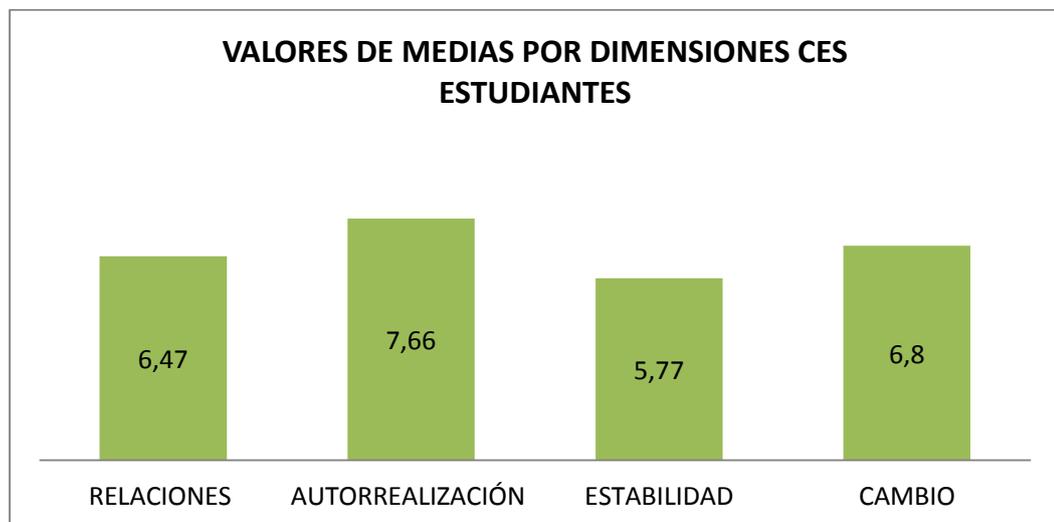
Pero cuando se cruza esta variable con la subescala *implicación*, que obtiene puntajes más bien bajos, se puede concluir que tanto estudiantes como maestras entienden “cooperación” como “afiliación”, es decir, como amistad entre los alumnos, ayuda y colaboración para la realización de tareas, mutuo conocimiento etc., pero no como una dinámica asociada a la construcción colectiva del conocimiento y a la generación de grupos cooperativos

encaminados a maximizar el aprendizaje de todos los miembros, a producir resultados juntos, a enseñar a otros lo que se sabe, en fin, a garantizar una mejora sostenida del aprendizaje de todos los miembros del grupo. Esto es de vital importancia toda vez que si una persona considera que lo que está aprendiendo es útil y cercano a sus experiencias cotidianas, se producirá una mayor satisfacción con el aprendizaje y éste será significativo.

Tanto estudiantes como profesoras valoran en segundo lugar la dimensión de **cambio o innovación**, es decir, el grado de diversidad, novedad y variación de las actividades de clase con la incorporación de nuevas técnicas que estimulan la creatividad de los estudiantes.

En la valoración positiva que se hace de esta dimensión puede percibirse la influencia de las nuevas políticas educativas del país que dan mayor importancia a la evaluación y formación permanente del profesorado, lo cual ha comenzado a impactar, aunque tímidamente, en las prácticas pedagógicas en el aula.

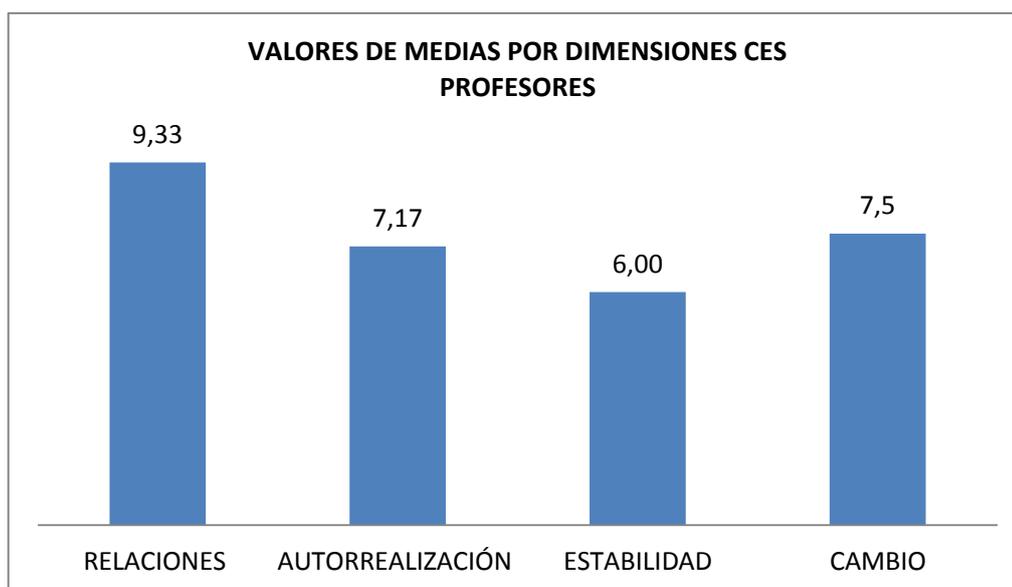
GRÁFICA 5. VALORES DE MEDIAS POR DIMENSIONES CES - ESTUDIANTES



Fuente: Cuestionario CES para estudiantes.

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

GRÁFICA 6. VALORES DE MEDIAS POR DIMENSIONES CES - PROFESORES



Fuente: Cuestionario CES para profesores.

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

Ahora bien, al comparar estos datos con los arrojados por la observación de la gestión del aprendizaje del docente tenida en el aula por parte del investigador, se puede inferir que la innovación implantada por las docentes, y que los estudiantes parecen valorar con cierto grado de satisfacción, se orienta más a la introducción de técnicas y actividades que pretenden hacer la clase más “divertida” o “entretenida”, que a un cambio en la manera de entender el aprendizaje y la enseñanza, que luego se traduciría en un enfoque metodológico orientado al desarrollo de los procesos superiores y más complejos de pensamiento. Sin este cambio de concepción puede resultar cierta la intuición de que una clase divertida no necesariamente es una clase en la que se aprende más y mejor.

La dimensión de **relaciones** es valorada en primer lugar por las profesoras y, apenas, en el tercer lugar por los estudiantes. Esta diferencia es significativa y puede indicar que, mientras las profesoras perciben a sus alumnos implicados en las actividades de clase, amistosos entre ellos y colaboradores, y a sí mismas preocupadas por ayudarles, los alumnos no valoran tan positivamente el interés que despiertan las actividades realizadas en clase, ni les resulta tan gratificante el tipo de relaciones que se establecen entre pares, y parecen anhelar mayor comunicación, vínculo y confianza con sus maestras.

Esta diferencia en un componente tan significativo del clima social en el aula puede deberse al hecho de que las docentes ni comparten todas las clases con los estudiantes, ni ejecutan

actividades en el aula que permitan develar relaciones conflictivas, desavenencia, dificultades relacionales o escasas habilidades sociales en los estudiantes.

En el último lugar de las valoraciones tanto de estudiantes como de profesoras, se encuentra la dimensión de **estabilidad** que comprende la organización, la claridad y el control de las tareas escolares realizadas en el aula y de las normas que hay que cumplir y hacer cumplir. La baja puntuación en esta dimensión es reflejo de la escasa preocupación que en nuestro medio se da al cuidado de una atmósfera ordenada y tranquila en la que se valora la buena disciplina, y a un entorno de aprendizaje tranquilo y seguro.

Influenciados por una cultura que desconoce el valor de la norma y que ha renunciado a la disciplina como una necesidad vital, va siendo cada vez más común que los profesionales de la educación renuncien al establecimiento de normas y a hacerlas cumplir. Y es claro que sin estabilidad, orden, claridad y control, el aprendizaje puede ni ser pertinente ni ser significativo.

3. Análisis y discusión de resultados de las habilidades y competencias docentes

Una adecuada gestión pedagógica propicia un clima social de aula nutritivo y agradable donde se favorece el desarrollo integral de las personas y se crean las condiciones necesarias para lograr óptimos aprendizajes. Enmarcados en este enfoque, suficientemente desarrollado en el numeral 3.3 del marco teórico del presente estudio, se procede ahora al análisis y discusión de las habilidades y competencias de las docentes de séptimo año de las Escuelas Purificación Ortiz y San José de Calasanz del cantón Saraguro.

Se inicia con los resultados arrojados por el *Cuestionario de autoevaluación de la gestión del aprendizaje del docente*. En la dimensión de **habilidades pedagógicas y didácticas** (tabla 23), los datos obtenidos son altamente favorables (la mayoría de los indicadores están en 4 0 5) y homogéneos (presentan un comportamiento similar tanto en la docente urbana como en la rural).

Las variables más significativas se dan en los indicadores “*empleo en el aula nuevas tecnologías*” y “*promuevo la competencia entre los estudiantes*”. En el primer caso, la profesora de la escuela rural indica que *algunas veces* emplea estos recursos mientras que la docente de la escuela urbana considera que recurre a ellos con mayor frecuencia. Con respecto al segundo indicador, la profesora de la escuela rural reconoce propiciar con mayor

frecuencia la competencia entre los estudiantes, cosa que la docente de la escuela urbana dice hacer algunas veces.

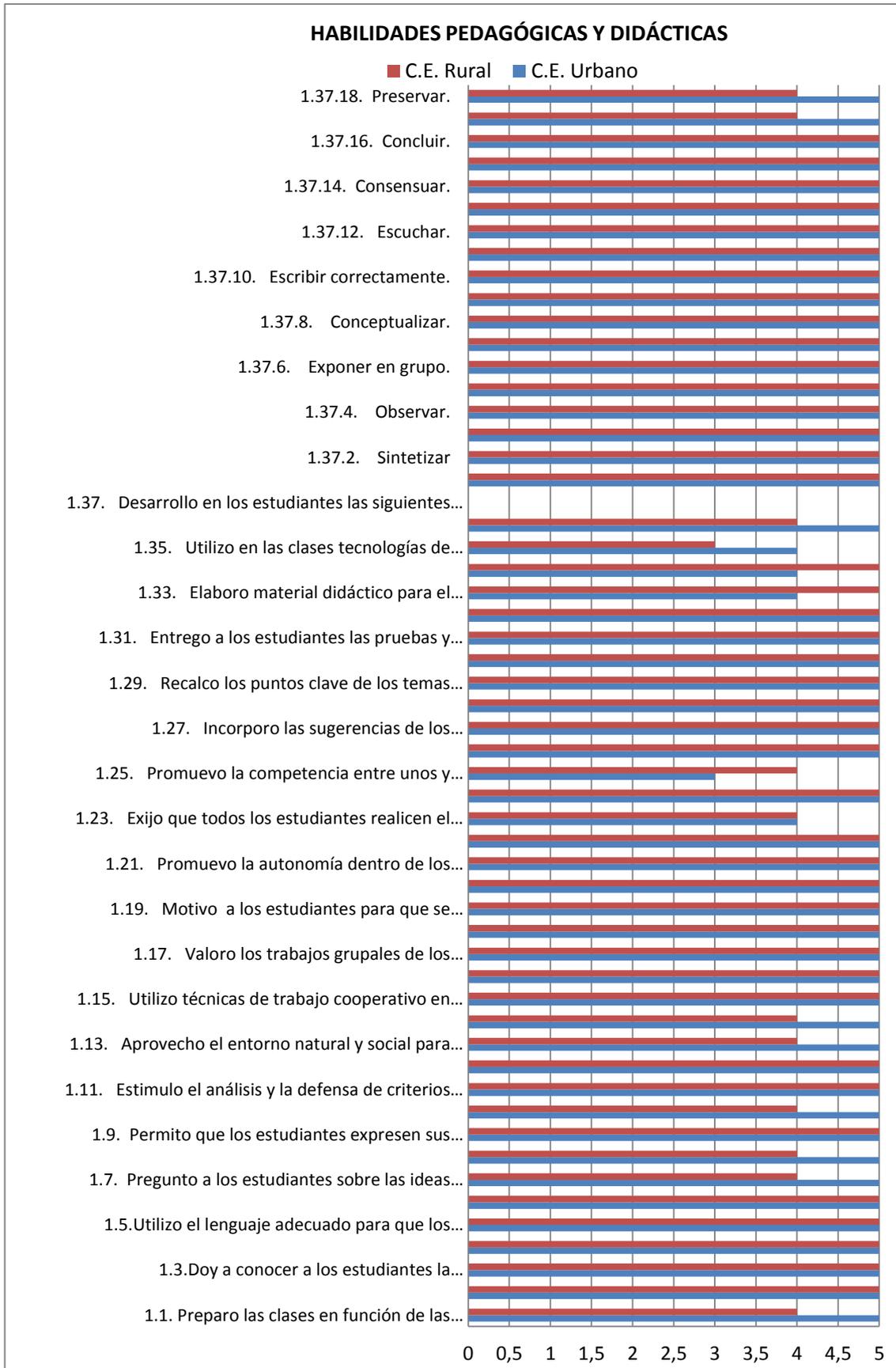
En la dimensión de **desarrollo emocional** (tabla 24) todos los indicadores, tanto en la docente rural como la urbana, tienen una valoración de cinco puntos. Esto indica el alto grado de identificación de las maestras con la labor docente: disfrutan enseñando, se sienten vinculadas afectivamente con los estudiantes y se sienten realizadas personal y profesionalmente con su trabajo, que es asumido con verdadera vocación.

La tabla 25 muestra la percepción de las maestras participantes en este estudio con respecto a su compromiso con la **aplicación de normas y reglamentos**. Mientras la profesora del centro educativo urbano considera que **siempre** realiza la acción que cada indicador señala, la docente de la escuela rural considera que lo hace **frecuentemente**, en la mayoría de los indicadores. Solo el indicador “*falto a mis clases solo en caso de fuerza mayor*” tiene una valoración de dos (**rara vez**) en la percepción de la docente de la escuela rural.

En la dimensión de **clima de aula** (tabla 26), las docentes de las dos escuelas se perciben **siempre** a sí mismas buscando espacios y tiempos para la comunicación con los estudiantes, procurando la información necesaria para mejorar el trabajo de los alumnos, compartiendo intereses y motivaciones con ellos, dedicando el tiempo suficiente para completar las actividades que se proponen en el aula, cumpliendo los acuerdos establecidos, manejando de manera profesional los conflictos, aprendiendo de los estudiantes y acogiendo sus sugerencias, observaciones y propuestas, enseñando a respetar, a no discriminar y a mantener buenas relaciones entre los estudiantes, fomentando la autodisciplina y tratando a los estudiantes con cortesía y respeto.

El único indicador de esta dimensión en que la valoración entre las docentes difiere, es en la preocupación por la ausencia de los estudiantes: mientras la docente de la escuela rural reconoce que esta actitud la asume **algunas veces**, la profesora de la escuela urbana manifiesta **siempre** estar preocupada por la ausencia de los estudiantes.

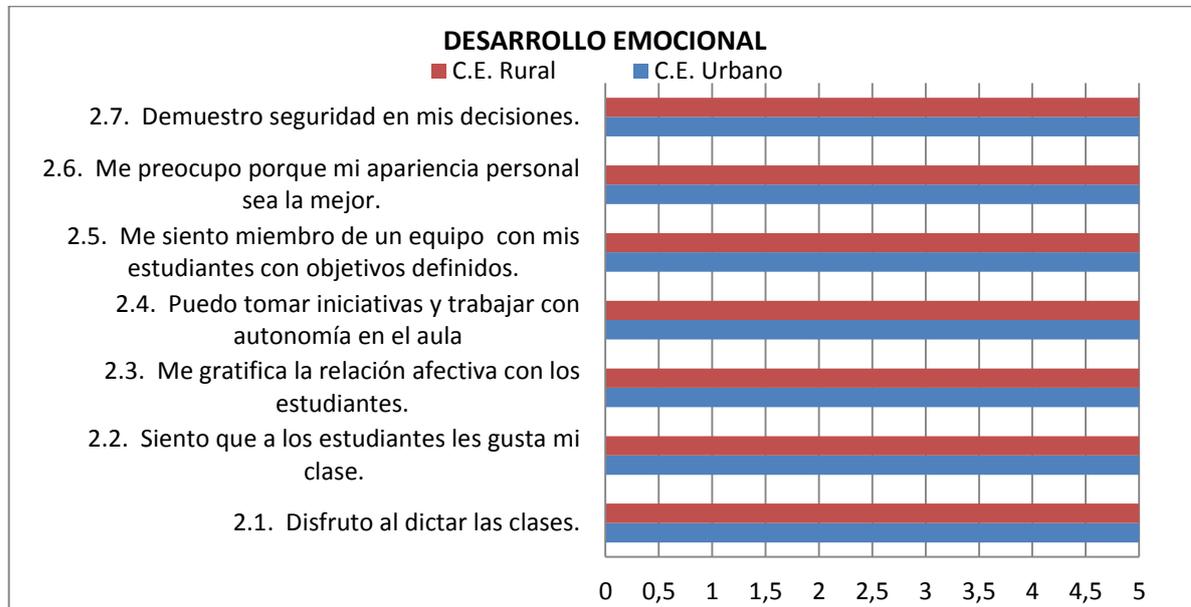
TABLA 23. AUTOEVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE. HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS



Fuente: Cuestionario de autoevaluación de la gestión del aprendizaje del docente.

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

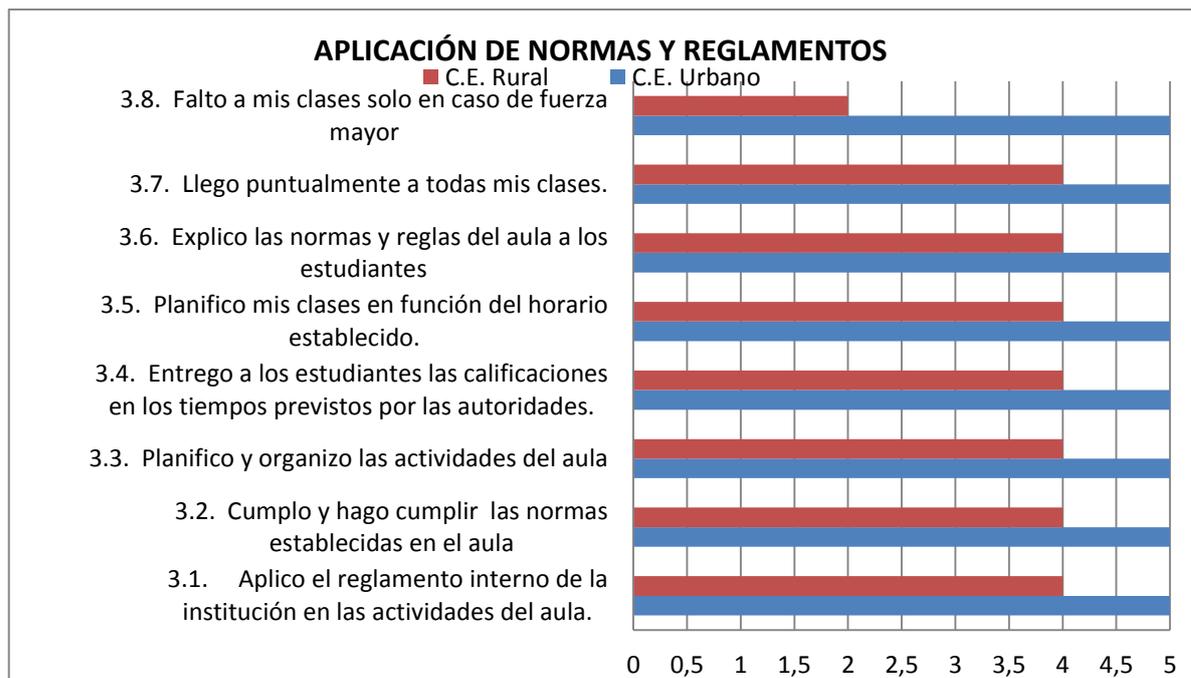
TABLA 24. AUTOEVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE. DESARROLLO EMOCIONAL



Fuente: Cuestionario de autoevaluación de la gestión del aprendizaje del docente.

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

TABLA 25. AUTOEVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS



Fuente: Cuestionario de autoevaluación de la gestión del aprendizaje del docente.

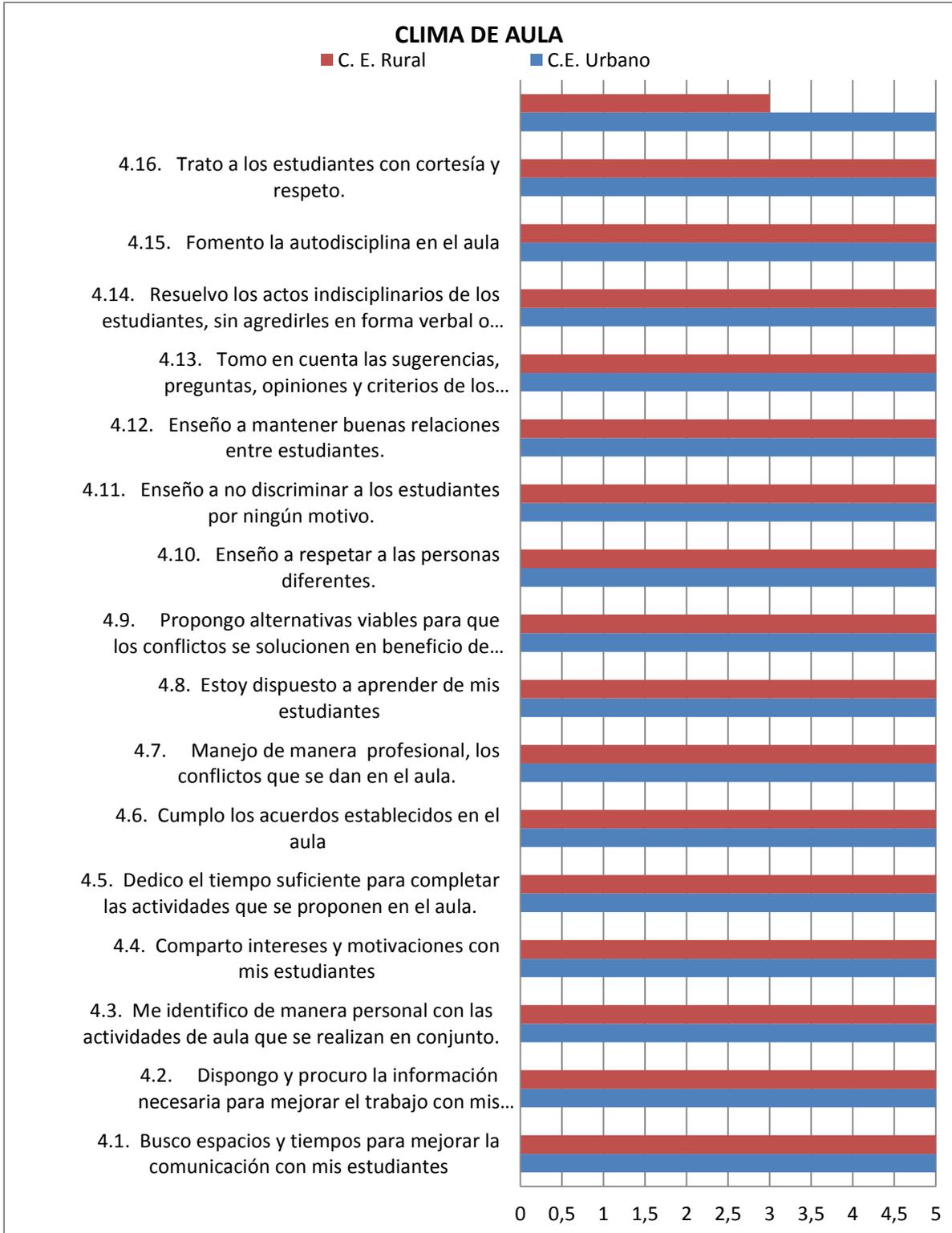
Elaboración: Julio César Martínez Ch.

Una comparación sucinta de los resultados arrojados por el *Cuestionario de autoevaluación de la gestión del aprendizaje del docente* con los obtenidos del *Cuestionario CES para profesores*, muestra una clara correspondencia y coherencia en la percepción que las docentes tienen de su gestión del aprendizaje y su relación con el clima social en el aula. Pero cuando los datos se cruzan con la *Observación de clase*, las diferencias entre las docentes se hacen más evidentes, especialmente en lo concerniente a las habilidades pedagógicas y didácticas. Como quedó dicho en su momento, pocos son los datos ofrecidos por la observación de clase que permitan valorar la generación o no de un clima de aula favorable al aprendizaje.

Considérense ahora los resultados arrojados por el *Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte de los estudiantes* de la escuela urbana, en cuanto a la ***dimensión de habilidades pedagógicas y didácticas***.

Como puede observarse en la tabla 27, aparecen con porcentajes significativamente altos los indicadores relacionados con la manera de planear y ejecutar una clase según el nuevo enfoque curricular de la Educación General Básica: partir de las necesidades de los estudiantes, darles a conocer la programación y los objetivos, explicar las relaciones entre los diversos temas, relacionarlos con el entorno natural y social, vincularlos con la vida de los estudiantes, etc. En cuanto al tipo de habilidades cognitivas que las actividades desarrollan, los estudiantes perciben énfasis claros en lectura comprensiva, escritura correcta, redacción, observación y reflexión. Un comportamiento más disperso de los datos se observa en las variables *descubrir* y *analizar*.

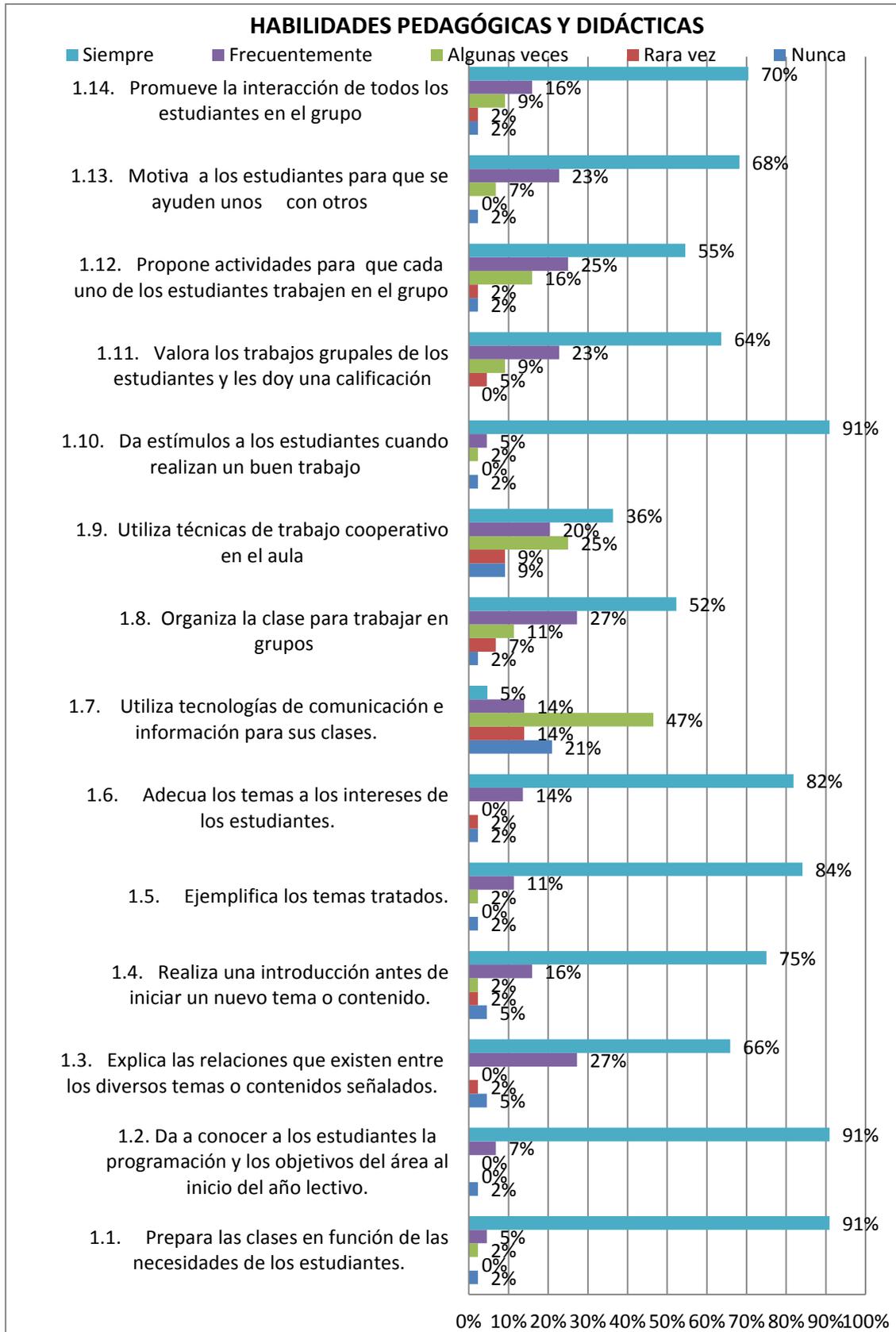
TABLA 26. AUTOEVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE. CLIMA DE AULA

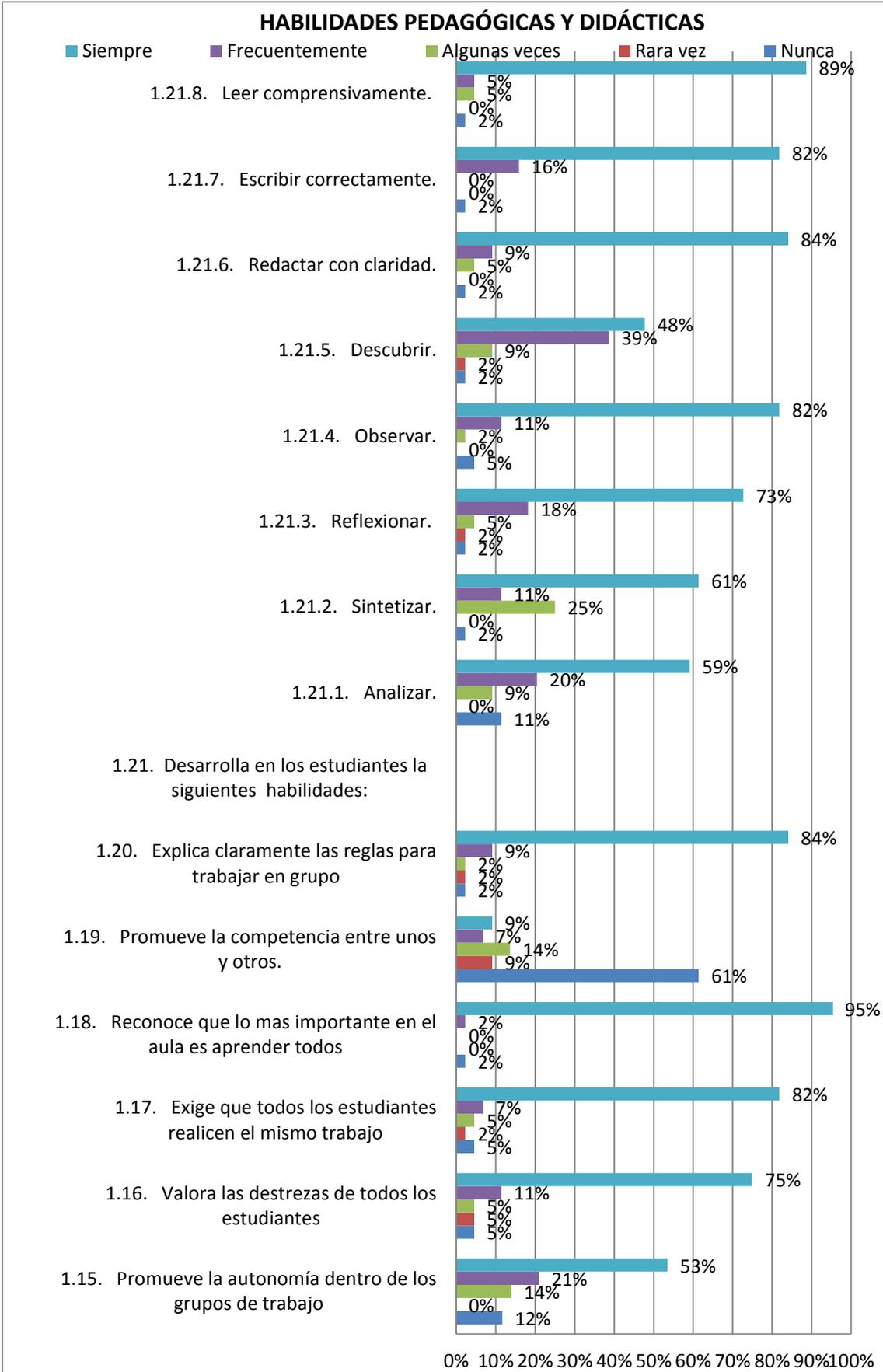


Fuente: Cuestionario de autoevaluación de la gestión del aprendizaje del docente.

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

TABLA 27. EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE POR PARTE DEL ESTUDIANTE - ESCUELA URBANA. HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS.





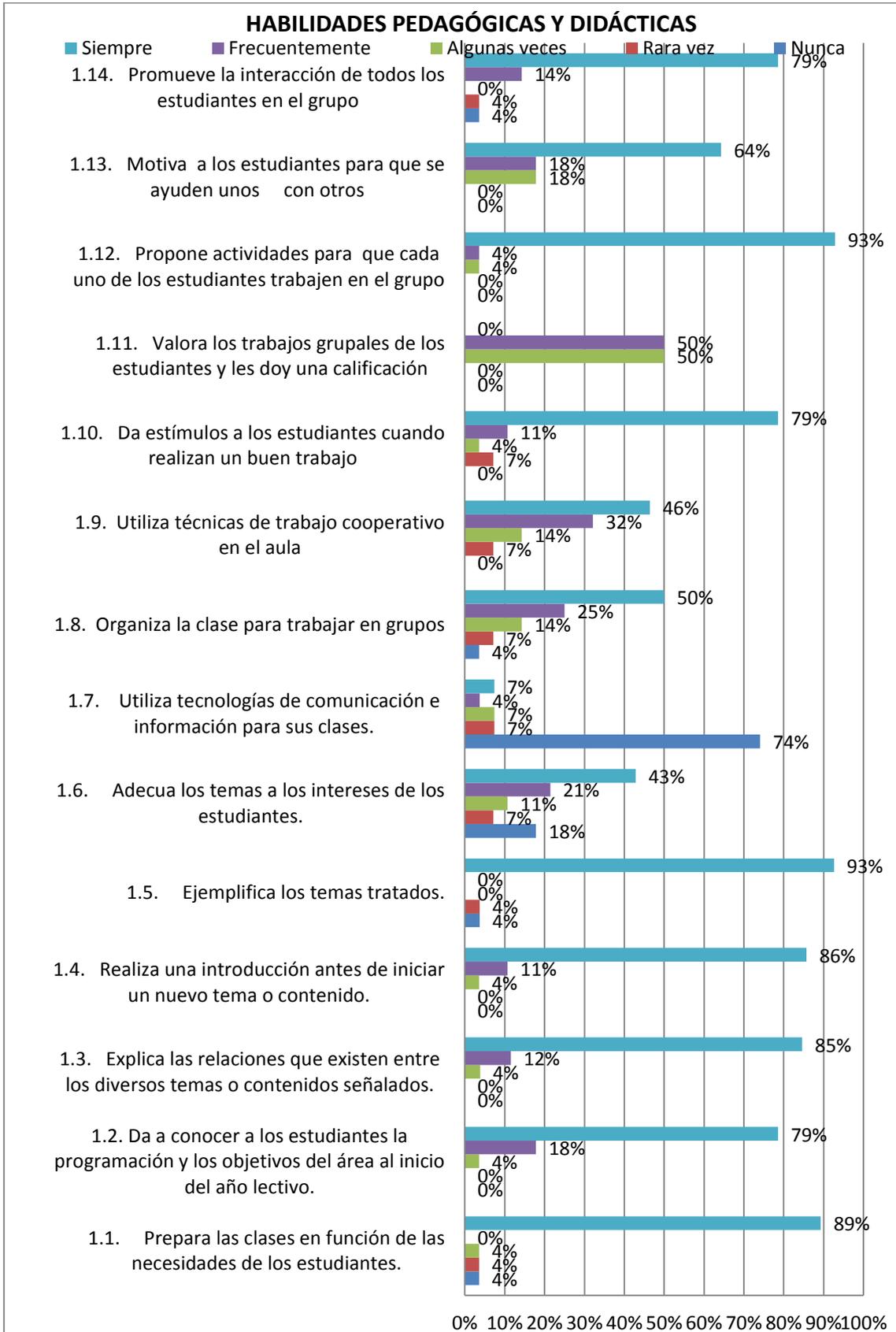
Fuente: Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante.

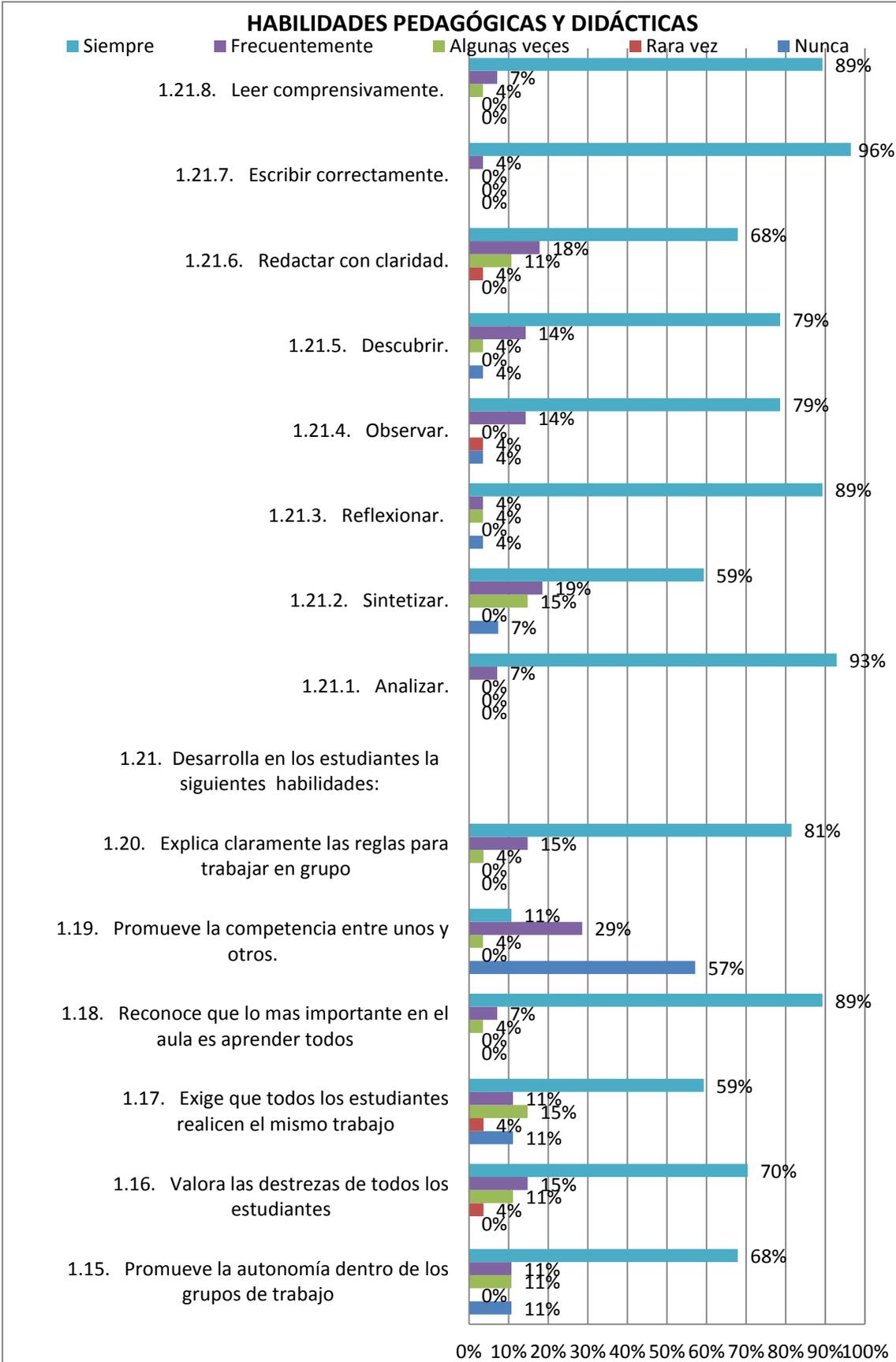
Elaboración: Julio César Martínez Ch.

Un comportamiento diferente a la tendencia general se observa en los indicadores relacionados con el aprendizaje cooperativo. Los porcentajes bajan cuando se les pregunta a los estudiantes si su profesora organiza la clase para trabajar en grupo, utiliza técnicas de trabajo cooperativo en el aula, propone actividades para que cada uno de los estudiantes trabaje en el grupo, y promueve la autonomía dentro de los grupos de trabajo. Esto corrobora las conclusiones de la observación en el aula, según la cual, es posible deducir que el aprendizaje sigue siendo concebido como una actividad principalmente solitaria y los trabajos en grupo constituyen una técnica empleada ocasionalmente más que expresión de una concepción pedagógica que concibe el conocimiento como una construcción colectiva donde juega un papel de vital importancia la interacción con otros.

Un comportamiento atípico se evidencia en el indicador que indaga por el uso de tecnologías en el aula. Mientras la docente manifiesta emplear estos recursos con frecuencia, solo el 19% de los alumnos consideran que lo hace **frecuentemente** o **siempre**. Esta diferencia puede obedecer al hecho de que para los estudiantes la tecnología hace parte de su cotidianidad y no necesariamente la ven introducida en el aula como un recurso para el aprendizaje, sino como una herramienta esporádica. Por su parte, la docente considerará suficiente este uso ocasional dado el desconocimiento que los profesores aún suelen tener de las aplicaciones didácticas de los dispositivos tecnológicos y las limitaciones que las instituciones tienen con respecto a infraestructura, equipos y conectividad que permitan un uso más cotidiano e intencionado de las nuevas tecnologías en el aula.

TABLA 28. EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE POR PARTE DEL ESTUDIANTE - ESCUELA RURAL. HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS.





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

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

Al analizar las habilidades pedagógicas y didácticas percibidas en su profesora por los estudiantes de séptimo año de la institución educativa rural (tabla 28), se observan porcentajes altos en **frecuente** y **siempre**, en indicadores relacionados con la planeación y ejecución de las clases: preparar los encuentros en función de las necesidades de los estudiantes, darles a conocer la programación y los objetivos, explicar las relaciones existentes entre los diversos temas y contenidos, realizar introducciones antes de un nuevo tema, ejemplificar los contenidos tratados, estimular a los estudiantes cuando realizan buenos trabajos, entre otros.

En cuanto al tipo de habilidades cognitivas que las actividades propician en los estudiantes, los porcentajes son altos en las opciones **siempre** y **frecuente**. Esto puede indicar que los estudiantes perciben que las actividades que realizan son útiles y ayudan a desarrollar una serie de habilidades de suma importancia para la actividad intelectual: leer comprensivamente, escribir correctamente, redactar con claridad, observar, descubrir, reflexionar, analizar y sintetizar.

En esta valoración positiva que los estudiantes hacen de las habilidades pedagógicas y didácticas de su docente, se percibe la influencia de las políticas públicas en educación que han estado encaminadas en los últimos años a capacitar a los docentes en nuevos enfoques pedagógicos que promuevan aprendizajes significativos, pertinentes y útiles.

El comportamiento de los indicadores relacionados con el aprendizaje cooperativo es más bien heterogéneo. Los altos porcentajes en las opciones **siempre** y **frecuente** evidencian el nivel de internalización de unas ciertas habilidades docentes que favorecen la cooperación: explicar claramente las reglas para el trabajo en grupo, reconocer que lo más importante es que todos aprendan, valorar las destrezas de todos los estudiantes, promover la interacción de todos, proponer actividades para que cada uno de los estudiantes trabaje en el grupo, por mencionar algunas.

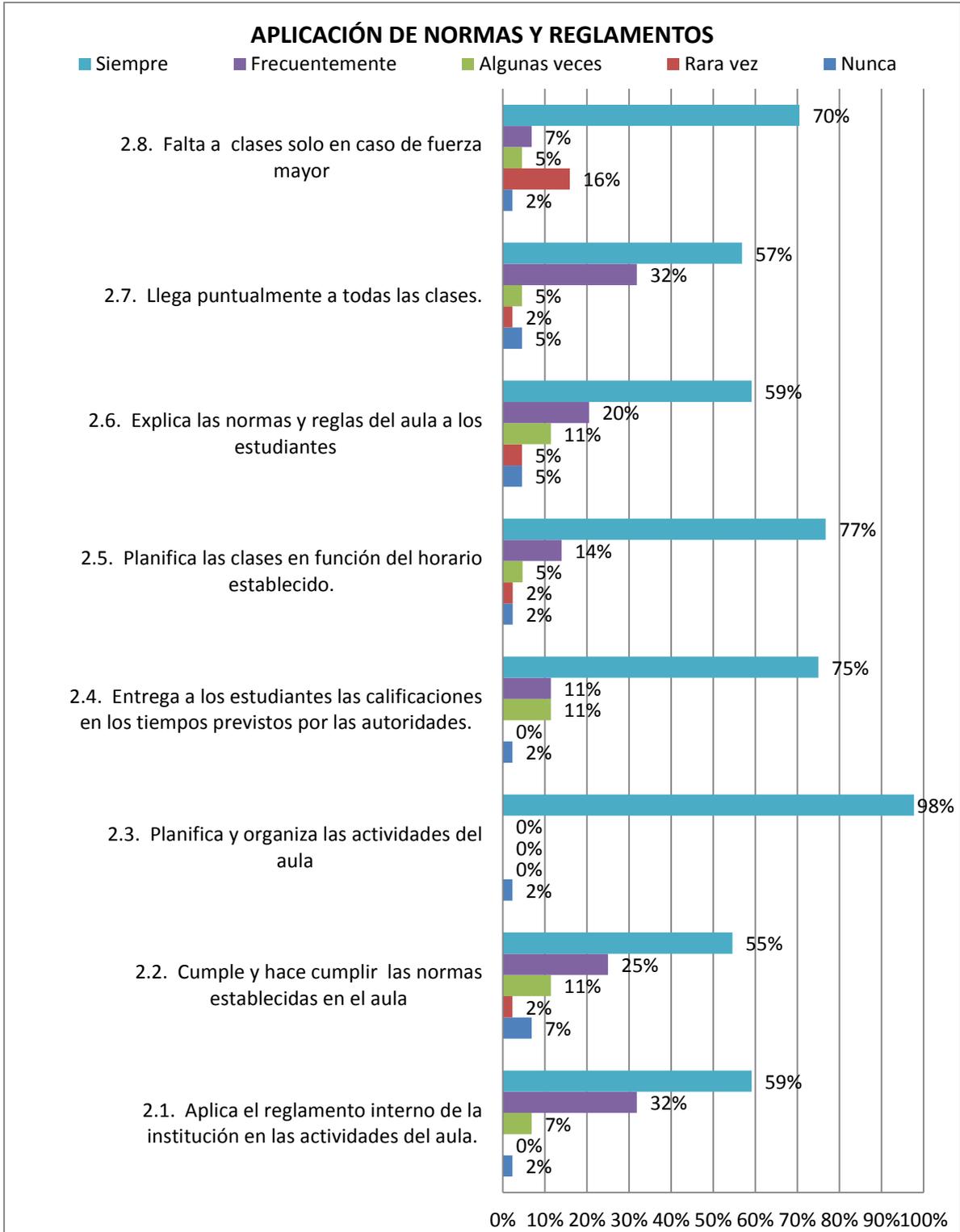
Por el contrario, otros indicadores, muy relacionados con los factores que mejoran el clima social en el aula haciendo de esta un espacio promotor del aprendizaje, presentan alta dispersión en las valoraciones de los estudiantes, como es el caso de *“utiliza técnicas de trabajo cooperativo en el aula”*, *“organiza la clase para trabajar en grupos”* y *“promueve la autonomía en los trabajos en grupo”*. Esta ambigüedad o dispersión puede ser sintomática de un tránsito de un modelo de educación tradicional hacia prácticas más constructivistas y críticas que dan mayor relevancia al papel de las interacciones grupales en la adquisición de conocimientos.

Una consideración especial merece los indicadores 1.6 y 1.7. En el primero de ellos, “*adecua los temas a los intereses de los estudiantes*”, los porcentajes se distribuyen de la siguiente manera: *siempre*, 43%; *frecuentemente*, 21%; *algunas veces*, 11%; *rara vez*, 7%; y *nunca* 18%. Este comportamiento de los datos confirma los hallazgos del cuestionario CES para estudiantes, que en la subescala *implicación*, la cual mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de clase, arrojó una puntuación de 5.75, constituyendo uno de los promedios más bajos. Este indicador es significativo toda vez que la percepción de utilidad y significatividad de lo que se aprende incide en la motivación hacia el aprendizaje (Ascorra, Arias y Graff, 2003) y constituye un factor de retención en la escuela.

En el caso del indicador 1.7: “*utiliza tecnologías de la comunicación y de la información en clase*”, es significativamente alto el porcentaje que los estudiantes dan a la opción “*nunca*” (74%). Llama la atención que una docente joven (menos de 30 años) no recurra al uso de herramientas tecnológicas para el desarrollo de sus clases. Esta situación puede ser indicativa de una escasa capacitación en el uso con fines didácticos de las nuevas tecnologías. Puede responder, también, a limitaciones de recursos por parte de la escuela (falta de equipos, escasa infraestructura y ausencia de conectividad).

Pasando ahora a la ***dimensión de aplicación de normas y reglamentos***, se observa en la tabla 29 que los puntajes asignados por los estudiantes del centro educativo urbano, a los indicadores de esta dimensión, arrojan los mayores porcentajes en las opciones ***siempre*** y ***frecuentemente***. Esto señala que los estudiantes valoran positivamente que su maestra: aplique el reglamento interno de la institución en el aula de clase, planifique y organice las actividades del aula, entregue a tiempo las calificaciones de las evaluaciones, tareas y trabajos, cumpla el horario, llegue puntualmente y falte poco a clase.

TABLA 29. EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE POR PARTE DEL ESTUDIANTE - ESCUELA URBANA. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS



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

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

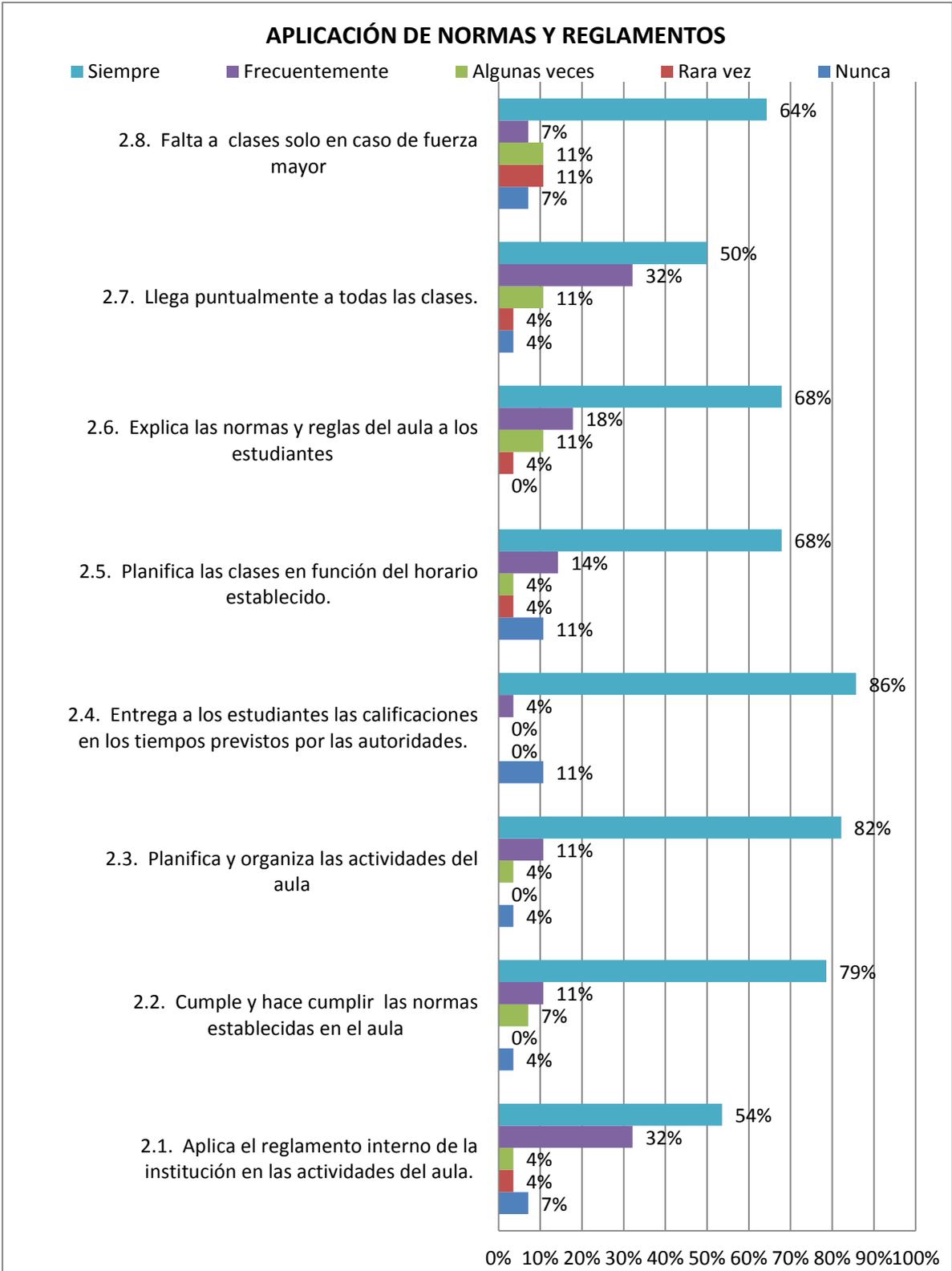
Aunque la diferencia con los demás indicadores no es significativa, se considera conveniente hacer mención especial de los porcentajes alcanzados por el indicador 2.2: *cumple y hace cumplir las normas establecidas en el aula*. De acuerdo con la percepción de los estudiantes, la maestra cumple y hace cumplir las normas *siempre*, 55%; *frecuentemente*, 22%; *algunas veces*, 11%, *rara vez*, 2%; y *nunca*, 7%.

Esta dispersión de los datos, aunque leve, puede ser reflejo de desinterés o falta de conciencia sobre la importancia que tiene, para la generación de un ambiente que favorezca el aprendizaje, la consistencia con las normas, toda vez que ellas ayudan a regular las relaciones y a organizar el trabajo en el aula. Los porcentajes obtenidos por el indicador 2.6 (*explica las normas y reglas del aula a los estudiantes*) confirmarían esta observación.

En el caso de la **aplicación de normas y reglamentos** por parte de la docente de la escuela rural, se observa en la tabla 30 que los puntajes asignados por los estudiantes a los indicadores de esta dimensión, arrojan los mayores porcentajes en las opciones ***siempre*** y ***frecuentemente***. Esto refleja que los estudiantes identifican y valoran positivamente en su maestra las siguientes habilidades y actitudes: aplica el reglamento interno de la institución en el aula de clase, cumple y hace cumplir las normas, planifica y organiza las actividades, entrega las calificaciones a tiempo, planifica las clases en función del horario y explica las normas y reglas.

Dos indicadores tienen un comportamiento distinto a la tendencia de esta dimensión: *“llega puntualmente a las clases”* y *“falta a clase solo por motivos de fuerza mayor”*. También la autoevaluación docente arrojó valores más bajos que la tendencia en estos dos indicadores (ver tabla 25). Este resulta un dato digno de consideración toda vez que la gestión del tiempo es un elemento importante en la gestión pedagógica y un factor asociado a la calidad educativa: el grado de aprendizaje del estudiante está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que está implicado en actividades de aprendizaje. Esto explica la importancia de reducir las horas de clase perdidas, las famosas “horas libres” y los minutos perdidos entre la hora oficial y la hora real de inicio de clase.

TABLA 30. EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE POR PARTE DEL ESTUDIANTE - ESCUELA RURAL. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS



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

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

Llama la atención que en siete de ocho indicadores aparece un porcentaje que oscila entre el 4% y el 11% en la opción **nunca**. Este mismo hecho se presenta en los porcentajes de las dimensiones de habilidades pedagógicas y didácticas (ver tabla 28) y de clima de aula (ver tabla 31). Nominalmente dichos porcentajes equivalen a 1 y hasta 3 estudiantes que, muy probablemente, están queriendo expresar de esta manera su inconformidad con el proceder de la profesora con ellos y con su modo de enseñar.

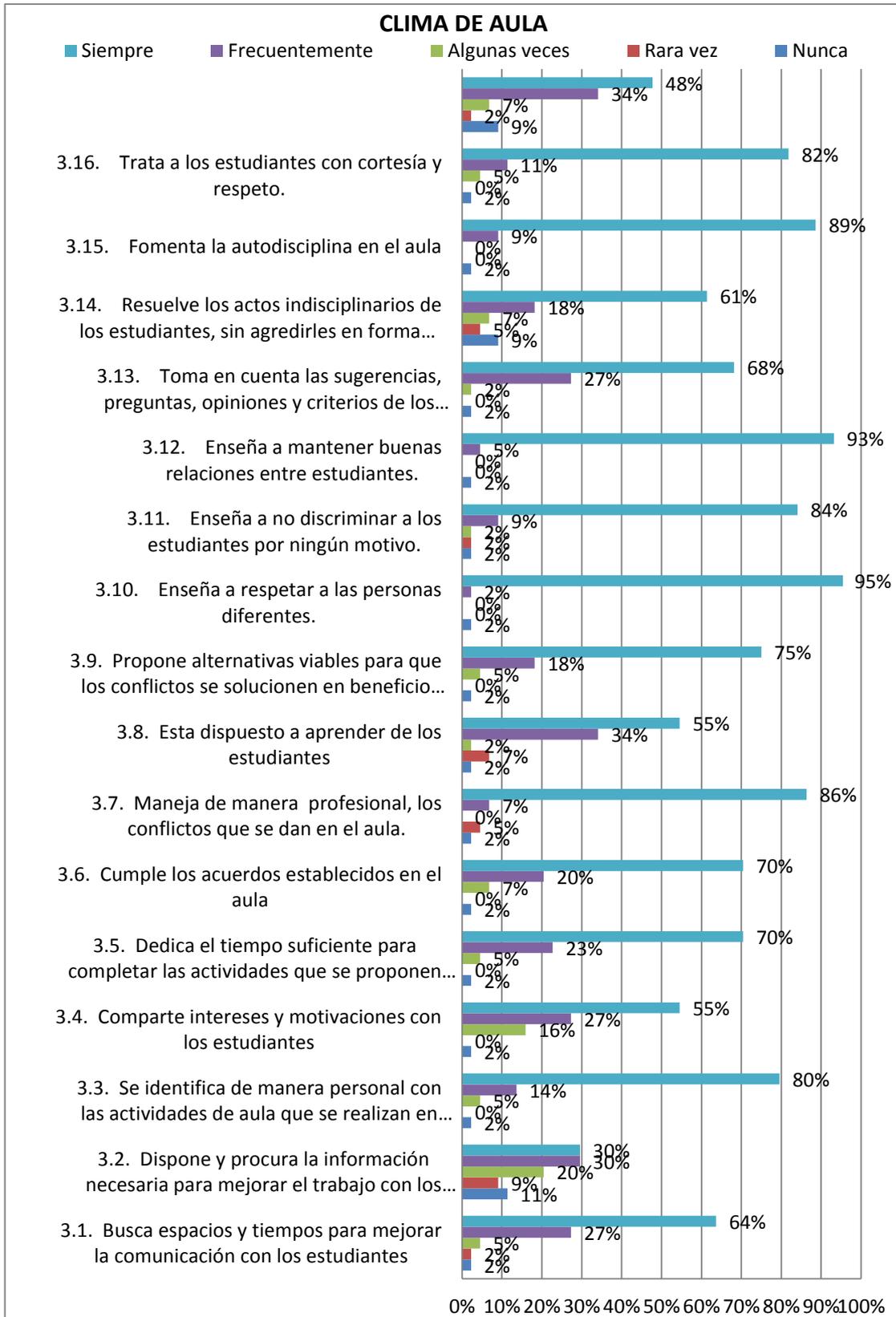
Se podría, basados en estos datos, aventurar una conclusión: este grupo de estudiantes no perciben el aula como un espacio propicio para el aprendizaje, se sienten desvinculados afectivamente de su maestra y, muy probablemente, esto esté afectando su aprovechamiento académico.

Además, es una situación que interroga con respecto al grado de atención a la diferencia y a la preocupación porque todos se sientan acogidos en su ser, valorados y reconocidos en sus potencialidades, y ayudados y acompañados en sus limitaciones y dificultades.

Finalmente, los datos aportados por la *Evaluación de la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante* de séptimo grado de la escuela urbana, permiten inferir los siguientes aspectos con respecto al **clima de aula**.

De acuerdo con los porcentajes asignados a las opciones **siempre** y **frecuentemente**, se deduce que los estudiantes valoran positivamente en su maestra habilidades y actitudes como: buscar espacios y tiempos para mejorar la comunicación con ellos, identificarse de manera personal con las actividades del aula, compartir motivaciones e intereses con los estudiantes, dedicar tiempo suficiente para completar las actividades, cumplir los acuerdos establecidos, manejar de manera profesional los conflictos, estar dispuesta a aprender de los estudiantes, proponer alternativas viables para que los conflictos se solucionen, enseñar a respetar a los demás, a no discriminar y a mantener buenas relaciones, tomar en cuenta las sugerencias, preguntas, opiniones y criterios de los estudiantes, y tratar a los estudiantes con cordialidad y respeto. Estos datos coinciden, en sus rasgos generales, con la percepción que la docente tiene de su gestión en esta misma dimensión.

TABLA 31. EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE POR PARTE DEL ESTUDIANTE - ESCUELA URBANA. CLIMA DE AULA



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

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

Unos porcentajes un tanto dispersos se observan en el indicador 3.2, según los cuales la profesora *dispone y procura la información necesaria para mejorar el trabajo de los alumnos*: siempre, 30%; frecuentemente, 30%; algunas veces, 20%, rara vez, 9%; y nunca, 11%. Estos datos confirman lo constatado en la observación de clase: el material didáctico de uso predominante en la clase es el libro de texto entregado por el gobierno. Esta práctica refuerza una concepción tradicional de la educación que tiene en el libro de texto su apoyo didáctico predominante.

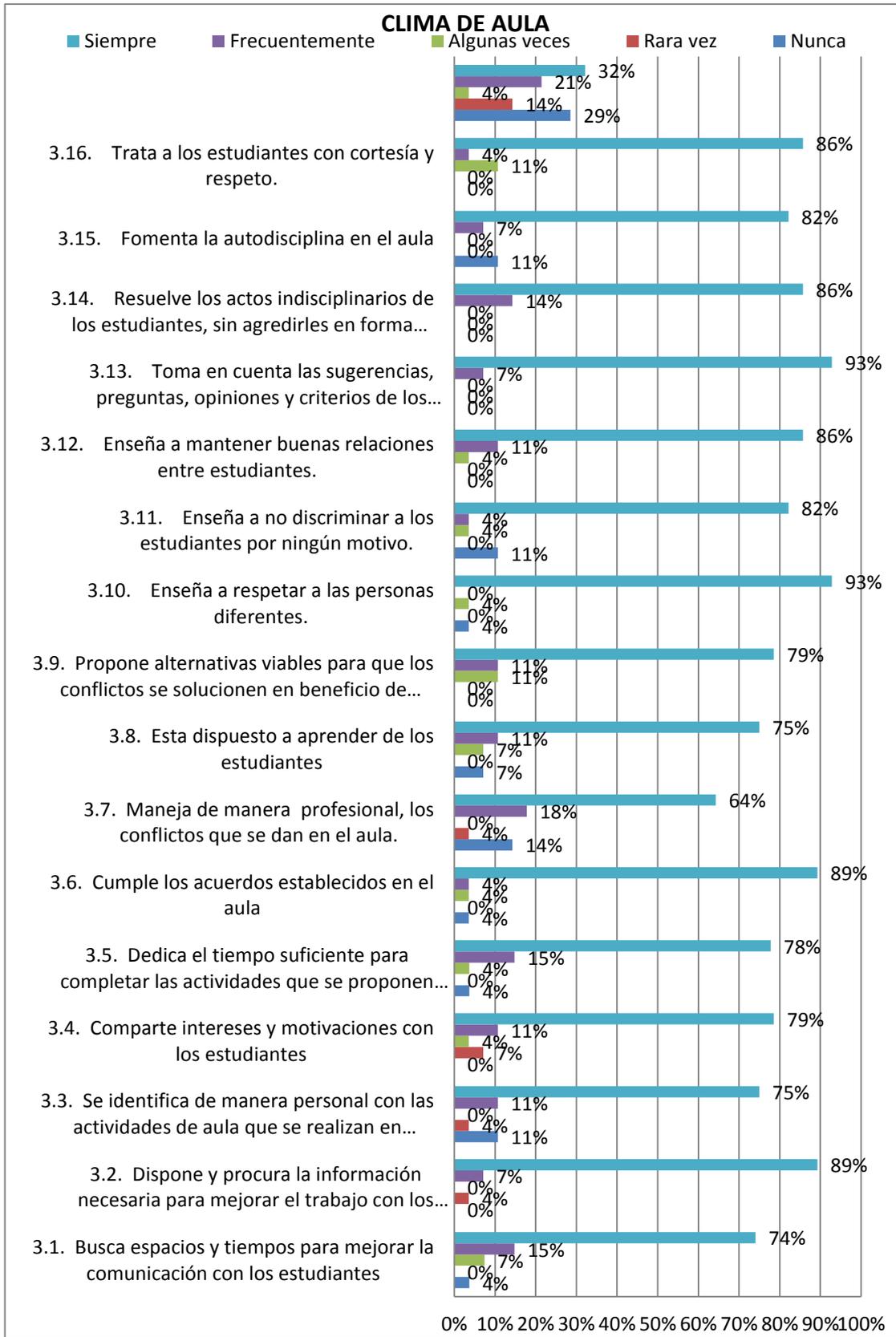
Estos datos podrían también relacionarse con el modo común de entender la labor docente: el maestro posee un conocimiento que trasmite a los alumnos que no lo tienen, de ahí que la labor magisterial por excelencia consista en exponer los contenidos de la materia con la mayor competencia posible a un auditorio pasivo. Por el contrario, parece que el indicador que se está analizando quiere dar cuenta de un cambio importante en el rol del profesor que pasa de transmisor de conocimientos a ser guía, facilitador y mediador de conocimientos, de modo que se ayude al alumno a ser protagonista de su propio aprendizaje.

El indicador *“resuelve los actos disciplinarios de los estudiantes sin agredirlos en forma verbal o física”* arroja unos porcentajes que llaman la atención: siempre 61% frecuentemente 18%, algunas veces 7%, rara vez 5%, y nunca 9%.

Aunque sin duda han quedado en el pasado aquellas prácticas que justificaban la agresión y hasta la violencia como mecanismos para reducir el comportamiento desadaptativo de los estudiantes, suceden aún en las aulas situaciones de agresión verbal, burla, ridiculización, ironía, uso abusivo de la autoridad, que lesionan la autoestima de los estudiantes y bajan los niveles de motivación hacia el estudio.

Al analizar los resultados arrojados por el *Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte de los estudiantes de séptimo grado de la escuela rural*, en lo referente a la dimensión de clima de aula, se encuentra un comportamiento altamente favorable de los indicadores: 17 de 15 alcanzan unos porcentajes superiores al 70% en la opción **siempre**. Estos datos pueden corroborarse en la tabla 31.

TABLA 31. EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE POR PARTE DEL ESTUDIANTE - ESCUELA RURAL. CLIMA DE AULA



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

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

Entonces, de acuerdo con los porcentajes asignados a la opción **siempre**, se deduce que los estudiantes valoran positivamente en su profesora las siguientes habilidades y actitudes: buscar espacios y tiempos para mejorar la comunicación con ellos, disponer y procurar la información necesaria para mejorar el trabajo con los estudiantes, identificarse de manera personal con las actividades del aula, compartir motivaciones e intereses con ellos, dedicar tiempo suficiente para completar las actividades, cumplir los acuerdos establecidos, estar dispuesta a aprender de los estudiantes, proponer alternativas viables para que los conflictos se solucionen, enseñar a respetar a los demás, a no discriminar y a mantener buenas relaciones, tomar en cuenta las sugerencias, preguntas, opiniones y criterios de los estudiantes, fomentar la autodisciplina en el aula y tratar a los estudiantes con cordialidad y respeto. Estos datos coinciden, en sus rasgos generales, con la percepción que la docente tiene de su gestión en esta misma dimensión y con los datos obtenidos por el investigador en la observación de clase.

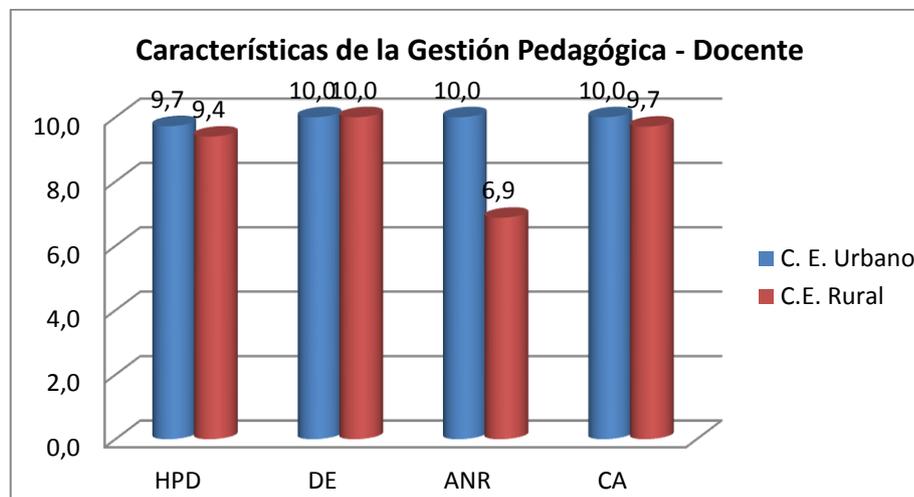
Aunque el indicador *“maneja de manera profesional los conflictos que se dan en el aula”* alcanza un porcentaje del 82% al sumar los valores de las opciones *siempre* (64%) y *frecuentemente* (18%), es significativo que el 18% de los estudiantes encuestados perciban que la docente rara vez (4%) o nunca (14%) resuelve adecuadamente los conflictos. Este dato cobra mayor relevancia si se tiene en cuenta que en la dimensión de clima de aula la docente en cuestión alcanza valores significativamente altos.

Un indicador con un comportamiento realmente atípico en el contexto de esta dimensión es el 3.17 *“se preocupa por la ausencia o falta de los estudiantes; llama a los padres de familia y/o representantes”*: *siempre* 32%, *frecuentemente* 21%, *algunas veces* 4%, *rara vez* 14%, y *nunca* 29%. Es, ciertamente, un descriptor ambiguo pues pretende medir dos realidades distintas: la preocupación de la docente por la ausencia de los estudiantes y la interacción o comunicación de ésta con los padres de familia y/o acudientes. No obstante esta dificultad, los resultados invitan a considerar uno de los peligros de la departamentalización que cada vez toma más fuerza en los últimos años de la educación primaria: docentes ocupados en impartir su materia pero despreocupados del acompañamiento integral que requieren los estudiantes de primaria y que obliga a una estrecha cooperación de los padres de familia. Agotado el análisis de cada una de las dimensiones que componen la gestión pedagógica de las docentes de séptimo año de las escuelas Purificación Ortiz y San José de Calasanz, se pasa ahora a considerar los **resultados globales** en cada una de ellas.

Con respecto a las características de la gestión pedagógica desde la percepción del docente, la gráfica 7 muestra unas valoraciones similares, cercanas a 10, entre las docentes

de séptimo año de los dos centros escolares estudiados, en las variables habilidades pedagógicas y didácticas, desarrollo emocional y clima de aula.

GRÁFICA 7. CARACTERÍSTICAS DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA - DOCENTE



Fuente: Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente.

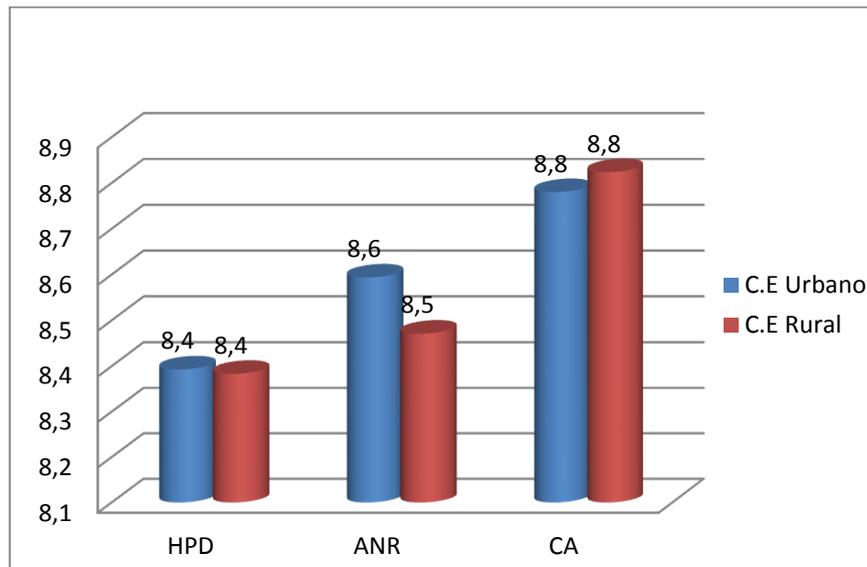
Elaboración: Julio César Martínez Ch.

Dichas valoraciones pueden catalogarse como *excelentes* y reflejan una estimación muy positiva de las maestras con respecto a su desempeño docente. Los datos inducen a pensar que ellas se perciben a sí mismas como profesoras seguras en sus decisiones, que disfrutan con lo que hacen, que se sienten gratificadas por las relaciones afectivas con los estudiantes (*desarrollo emocional*); competentes en el desempeño de las prácticas pedagógicas, hábiles para planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza de modo que éste se correlacione positivamente con el aprendizaje de los estudiantes, para lo cual recurren a didácticas innovadoras que elevan la motivación, favorecen la interacción entre los estudiantes y desarrollan las habilidades básicas para un óptimo desempeño intelectual de los mismos (*habilidades pedagógicas y didácticas*); y comprometidas con la creación de un clima de aula adecuado para la enseñanza y el aprendizaje, para lo cual intencionalmente planifican y cuidan la interacción entre profesor y estudiantes, entre pares y de todos con el conocimiento (*clima de aula*).

En la variable *aplicación de normas y reglamentos* se constata una diferencia significativa: mientras la percepción de la docente del centro educativo urbano es *excelente*, la de la docente del centro educativo rural es apenas *regular*. Los datos presentados en la tabla 27 ayudan a entender estas valoraciones: la profesora de la escuela rural se percibe menos consistente en la ejecución de las acciones expresadas por los indicadores.

De acuerdo con la percepción de los estudiantes, cuyos datos globales se representan en la gráfica 8, las características de la gestión pedagógica de sus docentes alcanzan valoraciones *muy buenas*, sin que existan diferencias significativas entre el centro escolar urbano y el rural. Este comportamiento de las dimensiones expresan un alto grado de satisfacción de los estudiantes con respecto al desempeño de sus docentes.

GRÁFICA 8. CARACTERÍSTICAS DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA - ESTUDIANTES



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

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

Al comparar las escalas entre sí se observa que los puntajes más bajos en los dos centros se asignan a las habilidades pedagógicas y didácticas. Como quedó dicho en su momento al analizar el comportamiento de esta dimensión (ver tablas 29 y 30), esta tendencia a la baja se explica por una valoración desfavorable de los estudiantes con respecto al uso de técnicas cooperativas y de trabajo en grupo, al empleo de tecnologías en aula y a la adecuación de los temas a los intereses de los estudiantes.

Los mejores puntajes los obtiene la variable de clima en el aula. Esto induce a pensar que los estudiantes se sienten a gusto en la clase, la sienten como un entorno seguro y tranquilo donde se puede aprender, interactuar con otros y ser apoyado y sostenido en las dificultades tanto académicas como personales.

Este capítulo termina con la revisión de los **consolidados de los datos** arrojados por todos los instrumentos empleados para recolectar información acerca de la gestión pedagógica en el aula de séptimo grado de las escuelas Purificación Ortiz y San José de Calasanz del cantón Saraguro.

En el caso de la gestión pedagógica de la docente de séptimo año de la escuela Purificación Ortiz (tabla 32) los datos dan a *las habilidades pedagógicas y didácticas* un promedio de 7,09; 7.76 a la *aplicación de normas y reglamentos*, y 6,70 al *clima de aula*. En los dos primeros casos se trata de valoraciones catalogadas como *buenas*, mientras que en el caso del clima de aula la valoración es considerada *regular*.

TABLA 32. GESTIÓN PEDAGÓGICA C.E. URBANO – CONSOLIDADO

GESTIÓN PEDAGÓGICA - CENTRO EDUCATIVO URBANO					
Dimensiones		Docente	Estudiante	Investigador	Promedio
1. HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS	HPD	9,72	8,39	3,15	7,09
2. DESARROLLO EMOCIONAL	DE	10,00	-	-	10,00
3. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS	ANR	10,00	8,59	4,69	7,76
4. CLIMA DE AULA	CA	10,00	8,78	1,32	6,70

Fuentes: Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente, Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante y Ficha de observación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del investigador.

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

La valoración de **las habilidades pedagógicas y didácticas** se ve influenciada por dificultades que se constatan en cuanto al enfoque metodológico de la docente, el cual se ubicaría predominantemente en el modelo de educación tradicional. También influyen el poco empleo de técnicas de trabajo cooperativo en el aula y el escaso empleo de herramientas tecnológicas con fines didácticos. Esto indica que el conocimiento sigue siendo concebido como una actividad solitaria que se realiza empleando principalmente el libro de texto. En suma, se intuye una buena planeación pero con poca diversidad e innovación metodológicas: se hace lo mismo de siempre, aunque de modo más ordenado.

Para hacer frente a esta tendencia, se ha insistido reiteradamente en este estudio acerca de la necesidad de que el docente se capacite y desarrolle la habilidad de gestionar el currículo a fin de que sea capaz de determinar el grado de pertinencia y relevancia de los conocimientos que desea enseñar, y responda así a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Pero no basta con seleccionar temáticas. Conscientes de que la actividad docente no produce automáticamente el aprendizaje, es fundamental saber seleccionar los métodos, las didácticas y técnicas que faciliten un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes. Y todo esto ha de darse en un ambiente que favorezca la cooperación y el trabajo en equipo y en el cual ellos sientan que lo que aprenden es útil, significativo y productivo. Un estudiante percibirá de manera muy distinta el ambiente de aprendizaje si siente que su organización favorece su motivación, la construcción de conocimientos, la colaboración, la participación, y le permite hacer y sentirse competente.

Los resultados globales en **la dimensión de aplicación de normas y reglamentos** se explican por los pocos datos que la observación de aula ofreció sobre este tópico y por la percepción baja que los estudiantes tienen con respecto a la habilidad docente para explicar, cumplir y hacer cumplir las normas, de manera que éstas ayuden a generar un entorno favorable al aprendizaje.

Este comportamiento de los datos puede, también, indicar “confusión” con respecto al papel formativo de la norma, una actitud sobreprotectora y permisiva de la maestra que *deja hacer* a los estudiantes sin poner mayores cortapisas, amparada en la idea de que son todavía niños con los cuales no hay que ser excesivamente severos para evitar que se “traumen”. Pero lo cierto es que un niño sin normas y sin límites, entregado al vaivén de sus caprichos será un adolescente rebelde, desconcertado, inadaptado, poco resistente a la frustración... Es imperioso recuperar el valor formativo de la norma y acompañar a los niños y adolescentes para que las interioricen, de modo que aprendan a autorregularse y a tener control sobre sus ímpetus, deseos y apetencias.

En este contexto, resulta fundamental insistir en la importancia que tienen la planificación y la gestión de la convivencia para el mejoramiento de la calidad educativa. Tomarse en serio este componente de la gestión pedagógica implica establecer mecanismos adecuados para la resolución de conflictos, generar espacios para la construcción colectiva de las normas que deben regular las relaciones en el aula, hacer seguimiento a lo acordado y ser consistentes en la aplicación de las mismas.

Las bajas valoraciones en la **dimensión de clima social en el aula** por parte de los estudiantes y del investigador, inducen a pensar que para la docente la convivencia escolar no constituye un recurso educativo sobre el cual se puede operar para producir aprendizajes. Esta baja conciencia de la relación entre calidad de las relaciones y calidad de los aprendizajes lleva a que se deje al azar y a la informalidad los procesos relacionados

con la generación de una atmósfera saludable que propicie los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes.

Por lo tanto, conviene reiterar el compromiso que debe tener todo docente por hacer de su clima de aula una atmósfera nutritiva que favorezca el desarrollo de la persona; facilite el aprendizaje y la cooperación; genere gusto por pertenecer y participar; produzca una sensación de bienestar general, de confianza en las propias habilidades, de creencia en la relevancia de lo que se aprende, de identificación con la institución, de interacción positiva entre los miembros; y un sentimiento de protección, acompañamiento, seguridad y afecto (Mena & Valdés, 2008).

Adicionalmente, y como ya se indicó, las valoraciones bajas en los indicadores “*dispone y procura información necesaria para los estudiantes*” y “*utiliza técnicas de trabajo cooperativo en el aula*” confirman la creencia de que el clima en el aula lo determinan las relaciones informales y desprevenidas entre los miembros y no la acción intencionalmente planeada de emplear estrategias que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento.

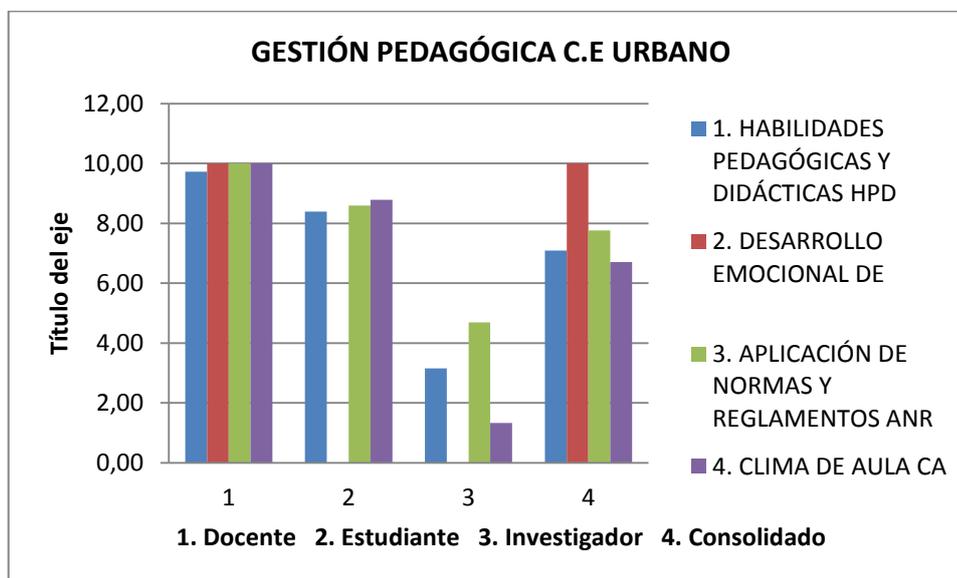
En contra de esta tendencia, va teniendo cada vez mayor fuerza la idea de que la gestión pedagógica está relacionada con las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza, cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica que promueva la implicación y el interés de los estudiantes, cómo lo ejecuta, le hace seguimiento y lo evalúa; y cómo intencionadamente busca interactuar con sus alumnos y con los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros.

Esta triada inseparable de gestión pedagógica, clima social de aula positivo y aprendizaje significativo tiene como fundamento la convicción de que la relación entre el maestro y el alumno, mediada por el conocimiento, es una relación humana de carácter intersubjetivo. Por lo tanto, el conocimiento no puede ser visto como algo aislado de la relación y del ambiente en que se construye. Sin una relación y unas condiciones favorables para el aprendizaje no es posible la construcción del conocimiento (Onetto, 2003).

Si se comparan las distintas dimensiones de la gestión con los resultados arrojados por los instrumentos desarrollados por los distintos participantes de la investigación (gráfica 9), se constata una percepción bastante optimista por parte de la docente, un poco más realista por parte de los estudiantes y claramente negativa por parte del investigador. Esto se debe, como ya se mencionó, a limitaciones en el instrumento y a la escasa información que ofrece la observación de dos horas de clase.

En fin, los datos consolidados de los instrumentos aplicados reflejan limitaciones y deficiencias en las dimensiones evaluadas, pero de manera más preocupante en la dimensión de clima social en el aula.

GRÁFICA 9. GESTIÓN PEDAGÓGICA C.E. URBANO – CONSOLIDADO



Fuentes: Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente, Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante y Ficha de observación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del investigador.

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

El consolidado de la gestión pedagógica de la docente de séptimo año de la escuela San José de Calasanz (tabla 33) aporta los siguientes promedios: *habilidades pedagógicas y didácticas* 6,84, *aplicación de normas y reglamentos* 6,37 y *clima de aula* 7,06. En los dos primeros casos se trata de valoraciones catalogadas como *regulares*, mientras que el caso del clima social en el aula la valoración es considerada *buena*.

TABLA 33. GESTIÓN PEDAGÓGICA C.E. RURAL – CONSOLIDADO

GESTIÓN PEDAGÓGICA - CENTRO EDUCATIVO RURAL					
Dimensiones		Docente	Estudiante	Investigador	Promedio
1. HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS	HPD	9,40	8,38	2,73	6,84
2. DESARROLLO EMOCIONAL	DE	10,00	-	-	10,00
3. APLICACIÓN DE NORMAS	ANR	6,88	8,47	3,75	6,37

Y REGLAMENTOS					
4. CLIMA DE AULA	CA	9,71	8,82	2,65	7,06

Fuentes: Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente, Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante y Ficha de observación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del investigador.

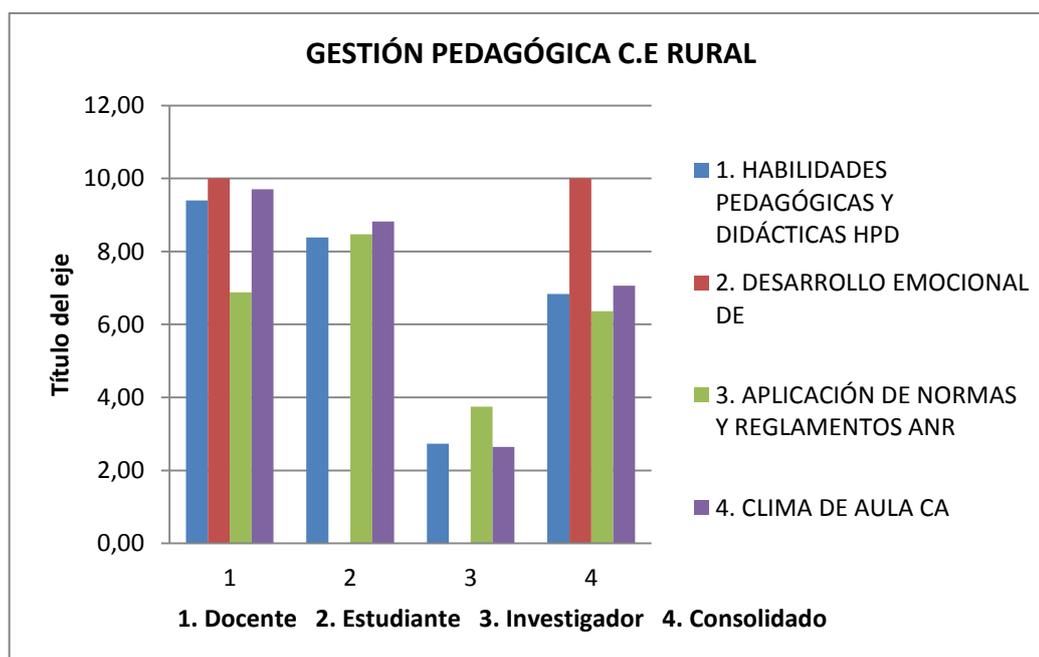
Elaboración: Julio César Martínez Ch.

La valoración de las **habilidades pedagógicas y didácticas** parece indicar un tránsito desde un modelo de educación tradicional caracterizado por actividades solitarias, mecánicas y rutinarias, lo cual explicaría la percepción que algunos estudiantes tienen de que los temas tratados no se adecuan a sus intereses, hacia metodologías más activas y constructivistas con actividades encaminadas a favorecer la participación de los estudiantes y a desarrollar procesos de pensamiento más complejos. Que se trata de actividades no suficientemente interiorizadas y consolidadas parece corroborarlo el hecho de que los estudiantes valoran de modo disperso indicadores como *“utiliza técnicas de trabajo cooperativo en el aula”*, *“organiza la clase para trabajar en grupos”* y *“utiliza tecnologías en el trabajo en el aula”*.

Los resultados globales en la **dimensión de aplicación de normas y reglamentos** se explican por los pocos datos que la observación de aula ofreció sobre este tópico, por la autoconciencia que la docente tiene de sus limitaciones en esta área y por la percepción baja que los estudiantes tienen con respecto a la gestión pedagógica del tiempo dedicado a la enseñanza (llega tarde y falta con relativa frecuencia).

El resultado global en la dimensión de clima de aula se ve afectado por la valoración de la observación de clase que ofreció pocos datos al respecto. Si se tienen en cuenta los promedios de docente y estudiante, el valor consolidado sube. No obstante, en el contexto de estos resultados favorables, es conveniente considerar que un grupo de estudiantes, al valorar negativamente la mayoría de los indicadores de esta dimensión, quieren hacer saber que no perciben el aula como un espacio favorable para el aprendizaje y se sienten desvinculados afectivamente de su maestra.

Cabe recordar al respecto que la manera como los alumnos perciban el clima social en el aula incidirá en sus desempeños académicos y en su nivel de aprendizaje. La percepción de un clima de aula negativo obstaculiza el desarrollo y hace aflorar la parte más negativa de las personas, generan estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico (Arón & Milicic, 1999), entre otros.

GRÁFICA 10. GESTIÓN PEDAGÓGICA C.E. RURAL – CONSOLIDADO

Fuentes: Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente, Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante y Ficha de observación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del investigador.

Elaboración: Julio César Martínez Ch.

Si se comparan las distintas dimensiones de la gestión con los resultados arrojados por los instrumentos desarrollados por los distintos participantes de la investigación (gráfica 10), se constata una percepción realista por parte de la docente y de los estudiantes, y claramente negativa por parte del investigador. Esto se debe, como ya se mencionó, a limitaciones en el instrumento y a la escasa información que ofrece la observación de dos horas de clase.

En definitiva, los datos consolidados de los instrumentos aplicados reflejan limitaciones y deficiencias en las dimensiones de habilidades pedagógicas y didácticas y de aplicación de normas y reglamentos. Aunque la dimensión de clima de aula muestra un comportamiento levemente más favorable, no por eso el promedio deja de ser preocupante.

En los dos centros estudiados, cuando se cruzan los datos de los docentes y de los estudiantes con los del investigador se verifica una baja considerable en las valoraciones. Esto se explica por limitaciones en la metodología de observación de clase (dos horas resulta poco tiempo para evaluar el desempeño de un docentes), por la tendencia que suelen tener los docentes a evaluarse más en función de sus ideales que de la realidad de su práctica docente, por escasa reflexión sobre las prácticas pedagógicas que lleva a asumir una actitud poco crítica ante la propia tarea docente, y por imaginarios sociales con respecto

a lo que es la labor docente que llevan a los estudiantes a considerar como normales situaciones, usos, costumbre y prácticas en el aula que no necesariamente favorecen una educación de calidad y calidez.

En conclusión, los datos arrojados por los instrumentos permiten reconocer la importancia de la gestión pedagógica en la consolidación de una educación de calidad y valorar el estado en que ésta se encuentra en los centros educativos estudiados.

Por tanto, la labor a emprender ha de estar encaminada a cualificar en las aulas de clase las relaciones profesor-estudiante y entre pares; a mejorar las metodologías de enseñanza y aprendizaje (calidad y pertinencia del currículo que apunta a lo verdaderamente relevante, estrategias innovadoras de enseñanza, recursos didácticos adecuados a los intereses de los estudiantes, seguimiento y evaluación constantes); y a favorecer la organización de la clase, de tal modo que se genere una atmósfera ordenada y tranquila, un espacio agradable y acogedor.

CONCLUSIONES

A continuación se formulan las principales conclusiones que se derivan de la investigación de campo sobre la *Gestión pedagógica en el aula: Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores de séptimo año de educación básica de la Escuela Rural San José de Calasanz y Escuela Urbana Purificación Ortiz de la parroquia de Saraguro, cantón Saraguro, provincia de Loja, 2012-2013.*

Del diagnóstico a la gestión pedagógica del aula:

1. En la práctica pedagógica de las docentes se observa, en mayor o menor grado, un tránsito desde un modelo de educación tradicional caracterizado por actividades rutinarias y mecánicas, hacia metodologías más activas y constructivistas que recurren a actividades que favorecen la participación de los estudiantes y promueven el desarrollo de procesos superiores de pensamiento.
2. No obstante lo anterior, el aprendizaje sigue siendo concebido como una actividad principalmente individual y solitaria. Esto se percibe en la organización física de la clase (pupitres en filas) y en el tipo de actividades realizadas: trabajos individuales basados en las explicaciones docentes y guiados por el libro de texto.

De las percepciones que profesores y estudiantes tienen de las características del clima de aula:

3. En los dos centros estudiados, la puntuación más baja la tiene la escala de *control* (3.67 en la escuela urbana Purificación Ortiz y 4.86 en la escuela urbana San José de Calasanz), lo cual indica que los estudiantes no perciben que las profesoras sean estrictas en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y la penalización de aquellos que no las practican.
4. La mayor divergencia entre los encuestados se da en *implicación*: mientras las profesoras la valora positivamente (9.00 en ambas instituciones), los estudiantes la califican como una de las variables más bajas (4.89 en la escuela urbana y 5.75 en la escuela rural). Esto evidencia una disociación entre la percepción que las maestras tienen de su gestión del proceso de aprendizaje y el grado de interés que los temas y las actividades en clase despiertan en los estudiantes.

5. Los niveles altos en *cooperación* (9.14 y 8.93) y *afiliación* (7.23 y 7.04) no se relacionan con el grado de *implicación* (4.89 y 5.75) o interés de los estudiantes por las actividades de aprendizaje realizadas en clase, sino con la necesidad de mayores vínculos de amistad.
6. En la valoración positiva que tanto estudiantes como profesoras hacen de la dimensión de *cambio o innovación* (6.8 y 7.5, respectivamente) se percibe la influencia de las nuevas políticas educativas del país que dan mayor importancia a la evaluación y formación permanente del profesorado, lo cual ha comenzado a impactar en las prácticas pedagógicas en el aula.
7. La divergencia entre estudiantes y profesoras en la dimensión de *relaciones* (6.47 y 9.33, respectivamente) puede indicar que, mientras las profesoras perciben a sus alumnos implicados en las actividades de clase, amistosos y colaboradores, y a sí mismas preocupadas por ayudarles, los alumnos no valoran tan positivamente el interés que despiertan las actividades realizadas en clase, ni les resulta tan gratificante el tipo de relaciones que se establecen entre pares, y parecen anhelar mayor comunicación, vínculo y confianza con sus maestras.
8. Las valoraciones en la dimensión de *estabilidad* (5.77 estudiantes y 6.00 profesores) reflejan la escasa preocupación que en nuestro medio se da al cuidado de un entorno ordenado en el que se valora la buena disciplina, y a una atmósfera de aprendizaje tranquila, segura y estimulante.

Al comparar las características del clima de aula entre el centro educativo urbano y el rural:

9. Las enormes coincidencias en las valoraciones altas, medias y bajas de la escalas de clima social en el aula, tanto de profesores como de estudiantes, llevan a considerar que, al menos en el contexto del presente estudio, el clima social en el aula no depende del entorno en que se encuentra la escuela.
10. La mayor importancia que los estudiantes dan a la dimensión de *autorrealización* (7.66) refleja una concepción de la escuela como lugar para *aprender lo que se necesita saber* para la vida, lo cual valida prácticas pedagógicas, usos y costumbres propios de la escuela tradicional centrada en los contenidos, en la labor magisterial del docente y asigna al estudiante un papel de simple receptor pasivo de unas cosas que no sabe pero que necesita saber para ser un ciudadano ejemplar y útil a la sociedad.

11. Los valores bajos en *implicación* que contrastan con los valores altos en *cooperación*, hacen pensar que tanto estudiantes como maestras, en los dos centros educativos, entienden “cooperación” como “afiliación”, es decir, como amistad entre los alumnos, ayuda y colaboración para la realización de tareas, mutuo conocimiento etc., no como una dinámica asociada a la construcción colectiva del conocimiento.

Al analizar las habilidades y competencias docentes que describen el estilo de gestión pedagógica de las docentes y su relación con el clima de aula:

12. En la dimensión de desarrollo emocional, tanto la docente rural como la urbana, manifiestan alto grado de identificación con la labor docente: disfrutan enseñando, se sienten vinculadas afectivamente con los estudiantes y se sienten realizadas personal y profesionalmente con su trabajo.

13. Los estudiantes de los dos centros tienen una percepción positiva de las características de la gestión pedagógica de sus docentes: 8.4 en habilidades pedagógicas y didácticas, 8.6 y 8.5, respectivamente en aplicación de normas y reglamentos; y 8.8 en clima de aula.

14. Los puntajes más bajos en los dos centros asignados a las habilidades pedagógicas y didácticas (8.4 en los dos centros), se explica por una valoración desfavorable de los estudiantes con respecto: al uso de técnicas cooperativas y de trabajo en grupo, al empleo de tecnologías en aula y a la adecuación de los temas a los intereses de los estudiantes, como puede corroborarse en las tablas 27 y 28.

15. Los pocos datos arrojados por la observación de clase con respecto al clima social en el aula, lo cual explica los bajos porcentajes por parte del investigador (1.32 y 2.65), inducen a pensar que la convivencia escolar, aunque percibida favorablemente por profesores y estudiantes como puede observarse en las tablas 32 y 33, no constituye un recurso educativo sobre el cual se opere intencionalmente para producir una atmósfera saludable que propicie aprendizajes significativos en los estudiantes.

En fin, los datos arrojados por los instrumentos permiten valorar el estado en que se encuentra la gestión pedagógica de las docentes de los centros educativos estudiados y reconocer la importancia de la gestión pedagógica en la generación y consolidación de un clima social de aula nutritivo y saludable, favorable al aprendizaje.

RECOMENDACIONES

Con el objeto de contribuir al desarrollo institucional, al mejoramiento de la gestión pedagógica de las docentes y, por ende, a elevar la calidad educativa de los centros investigados, se sugiere y recomienda:

1. Para consolidar los avances constatados en las prácticas pedagógicas de las docentes es conveniente y necesario diseñar, implementar y evaluar un **PLAN MAESTRO DE FORMACIÓN DOCENTE** que abarque por lo menos las siguientes áreas:
 - **Formación en identidad docente** a fin de aprovechar la inmensa riqueza que se deriva de que las docentes se sientan altamente identificadas y comprometidas con su labor. La calidad educativa será un hecho cuando los docentes estén interiormente persuadidos del valor de la educación y plenamente comprometidos con la misión de educar.
 - **Actualización pedagógica y didáctica** que empodere a las docentes en nuevos enfoque y metodologías innovadoras que despierten el interés y el gusto por el conocimiento. Especial atención merecerán la capacitación en métodos de aprendizaje cooperativo y en el uso didáctico de las nuevas tecnologías.
 - **Gestión pedagógica y clima social de aula.** Habida cuenta de la estrecha relación entre estas dos variables de la calidad, es necesario considerarlas seriamente, tratarlas intelectualmente, profundizar en ellas, practicarlas y aplicarlas en el aula, evaluar los logros, dificultades y retrocesos, compartir con otros lo que se va haciendo y descubriendo.
 - **Formación en valores.** Un niño sin normas y sin límites, entregado al vaivén de sus caprichos será un adolescente rebelde, desconcertado, inadaptado, poco resistente a la frustración. Es imperioso, por tanto, recuperar el valor formativo de la norma y acompañar a los niños y adolescentes para que las interioricen, de modo que aprendan a autorregularse y a tener control sobre sus ímpetus, deseos y apetencias.

En este proceso de formación docente es muy importante acertar con la metodología de las sesiones o encuentros que se programen. Debe privilegiarse una metodología experiencial que permita la integración vital de las temáticas, el compartir de las experiencias, la construcción conjunta del saber, hablar de lo que se hace en el aula, estar dispuestos a dejarse evaluar y corregir, y ser capaces de solicitar ayuda.

2. Promover entre todos los miembros de la comunidad educativa un **PACTO POR EL BUEN TRATO**. Se trata de un proyecto transversal e interdisciplinar encaminado a

mejorar los niveles de identificación de los estudiantes con la institución, reforzar los lazos de afecto y cariño entre todos, garantizar el respeto por la dignidad de las personas, favorecer la inclusión y la igualdad, propiciar la formación democrática y la construcción de acuerdos, promover la resolución pacífica de los conflictos, reconocer, valorar e interiorizar el sentido de la norma, acompañar a las personas en sus limitaciones y deficiencias y, en definitiva, generar un clima social escolar y de aula que propicie el aprendizaje y el crecimiento armónico de los estudiantes.

Hacer esto posible implica unas políticas, opciones y acciones institucionales que aquí esbozamos sucintamente:

- **Fomentar el sentido de pertenencia a la escuela** promoviendo espacios para el encuentro informal, lúdico, deportivo y cultural, de tal manera que los niños sientan que la escuela no es sólo para aprender lo que toca saber, sino un escenario donde es posible hacer lo que a cada uno le gusta y que promueve sus dones, capacidades y talentos.
 - **Promover la participación y la convivencia democrática** mediante la construcción colectiva de las normas, la consulta de las opiniones de los niños y niñas con respecto a las dinámicas de aula y a los aspectos de la vida escolar que los afectan directamente; tenerlos en cuenta en la toma de decisiones; propiciar la formación de líderes y mediadores para la resolución de los conflictos.
 - **Favorecer la inclusión y la igualdad** trabajando con todos los miembros de la comunidad educativa, mediante distintas metodologías y estrategias (talleres en el aula, jornadas institucionales, convivencias, campañas, charlas, publicaciones, foros, etc.), para erradicar los comportamientos sexistas y la discriminación por cualquier condición.
 - **Realizar alianzas estratégicas con entidades** que ofrezcan atención y ayuda a aquellos estudiantes cuyas dificultades no pueden ser intervenidas directamente por los profesionales de la institución. Esto dentro del marco de un proceso de acompañamiento integral a los estudiantes que involucre seriamente a los padres de familia y/o acudientes, a los directivos y docentes, y a los mismos estudiantes.
 - **Generar en la institución y en el aula espacios para el diálogo** sobre la manera como se percibe el clima escolar a fin de contrarrestar a tiempo las situaciones generadoras de un clima tóxico.
3. Diseñar un plan de mantenimiento y mejora de la infraestructura escolar con el fin de crear **ESPACIOS QUE EDUCAN**. Mantener una infraestructura adecuada, limpia y

ordenada promueve el sentido de pertenencia, mejora la autoestima y ofrece un entorno acogedor que favorece el aprendizaje.

Concebir y ejecutar este plan de mantenimiento y mejora de la infraestructura implica:

- Un diagnóstico del estado real de la infraestructura.
- Un plan de inversiones nacido de consensos orientados por una reflexión seria sobre la necesidad y pertinencia pedagógica del gasto.
- Fuerte liderazgo directivo para gestionar recursos, para hacer uso adecuado de los existentes y para convocar las voluntades hacia el compromiso y la colaboración.
- Compromiso de los padres para animar y llevar a cabo iniciativas encaminadas a la procura de fondos.
- Motivación de los docentes para involucrar a los estudiantes y padres de familia en el proceso y para realizar una fuerte labor formativa sobre el cuidado y buen uso de los recursos.
- Colaboración de los estudiantes para mantener y cuidar los bienes y para conservar el orden y el aseo de la institución.

Conviene no olvidar que generar una cultura implica una modificación de las creencias y de las maneras de pensar que luego se traduce en opciones, estrategias y acciones concretas.

Por tanto, la labor a emprender para mejorar el clima social en el aula ha de estar encaminada a cualificar en las aulas de clase las relaciones profesor-estudiante y entre pares; a mejorar las metodologías de enseñanza y aprendizaje (calidad y pertinencia del currículo que apunte a lo verdaderamente relevante, estrategias innovadoras de enseñanza, recursos didácticos adecuados a los intereses de los estudiantes, seguimiento y evaluación constantes); y a favorecer la organización y entorno físico de la clase, de tal modo que se genere una atmósfera ordenada y tranquila, un espacio agradable y acogedor que estimule la motivación hacia el aprendizaje.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

1. TÍTULO

PROPUESTA PARA MEJORAR EL CLIMA SOCIAL EN EL AULA DE LAS ESCUELAS SAN JOSÉ DE CALASANZ Y PURIFICACIÓN ORTIZ, A PARTIR DE UN ITINERARIO FORMATIVO PARA DOCENTES.

2. JUSTIFICACIÓN

De los hallazgos obtenidos en el estudio sobre la *Gestión pedagógica en el aula: Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores de séptimo año de educación básica de la Escuela Rural San José de Calasanz y Escuela Urbana Purificación Ortiz de la parroquia de Saraguro, cantón Saraguro, provincia de Loja, 2012-2013*, se concluyó que es de vital importancia cualificar la gestión pedagógica de las docentes, mediante la mejora de las metodologías de enseñanza y aprendizaje (calidad y pertinencia del currículo que apunta a lo verdaderamente relevante, estrategias innovadoras de enseñanza, recursos didácticos adecuados a los intereses de los estudiantes, seguimiento y evaluación constantes), y de la gestión de la convivencia en el aula, de modo que la organización de la clase, genere una atmósfera ordenada y tranquila, un clima social de aula agradable y acogedor, que favorezca el aprendizaje.

Valorar la importancia y el impacto de la gestión pedagógica en la generación y consolidación de un clima social de aula nutritivo y saludable, implica una modificación de las creencias y de las maneras de pensar sobre la identidad del docentes, sobre el acto de educar, sobre la importancia de la calidad de las relaciones que se establecen entre los distintos actores y sobre las metodologías que propician entornos favorables al aprendizaje. Todo esto se traducirá luego en prácticas pedagógicas innovadoras que mejoren el clima social en el aula.

Lo anterior explica por qué la presente propuesta de intervención opta por el diseño, implementación y evaluación de un itinerario formativo para docentes centrado en la formación de la identidad del maestro, es decir, su ser y su misión. Sin este “trabajo” sobre el acto de educar y la misión del docente, lo único que se logrará es hacer lo mismo de siempre aunque de modo más ordenado, porque si no se cambian las mentalidades, no se innovarán las prácticas pedagógicas.

En fin, se espera que este enfoque genere un *humus* donde las capacitaciones y actualizaciones docentes den frutos que realmente impacten en la gestión del aprendizaje y del clima social de aula.

3. OBJETIVOS

1. Diseñar, implementar y evaluar, durante los años lectivos 2013-2015, un itinerario formativo para docentes, centrado en la reflexión sobre el ser y la misión del maestro.
2. Ofrecer a los docentes elementos de conocimiento y reflexión sobre su identidad, a fin de favorecer actitudes de crecimiento personal que repercutan en la calidad de su práctica docente y de las relaciones con los estudiantes.
3. Profundizar en la misión educativa como base necesaria para la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras que mejoren el clima social en el aula.

4. METODOLOGÍA

Hay muchas maneras de abordar un contenido, de explorar un tema o enseñar algo a otro ser humano. Estas maneras deben buscar el mejor cumplimiento del objetivo trazado, por lo que no todas pueden ser pertinentes o necesariamente ayudar de forma eficiente y eficaz.

En esta propuesta, aunque se ofrezcan diversas alternativas de abordaje de los temas, no se debe perder de vista lo esencial: que las personas sientan que los contenidos propuestos se acercan a sus vidas, los invitan a conocerse en las dimensiones de su ser y los compromete con dinámicas de crecimiento en su identidad y en su hacer docentes.

Cada uno de los encuentros de este itinerario tiene los siguientes momentos con metodologías propias que ayuden al desarrollo de los temas.

1. **Encuadre temático.** Se busca con este momento no perder el hilo o la finalidad de los temas trabajados durante todo el proceso y descubrir su lógica interna. Hacer recuento preguntando a los participantes lo que les queda, haciendo síntesis de lo vivido, hilando los contenidos, compartiendo el nivel de logro del compromiso asumido en el último encuentro, son maneras de visualizar permanentemente hacia dónde se va y qué se persigue con este proceso formativo.
2. **Tema – taller.** Se comienza con una actividad de sensibilización y motivación, luego se pasa al tratamiento de los temas privilegiando actividades encaminadas a la reflexión personal, el cuestionamiento sobre el ser y el hacer docentes, la toma de

conciencia y, por último, el compartir de las vivencias que ha despertado el tema. Es importante tener presente que no se trata de un programa de capacitación, sino una experiencia dirigida a tocar las fibras del ser docente para luego impactar en las prácticas pedagógicas.

3. **Tarea, invitación y compromiso:** Cada encuentro debe concluir, con un momento que permita explicitar los compromisos que quedan, es decir, qué de lo abordado en el encuentro queda claro, es asumido como propio y genera una actitud, un comportamiento o una práctica concreta en el aula. Se trata de una tarea sencilla, personal, que pueda ser ejecutada y revisada fácilmente.
4. **Evaluación del encuentro** para ajustar el proceso a las necesidades y expectativas de los participantes.

5. ACTIVIDADES

Esta propuesta se concibe como un proceso formativo. Esto significa que las actividades están encaminadas a favorecer la integración de las temáticas, de modo que el cambio en la gestión pedagógica del aula, en los distintos componentes que la configuran, sea el fruto de una reflexión vital sobre el ser y el hacer de cada docente. En este sentido, no se trata de unas simples charlas de capacitación.

En términos específicos, las temáticas se agrupan en torno a dos grandes núcleos: el *ser* y el *hacer* del maestro. Detrás de esta opción está la convicción de que la mejora del clima social en aula va de la mano de docentes identificados y comprometidos en lo profundo de su ser con la labor educativa. Es decir, quien renueva las motivaciones de su acción, está más dispuesto y comprometido con modificar sus prácticas pedagógicas para que éstas generen un clima social de aula que realmente favorezca el aprendizaje de los estudiantes y su formación integral.

OBJETIVO ESPECÍFICO	META	ACTIVIDADES		EVALUACIÓN	INDICADOR DE CUMPLIMIENTO
Comenzar un itinerario de formación en la identidad docente centrado en las realidades positivas que quieren y pueden irradiar todas las dimensiones de la persona.	Interiorizar un medio de gestión de la propia humanidad que capacite al docente para actuar desde su identidad.	Introducción a las dimensiones de la persona	Se presentan de manera expositiva las dimensiones de la persona humana y la integridad que da <i>lo Mejor de Mí</i> a cada una de ellas (entorno material, entorno humano, cuerpo, sensibilidad, afectividad, mente, jardín interior o Lo Mejor de Mí). Se usa diapositivas como guía de la exposición.	Se percibe a los y las docentes comprometidos con su formación humana, realizan las actividades sugeridas con esmero y profundidad, y participan en las actividades grupales compartiendo sus vivencias.	Los docentes al gestionar mejor su propia humanidad, se muestran más competentes y asertivos para solucionar los conflictos que hacen nocivo el clima social escolar y en el aula.
		Lo mejor de mí – mi jardín interior	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo personal: ¿cuáles son las realidades positivas –lo mejor mío– que identifico hoy? - Aporte de los compañeros: ¿qué realidades positivas veo en mis compañeros? - Compartir sensaciones o contenidos del ejercicio: lo que he descubierto acerca de mí mismo. - Elegir una acción concreta y sencilla para vivirse desde Lo Mejor de Mí en la labor cotidiana de la escuela. 		

<p>Brindar un espacio de sensibilización y propio conocimiento, en orden a descubrir la misión personal, y su relación con la autorrealización y la felicidad.</p>		<p><i>Mi misión personal</i></p>	<p><i>Manos milagrosas.</i></p> <p>La experiencia de Cine-Foro es un espacio de acercamiento a una película para descubrir en ella un mensaje para la propia vida. Se requiere en primer lugar, VER la película y disfrutarla, luego TOMAR CONCIENCIA de la manera como ella impacta el ser y la misión de la persona, y tercero, ACTUAR o llegar a conclusiones personales para ir trabajando en la historia personal.</p>	<p>Expresa la importancia que para su realización como personas y para su felicidad tiene la misión educativa que realiza.</p>	
			<p><i>Las acciones que construyen y destruyen mi misión personal.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se explica y realiza el ejercicio: “<i>Las acciones que construyen y destruyen mi misión</i>”, mostrando que la misión personal se define y concreta en las acciones que cada uno emprende, cuando éstas responden a lo que de verdad la persona es. - Se comparte el compromiso que se deriva del trabajo realizado y los medios que se pondrán para concretarlo en la acción pedagógica en el aula. 	<p>Elabora compromisos concretos y realizables que le ayuden a construir su misión en el aula y los da a conocer con sencillez y apertura.</p>	

<p>Acercarse a los conceptos fundamentales de lo que implica hoy la labor educativa</p>	<p>Actualizar las ideas y las mentalidades que los docentes tienen con respecto al ser y el hacer docente.</p>	<p><i>La escuela hoy</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A cada grupo se le delega un tema. Luego de comprenderlo teóricamente, el grupo diseñará una estrategia didáctica para presentarlo de manera creativa en la plenaria. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conceptos previos: ¿qué sabemos, creemos, intuimos, sobre el tema que nos corresponde? ¿qué es para nosotros...?) ✓ Lectura y comentarios del texto respectivo. ✓ Preparación de una breve exposición creativa para la plenaria o socialización con todos. 2. Exposición creativa de cada grupo. 3. Momento de integración personal: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo que me queda claro acerca del tema. ✓ Lo que el tema me aporta para mejorar mi práctica docente en el aula. 	<p>Aporta sus opiniones y colaboran en la construcción colectiva del conocimiento.</p> <p>Los docentes ponen por escrito y comparten los compromisos de acción que se derivan del trabajo realizado en la sesión.</p>	<p>Los docentes al experimentar una dinámica de construcción colectiva del conocimiento renuevan sus criterios con respecto al sentido de la educación y la labor docente.</p>
---	--	-------------------------------------	---	---	--

			<p>✓ La acción que se deriva de lo aprendido y reflexionado.</p> <p>4. Conversatorio</p> <p>Temas (uno para cada grupo)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La función de la escuela hoy 2. El educando y el educador 3. La acción educativa: enseñar y aprender. 4. Ejes transversales de la acción educativa: visión integral del ser humano, transformación social, transversalidad, diversidad, metodologías innovadoras y evaluación de los aprendizajes. 5. Relaciones humanas, estructuras, organización y funcionamiento. <p>Nota: algunos temas tomados de: Chavarría, Marcela (2004) <i>Educación en un mundo globalizado</i>, Trillas, México.</p>		
Reflexionar sobre el objetivo de la educación, que más allá del	Explicitar las acciones pedagógicas que han de ser	<i>El amor educativo</i>	<p>Cine foro: Los Coristas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ver y disfrutar la película 2. Tomar conciencia: trabajo personal orientado por las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué fue lo que más te llamó la 	Los docentes participan en las actividades, comparten sus vivencias y	Se lleva registro de los acompañamientos realizados a los estudiantes de

<p>aprendizaje de contenidos académicos, pretende ser un acto de amor que, al responder a las necesidades y aspiraciones de los educandos y al desatar sus potencialidades, contribuye a transformar la sociedad.</p>	<p>realizadas para garantizar un acompañamiento que responda a las necesidades formativas de cada estudiante del curso.</p>		<p><i>atención de la película?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Qué tipos de educadores revela la película y cuáles son sus características?</i> - <i>¿Cuáles son las propuestas de acompañamiento y de manejo disciplinario que plantea la película (conceptualiza) y qué aportas a ellas?</i> - <i>Define, desde tu experiencia docente, cuáles son las mejores maneras de educar.</i> <p>3. Conversatorio.</p>	<p>reflexiones, se dejan interpelar por las temáticas y aportan a la construcción de un saber común que mejora las prácticas pedagógicas.</p>	<p>acuerdo con sus necesidades y aspiraciones formativas.</p> <p>Actas de Reuniones de Nivel en que se tratan los “casos especiales” que requieren mayor acompañamiento por parte de los docentes.</p>
			<p>Taller: Ayudar a mis estudiantes a llegar a ser ellos mismos</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Mi marco de referencia: personas, experiencias, ideas, método, dudas y vacilaciones en mi manera de educar.</i> - <i>Aspiraciones, potencialidades y necesidades de mis estudiantes y cómo respondo a ellas.</i> - <i>Estrategias para acompañar el crecimiento de mis estudiantes.</i> 		

			<p>Coloquio: El valor de educar, Fernando Savater</p> <ul style="list-style-type: none"> - Previamente se ha hecho una lectura individual del texto. - Con la metodología de <i>tándem</i>, se preparan los capítulos del libro empleando actividades que permitan integrarlo y aplicarlo al ser y el hacer del cada docente. - Conversatorio sobre los alcances y aplicaciones del texto. 		
Reflexionar sobre el impacto del clima social de aula en el aprendizaje, a fin de adquirir herramientas teóricas y prácticas que ayuden a mejorar las prácticas	Renovar las prácticas pedagógicas de modo que se genere un clima de aula favorable al aprendizaje.	Clima social en el aula	<p>Cine foro: Se selecciona una de las siguientes películas: <i>Diarios de la calle, La clase, El club de los poetas muertos, Escritores de libertad</i> u otra que muestre cómo la acción innovadora del maestro ayuda a generar un clima social favorable al aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión personal en torno a las siguientes preguntas: - ¿Qué me llamó la atención de la película? - ¿Qué conceptos, actitudes y prácticas del docente protagonista ayudan a generar en los estudiantes motivación, interés y gusto 	Identifica las prácticas pedagógicas que generan en sus estudiantes, agrado, motivación e interés. Participa activamente en la construcción de un decálogo para	Se elabora colectivamente un documento titulado: <i>Acuerdos Institucionales para el mejoramiento del Clima Social en el Aula.</i>

pedagógicas en este aspecto de la calidad educativa.			<p>por el conocimiento?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Mis prácticas en el aula generan una atmósfera agradable, motivadora, interesante y que promueve el afecto y el aprendizaje de los estudiantes? - Compartir grupal de las respuestas de la actividad anterior. Con base e - n la película y los aportes de los miembros del grupo, confeccionar un <i>“Decálogo para mejorar el clima social en el aula”</i>. El objetivo es que este decálogo sirva como parámetro de autoevaluación. 	mejorar el clima social en el aula.	
Ejercitarse en la implementación del aprendizaje	Introducir en las prácticas pedagógicas	Didácticas innovadoras y aprendizaje cooperativo	<p>Metodología de bases:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con antelación al encuentro, se le entrega o confía cada subtema a una persona del grupo docente quien, además de estudiarlo, 	Expone de manera creativa acerca de las didácticas	Se elabora un informe de las observaciones de
			<p>Seminario – taller: Clima social en el aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición de un especialista - Mesas de trabajo sobre el tema - Puesta en común: <i>Acuerdos institucionales para el mejoramiento del clima social en el aula.</i> 		

<p>cooperativo y en didácticas innovadoras que favorezcan el clima social de aula.</p>	<p>en el aula didácticas innovadoras que favorezcan al aprendizaje cooperativo</p>		<p>preparará una manera creativa de exponerlo en 12 minutos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quienes exponen los subtemas se repartirán en un espacio donde organizarán pequeñas bases o espacios formativos por los cuáles los demás subgrupos van a rotar cada 12 minutos. - En la puesta en común se valora el aporte ofrecido por los docentes que prepararon los temas. <p>Trabajo por parejas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizados por parejas se diseña una clase empleando una de las didácticas innovadoras trabajadas anteriormente. - Cada paraje desarrolla su clase a sus compañeros quienes asumirán el papel de estudiantes. <p>Trabajo personal de análisis</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué sensaciones y reflexiones despiertan en mí las actividades que hemos realizado? - ¿Qué creo que dicen mis estudiantes de 	<p>innovadoras y el aprendizaje cooperativo.</p> <p>Planea y ejecuta un simulacro de clase para sus estudiantes empleado didácticas innovadoras y aprendizaje significativo.</p>	<p>aula realizadas por los pares académicos, en el cual se expliciten las fortalezas, debilidades y sugerencias con respecto a la implementación de acciones innovadoras que mejoran el clima social de aula</p>
--	--	--	---	--	--

			<p>mis clases?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué innovaciones considero que estoy en capacidad de asumir para mejorar el clima social de mi aula? - ¿A qué me siento invitado? ¿A qué me siento comprometido? <p>“Pares académicos”</p> <p>Con base en un instrumento concertado, realizar dos observaciones de clase de un compañero (una acordada y otra no) para monitorear avances en la implementación de acciones innovadoras que mejoran el clima social de aula.</p>		
<p>Cualificarse para que la gestión pedagógica del aula ayude a generar un clima social de aula favorable</p>	<p>Utilizar la gestión pedagógica como herramienta para el mejoramiento del clima</p>	<p>Gestión pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión bibliográfica y elaboración de un sencillo marco teórico de referencias de acuerdo con la siguiente estructura: <ul style="list-style-type: none"> - Gestión pedagógica y su relación con la calidad educativa. - Elementos que la caracterizan: gestión del currículo, gestión de las metodologías y de las actividades 	<p>Elabora un “documento marco” que sirva de fundamento para mejorar la gestión pedagógica.</p> <p>Diseña un protocolo</p>	<p>Los docentes elaboran planeaciones de clase integrando los distintos componentes de la gestión pedagógica.</p>

al aprendizaje.	social en el aula.		<p>didácticas, gestión del tiempo, los espacios y los recurso, y gestión de la convivencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relación entre gestión pedagógica y clima social de aula. - Los distintos componentes de este marco teórico pueden ser trabajados en pequeños grupos empleando técnicas de aprendizaje cooperativo. Y luego se elaborará un documento de trabajo para ser analizado por todos en plenaria. - Fruto de este trabajo de reflexión y construcción colectiva se diseñará un protocolo para la elaboración, seguimiento y evaluación de las planeaciones de área y de clase a fin de garantizar que se mejore la gestión pedagógica de los docentes. 	<p>para la elaboración, seguimiento y evaluación de las planeaciones de área y de clase a fin de garantizar que se mejore la gestión pedagógica de los docentes.</p>	
-----------------	--------------------	--	--	--	--

<p>Enfatizar en la importancia de las <i>reuniones de clase</i> para la adquisición de habilidades esenciales para una sana convivencia en el aula.</p>	<p>Implementar una hora semanal de Reunión de Clase como estrategia para gestionar la convivencia en el aula</p>	<p>Las reuniones de clase y la gestión de la convivencia en el aula</p>	<p>Disciplina con amor en el aula. Jane Nelsen y Lynn Lott.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al comienzo de esta fase se tiene un encuentro para compartir acerca de la manera como los docentes entienden la disciplina y su función formativa, lo que hacen en el aula para mantener la disciplina, lo que funciona y lo que no funciona en el manejo de la disciplina tanto en el aula de clases como en la institución. - Se deja como trabajo personal la lectura del texto <i>Disciplina con amor en el aula</i> de Jane Nelsen y Lynn Lott, acompañada de un instrumento para la integración de su contenido. - Conversatorio sobre los alcances y aplicaciones del texto. - Acuerdos y logística para la implementación de una hora semanal de <i>reunión de clase</i> de acuerdo con la propuesta de las autoras del texto leído. 	<p>Valora los aportes del texto <i>Disciplina con amor en el aula</i> para la gestión de la convivencia en el aula.</p>	<p>Se implementa en el horario de los estudiantes una hora para <i>reunión de clase</i>.</p> <p>Se hace seguimiento al proyecto mediante la revisión del <i>Cuaderno de Reuniones de Clase</i>.</p>
---	--	--	---	---	---

5. LOCALIZACIÓN O COBERTURA

Esta propuesta de intervención va dirigida a los centros educativos fiscomisionales: escuela rural San José de Calasanz, institución educativa anexa al Instituto Superior Tecnológico “Celina Vivar Espinosa”, regentada por los Padres Escolapios, y escuela urbana Purificación Ortiz, institución dirigida por las religiosas del Instituto Santa Mariana de Jesús – Marianitas, ubicadas en el cantón Saraguro, provincia de Loja.

6. POBLACIÓN OBJETIVO

De esta propuesta para mejorar el clima social en el aula a partir de un itinerario formativo para docentes participarán los directivos y docentes de las escuelas San José de Calasanz y Purificación Ortiz.

7. SOSTENIBILIDAD DE LA PROPUESTA

Para la ejecución de esta propuesta se requieren los siguientes recursos:

- | | |
|---------------------|---|
| Humanos | <ul style="list-style-type: none"> - Directivos y docentes de las escuelas San José de Calasanz y Purificación Ortiz. - Un experto en clima social en el aula - Coordinador del proyecto - Secretarías de las escuelas |
| Tecnológicos | <ul style="list-style-type: none"> - Computador, proyector, fotocopidora. |
| Materiales | <ul style="list-style-type: none"> - Libros para el Plan Lector Docente: <i>El valor de educar</i> de Fernando Savater, y <i>Disciplina con amor en el aula</i> de Jane Nelsen y Lynn Lott. - Videos: <i>Manos milagrosas</i>, <i>Los coristas</i>, <i>El club de los poetas muertos</i>, <i>Diarios de la calle</i>, <i>La clase y Acompañamiento Formativo</i>. - Material de referencia bibliográfica sobre la escuela hoy, aprendizaje cooperativo, didácticas innovadoras, gestión pedagógica y clima social en el aula. - Fotocopia o impresiones de las guías, talleres e instrumentos para las distintas actividades. |

Físicos	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales de oficina. - Un aula amplia, cómoda, limpia, iluminada y con pupitres o mesas de trabajo fáciles de mover y organizar de acuerdo con las necesidades de cada actividad.
Organizacionales	Se requiere la decisión institucional de asignar en el cronograma escolar tiempos adecuados y suficientes para la ejecución del proyecto. Para algunas actividades bastará con las horas adicionales que actualmente están establecidas en el horario de los docentes; para otros bloques temáticos será necesario jornadas completas.
Económicos	Lo estipulado en el presupuesto.

8. PRESUPUESTO

Para la ejecución de esta propuesta de intervención se requiere proveer los siguientes recursos económicos en cada institución:

Concepto	Valor
Libros para la Plan Lector Docente	US. 300
Honorarios para conferencistas	US. 800
Videos	US. 100
Material de oficina y fotocopias	US 100
Viáticos	US 1.000
Manutención- refrigerios	US 500
TOTAL	US 2.800

Es un proyecto de bajo presupuesto que puede ser financiado con los recursos del presupuesto ordinario de la institución. Para los recursos faltantes se propone animar a los docentes para la realización con los alumnos y padres de familia de actividades encaminadas a adquirir fondos.

9. CRONOGRAMA

Núcleo temático	2013				2014										2015					
	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun
Introducción a las dimensiones de la persona																				
Lo mejor de mí – mi jardín interior																				
Mi misión personal																				
La escuela hoy																				
El amor educativo																				
Clima social en el aula																				
Didácticas innovadoras y aprendizaje cooperativo																				
Gestión pedagógica																				
Las reuniones de clase y la gestión de la convivencia en el aula																				

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, Lucy (2010). *Estudio del clima del aula, desde la percepción de estudiantes y profesores del quinto año de educación básica. Estudio en centros educativos del Ecuador*. (Trabajo de investigación tutelado). Universidad Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.
- Arón, A.M.& Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Ascorra, P., Arias, H., y Graff, C. (2003). *La escuela como contexto de contención social y afectiva*. Revista Enfoques Educativos 5 (1): 117-135.
- Banz, Cecilia (2008). *Convivencia Escolar*. Santiago de Chile, Documento Valores UC.
- Bernal, José Luis (s,f) *El tiempo como recurso educativo*. Recuperado de http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/03_tiemporecurso.pdf
- Blanco, R. (2008) *Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación*. En: UNESCO/LLECE. Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, UNESCO.
- Brofenbrenner, V. (1987). *“La ecología del desarrollo humano: Cognición y desarrollo humano”*, Barcelona, Paidós.
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J.E., Palafox J.C., Willms, D., Sommers, A.M., et. al. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe Técnico*. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.
- CERE, (1993). *“Evaluar el contexto educativo”*. Documento de estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.
- Cornejo, R & Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*. Chile: Última Década.

- Correa, A., Álvarez, A. y Correa, S (s.f). *La gestión educativa un nuevo paradigma*. Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín. Recuperado de: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnuevoparadigma.pdf>
- Cousinet, Roger (1988). *La organización del trabajo libre por grupos y el rol del profesor*. Madrid, Narcea.
- Chavarría, Marcela (2004). *Educación en un mundo globalizado. Retos y tendencia del proceso educativo*. México: Trillas.
- Chiavenato, Idalberto (2007). *Administración de recursos humanos. El capital humano en las organizaciones*. Mc Graw Hill. Octava edición.
- Delors, J (1998). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI. Recuperado de www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Diccionario de Ciencia de la Educación (1995). Santillana, México.
- Donaire, I., Gallardo, J. & Macías, P. (2006, julio/septiembre). *Nuevas metodologías en el aula: Aprendizaje cooperativo*. Revista digital "Práctica Docente" N° 3. CEP de Granada. ISSN: 1885-6667. DL: GR-2475/05.
- Espinoza, Evelyn. (2006). *Impacto del Maltrato en el Rendimiento Académico*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. N-0 9, Vol. 4 (2)
- Gerstner, Louis, Semerad, Roger, Doyle, Denis y Johnston, William (1996). *Reinventado la educación*. Barcelona, Paidós.
- González G, María Teresa, y otros (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares Dimensiones y procesos*. España: Pearson.
- Jiménez, Alex Ramiro. (2012) "*Tipos de aula y ambiente social en el proceso de aprendizaje, en las instituciones educativas: Escuela Toribio Mora y Colegio Técnico La Victoria de la ciudad de Macará, provincia de Loja, durante el período lectivo 2011- 2012*". (Trabajo de Licenciatura), UTPL.

- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- LLECE. (2002). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Evaluativo en América Latina y el Caribe* (SERCE). Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190297s.pdf
- Mena, I. & Valdés, A. (2008). *Clima social escolar*. Chile: Documentos VALORAS UC.
- Ministerio de Educación de Chile (2005). *Metodologías de Trabajo para el mejoramiento de la calidad de la Convivencia Escolar*. Santiago, MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Ecuador (2012) *Estándares de calidad educativa*. Quito, Editogran.
- Murillo, Javier (2009) *Factores asociados a la eficacia escolar en América Latina*. Recuperado de <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2009/08/ factores-asociados-la-eficacia-escolar.html>
- Ocádiz Quintanar, Jesús Ramón (2011). *¿Qué son los estándares de desempeño docente en el aula?* Recuperado de <http://ocadizquintanar.wordpress.com/2011/06/21/estandares-de-desempeno-docente/>
- Onetto, F. (2003). *Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar*. En J. Ruz & J. Coquelet (Eds). *Convivencia escolar y calidad de la educación* Pp. 97-112. Santiago: Maval Ltda.
- Organización de Naciones Unidas para la educación [UNESCO] – Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe [PROMELAC] (2001) *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI* Bolivia: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>
- Paladines, Carlos (2005) *Historia de la Educación y del Pensamiento Pedagógico Ecuatorianos*. Loja: UTPL.

- Pérez T. (s.f.) *El clima escolar, factor clave en la educación de calidad*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-308992_archivo.pdf.
- Posner, George (2004). *Análisis del currículo*. México, Mc Graw Hill.
- Prado Delgado, V. M., Ramírez Mahecha, M. L., Ortiz Clavijo, M. S. (2010). *Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES)*. *Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 10, Número 2, pp. 1-13. ISSN 1409-4703
- PREAL (2010) *Informe de Progreso Educativo Ecuador*. Recuperado de <http://www.pnud.org.ec/odm/index.htm>
- Ravitch, Diane (1996) *Estándares Nacionales en Educación*. (Verónica Knapp, Trad). Washington: Brookings Institution, (Trabajo original publicado en 1995).
- Reyes de Díos, Esperanza, *Didácticas Activas*. En: *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas* (2007), Bogotá. Fundación Alberto Merani.
- Roeders, P. (2006). *Aprendiendo juntos. Un diseño del aprendizaje activo*. Lima, Alfaomega.
- Ruz (2003) *Convivencia escolar y política educativa*. Documento PIIE, Seminario internacional: reformas curriculares en los noventa y construcción de ciudadanía. Chile
- Sáez, Ángel. (s.f.). *Clima de clase favorable al aprendizaje*. Recuperado de http://perso.wanadoo.es/angel.saez/c005_clima_de_clase_favorable_al_aprendizaje.htm
- Secretaría de Educación Pública de México (2009) *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Estándares de desempeño docente en el aula para la Educación Básica en México*. México, DF.
- Sotomayor, C. y Colomer (1996). *Trabajar en el aula con guías de aprendizaje*. En: *Reflexión –Acción*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago.

The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL (2008). Educación emocional. (Elsa Punset, Trad). Recuperado de <http://casel.org/wp-content/uploads/FAQ-en-espanol1.pdf>

UNESCO (2010) Datos mundiales de educación. Recuperado de www.ibe.unesco.org

Valenzuela, Jaime Ricardo (2011). *Evaluación de Instituciones educativas*, México, Trillas.

Vaquero Miguel. (s.f.) *Elaboración de normas de aula*. Recuperado de [www.ies-mcatalan.com/.../normas_aula/Normas_aula\(final\).pdf](http://www.ies-mcatalan.com/.../normas_aula/Normas_aula(final).pdf)

ANEXOS

Código:

Prov	Aplicante	Escuela	Docente



Universidad Técnica Particular de Loja
La Universidad Católica de Loja

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

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

Del centro

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

Del profesor

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

INDICACIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

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

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

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

28	En esta aula, la mayoría de estudiantes ponen realmente atención a lo que dice el profesor	
29	En esta aula, fácilmente se hacen grupos de estudiantes para realizar proyectos o tareas	
30	El profesor les ayuda demasiado en la tareas que hacen en el aula	
31	En esta aula, es muy importante haber realizado un cierto número de tareas	
32	En esta aula, los estudiantes nunca compiten con sus compañeros	
33	Por lo general, en ésta aula se forma un gran alboroto	
34	El profesor, explica cuáles son las reglas del aula	
35	Los estudiantes, pueden "tener problemas" con el profesor por charlar mucho	
36	Al profesor, le agrada que los estudiantes, hagan trabajos originales y creativos	
37	Muy pocos estudiantes, participan de las actividades en ésta aula	
38	En esta aula, a los estudiantes les agrada colaborar en las actividades	
39	A veces, el profesor hace quedar mal a los estudiantes cuando no saben la respuesta correcta	
40	En esta aula los estudiantes trabajan pocas veces	
41	En esta aula, te bajan las calificaciones sino entregas los deberes	
42	El profesor, rara vez tiene que decir a los estudiantes que se sienten en sus puestos	
43	El profesor, trata hacer cumplir las reglas establecidas en esta aula	
44	En esta aula, los estudiantes raras veces cumplen las reglas	
45	Los estudiantes, muy pocas veces pueden decir que actividades hacer en el tiempo de clase	
46	Muchos estudiantes, se distraen en clase haciendo dibujos, garabatos o tirándose papeles	
47	A los estudiantes, les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes	
48	El profesor, habla a los estudiantes como si se tratara de niños pequeños	
49	Generalmente, en esta aula hacemos lo que queremos	
50	En esta aula, las notas no son muy importantes	
51	Diariamente, el profesor tiene que pedir que no se alboroten tanto los estudiantes	
52	Los estudiantes, podrán aprender más, según cómo actúe el profesor en ese día	
53	Los estudiantes, pueden tener problemas si no están en su puesto al comenzar la clase	
54	El profesor, propone trabajos nuevos para que los hagan los estudiantes	
55	A veces, Los trabajos hechos en clase por los estudiantes son presentados a sus compañeros	
56	En esta aula, ¿los estudiantes raras veces tienen la oportunidad de conocerse unos a otros?	
57	El profesor, ¿siempre acepta hablar de otro tema que se propone en clase?	
58	Si un estudiante falta a clases un par de días, tiene que igualarse	
59	A los estudiantes de esta aula, nada les importa saber las notas de sus compañeros	
60	Los trabajos que pide el profesor, están claros y cada estudiante sabe lo que tiene que hacer	
61	Hay reglas claras para hacer las tareas en clase	
62	En esta aula, castigan más fácilmente que en otras	
63	En esta aula, se espera que los estudiantes, al realizar sus tareas, respeten las reglas establecidas	
64	En esta aula los estudiantes parecen estar medio dormidos	
65	En esta aula, se tarda mucho tiempo en conocer los nombres de los compañeros	
66	Al profesor, le gusta saber lo que los estudiantes quieren aprender	
67	A menudo, el profesor dedica tiempo de su clase para hablar sobre otras cosas que no sean las materias	
68	Los estudiantes, deben estudiar bastante para tener buenas calificaciones	
69	En esta aula rara vez se inicia la clase puntualmente	
70	El profesor explica al inicio del año las reglas de lo que se puede hacer o no hacer en el aula	
71	El profesor, soporta mucho a los estudiantes	
72	En esta aula, los estudiantes pueden elegir el puesto en donde sentarse	
73	A veces, Los estudiantes hacen trabajos fuera de clase por su propia cuenta	
74	Hay algunos estudiantes que nunca se sienten bien en esta aula	
75	El profesor, desconfía de los estudiantes	
76	Esta aula, parece más una fiesta que un lugar para aprender algo	
77	A veces, en esta aula se hace grupos para concursar en tareas unos con otros	
78	En esta aula, las actividades son claras	
79	Los estudiantes siempre están inseguros de las reglas de clase	
80	El profesor, obliga abandonar el aula a los estudiantes que se porta mal	
81	En esta aula, los estudiantes hacen casi todos los días el mismo tipo de actividades y tareas	
82	A los estudiantes, realmente siempre les agrada esta aula	
83	Algunos estudiantes, no se llevan bien con sus compañeros en el aula	
84	En esta aula, los estudiantes deben tener cuidado con lo que dicen	
85	El profesor, sigue el tema de clase y no se desvía de él hablando de otras cosas	
86	Generalmente, Los estudiantes pasan el año aunque no estudien mucho	
87	Los estudiantes, nunca interrumpen al profesor en clase	
88	El profesor, se "porta" siempre igual con los que no respetan las reglas	
89	Todos los estudiantes cumplen las reglas que exige el profesor	
90	En esta aula, se permite que los estudiantes realicen cosas nuevas	
91	Los estudiantes de esta aula, se ayudan y colaboran unos con otros	
92	En esta aula, los estudiantes, colaboran y motivan a un compañero para que mejore su aprendizaje	
93	A los estudiantes, de esta aula, les gusta escuchar las ideas de sus compañeros	
94	Los estudiantes, en esta aula, reconocen, y aplauden, cuando un compañero del grupo hace bien su tarea	

95	En esta aula, el profesor anima que los estudiantes se ayuden unos con otros	
96	A los estudiantes de esta aula, les gusta enseñar a sus compañeros lo que aprendieron del profesor	
97	En esta aula, lo más importante, es aprender todos	
98	En esta aula, el profesor, cree que todos somos importantes en el grupo	
99	El profesor, explica claramente las reglas para trabajar en grupo	
100	El profesor, siempre, da la oportunidad de participar a todos dentro del grupo	

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Código:

Prov	Aplicante	Escuela	Estudiante



Universidad Técnica Particular de Loja
La Universidad Católica de Loja

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

1. DATOS INFORMATIVOS

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

INDICACIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

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

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

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

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

8	En esta aula, hay pocas reglas que cumplir.	
9	En esta aula, siempre escuchas nuevas ideas	
10	Los estudiantes de esta aula "están en las nubes"	
11	Los estudiantes de esta aula, nunca se interesan por conocer a sus compañeros	
12	El profesor, se preocupa por cada uno de los estudiantes	
13	Se espera que los estudiantes hagan sus tareas escolares, solamente en el aula	
14	Los estudiantes de esta aula, se esfuerzan mucho por obtener las mejores calificaciones	
15	En esta aula, los estudiantes casi siempre están en silencio	
16	En esta aula, parece que las reglas cambian mucho	
17	Si un estudiante, no cumple una regla dentro de la clase, es castigado	
18	En esta aula, los estudiantes hacen diferentes tareas cada día	
19	Siempre, los estudiantes quieren que se acabe pronto la clase	
20	En esta aula, se hacen muchas amistades	
21	El profesor, parece más un amigo que una autoridad	
22	En esta aula, dedicamos más tiempo a otras actividades que a temas relacionados con: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, etc.	
23	Hay estudiantes, que siempre quieren ser los primeros en dar las respuestas a las preguntas del profesor	
24	Los estudiantes de esta aula, pasan mucho tiempo jugando	
25	El profesor, explica lo que le ocurrirá a los estudiantes si no cumplen las reglas de aula	
26	Por lo general, el profesor, no es muy estricto	
27	En esta aula, nunca se trabaja de manera distinta a la que se acostumbra todos los días	
28	En esta aula, la mayoría de estudiantes ponen realmente atención a lo que dice el profesor	
29	En esta aula, fácilmente se hacen grupos de estudiantes para realizar proyectos o tareas	
30	El profesor les ayuda demasiado en la tareas que hacen en el aula	
31	En esta aula, es muy importante haber realizado un cierto número de tareas	
32	En esta aula, los estudiantes nunca compiten con sus compañeros	
33	Por lo general, en ésta aula se forma un gran alboroto	
34	El profesor, explica cuáles son las reglas del aula	
35	Los estudiantes, pueden "tener problemas" con el profesor por charlar mucho	
36	Al profesor, le agrada que los estudiantes, hagan trabajos originales y creativos	
37	Muy pocos estudiantes, participan de las actividades en ésta aula	
38	En esta aula, a los estudiantes les agrada colaborar en las actividades	
39	A veces, el profesor hace quedar mal a los estudiantes cuando no saben la respuesta correcta	
40	En esta aula los estudiantes trabajan pocas veces	
41	En esta aula, te bajan las calificaciones sino entregas los deberes	
42	El profesor, rara vez tiene que decir a los estudiantes que se sienten en sus puestos	
43	El profesor, trata hacer cumplir las reglas establecidas en esta aula	
44	En esta aula, los estudiantes raras veces cumplen las reglas	
45	Los estudiantes, muy pocas veces pueden decir que actividades hacer en el tiempo de clase	
46	Muchos estudiantes, se distraen en clase haciendo dibujos, garabatos o tirándose papeles	
47	A los estudiantes, les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes	
48	El profesor, habla a los estudiantes como si se tratara de niños pequeños	
49	Generalmente, en esta aula hacemos lo que queremos	
50	En esta aula, las notas no son muy importantes	
51	Diariamente, el profesor tiene que pedir que no se alboroten tanto los estudiantes	
52	Los estudiantes, podrán aprender más, según cómo actúe el profesor en ese día	
53	Los estudiantes, pueden tener problemas si no están en su puesto al comenzar la clase	
54	El profesor, propone trabajos nuevos para que los hagan los estudiantes	
55	A veces, Los trabajos hechos en clase por los estudiantes son presentados a sus compañeros	
56	En esta aula, ¿los estudiantes raras veces tienen la oportunidad de conocerse unos a otros?	
57	El profesor, ¿siempre acepta hablar de otro tema que se propone en clase?	
58	Si un estudiante falta a clases un par de días, tiene que igualarse	
59	A los estudiantes de esta aula, nada les importa saber las notas de sus compañeros	
60	Los trabajos que pide el profesor, están claros y cada estudiante sabe lo que tiene que hacer	
61	Hay reglas claras para hacer las tareas en clase	
62	En esta aula, castigan más fácilmente que en otras	
63	En esta aula, se espera que los estudiantes, al realizar sus tareas, respeten las reglas establecidas	
64	En esta aula los estudiantes parecen estar medio dormidos	
65	En esta aula, se tarda mucho tiempo en conocer los nombres de los compañeros	
66	Al profesor, le gusta saber lo que los estudiantes quieren aprender	
67	A menudo, el profesor dedica tiempo de su clase para hablar sobre otras cosas que no sean las materias	
68	Los estudiantes, deben estudiar bastante para tener buenas calificaciones	
69	En esta aula rara vez se inicia la clase puntualmente	
70	El profesor explica al inicio del año las reglas de lo que se puede hacer o no hacer en el aula	
71	El profesor, soporta mucho a los estudiantes	
72	En esta aula, los estudiantes pueden elegir el puesto en donde sentarse	
73	A veces, Los estudiantes hacen trabajos fuera de clase por su propia cuenta	

74	Hay algunos estudiantes que nunca se sienten bien en esta aula	
75	El profesor, desconfía de los estudiantes	
76	Esta aula, parece más una fiesta que un lugar para aprender algo	
77	A veces, en esta aula se hace grupos para concursar en tareas unos con otros	
78	En esta aula, las actividades son claras	
79	Los estudiantes siempre están inseguros de las reglas de clase	
80	El profesor, obliga abandonar el aula a los estudiantes que se porta mal	
81	En esta aula, los estudiantes hacen casi todos los días el mismo tipo de actividades y tareas	
82	A los estudiantes, realmente siempre les agrada esta aula	
83	Algunos estudiantes, no se llevan bien con sus compañeros en el aula	
84	En esta aula, los estudiantes deben tener cuidado con lo que dicen	
85	El profesor, sigue el tema de clase y no se desvía de él hablando de otras cosas	
86	Generalmente, Los estudiantes pasan el año aunque no estudien mucho	
87	Los estudiantes, nunca interrumpen al profesor en clase	
88	El profesor, se "porta" siempre igual con los que no respetan las reglas	
89	Todos los estudiantes cumplen las reglas que exige el profesor	
90	En esta aula, se permite que los estudiantes realicen cosas nuevas	
91	Los estudiantes de esta aula, se ayudan y colaboran unos con otros	
92	En esta aula, los estudiantes, colaboran y motivan a un compañero para que mejore su aprendizaje	
93	A los estudiantes, de esta aula, les gusta escuchar las ideas de sus compañeros	
94	Los estudiantes, en esta aula, reconocen, y aplauden, cuando un compañero del grupo hace bien su tarea	
95	En esta aula, el profesor anima que los estudiantes se ayuden unos con otros	
96	A los estudiantes de esta aula, les gusta enseñar a sus compañeros lo que aprendieron del profesor	
97	En esta aula, lo más importante, es aprender todos	
98	En esta aula, el profesor, cree que todos somos importantes en el grupo	
99	El profesor, explica claramente las reglas para trabajar en grupo	
100	El profesor, siempre, da la oportunidad de participar a todos dentro del grupo	

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



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

Código:

Prov	Aplicante	Escuela	Docente

Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente

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

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

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

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

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



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



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

1.18. Propongo actividades para que cada uno de los estudiantes trabajen en el grupo					
1.19. Motivo a los estudiantes para que se ayuden unos con otros					
1.20. Promuevo la interacción de todos los estudiantes en el grupo					
1.21. Promuevo la autonomía dentro de los grupos de trabajo					
1.22. Valoro las destrezas de todos los estudiantes					
1.23. Exijo que todos los estudiantes realicen el mismo trabajo					
1.24. Reconozco que lo mas importante en el aula es aprender todos					
1.25. Promuevo la competencia entre unos y otros.					
1.26. Explico claramente las reglas para trabajar en equipo					
1.27. Incorporo las sugerencias de los estudiantes al contenido de las clases.					
1.28. Explico la importancia de los temas tratados, para el aprendizaje y para la vida futura de los estudiantes.					
1.29. Recalco los puntos clave de los temas tratados en la clase.					
1.30. Realizo al final de la clase resúmenes de los temas tratados.					
1.31. Entrego a los estudiantes las pruebas y trabajos calificados a tiempo.					
1.32. Reajusto la programación en base a los resultados obtenidos en la evaluación.					
1.33. Elaboro material didáctico para el desarrollo de las clases.					
1.34. Utilizo el material didáctico apropiado a cada temática.					
1.35. Utilizo en las clases tecnologías de comunicación e información.					
1.36. Utilizo bibliografía actualizada.					
1.37. Desarrollo en los estudiantes las siguientes habilidades:					
1.37.1. Analizar					
1.37.2. Sintetizar					
1.37.3. Reflexionar.					
1.37.4. Observar.					
1.37.5. Descubrir.					
1.37.6. Exponer en grupo.					
1.37.7. Argumentar.					
1.37.8. Conceptualizar.					
1.37.9. Redactar con claridad.					
1.37.10. Escribir correctamente.					
1.37.11. Leer comprensivamente.					
1.37.12. Escuchar.					
1.37.13. Respetar.					
1.37.14. Consensuar.					
1.37.15. Socializar.					
1.37.16. Concluir.					
1.37.17. Generalizar.					
1.37.18. Preservar.					

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

2. DESARROLLO EMOCIONAL	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
2.1. Disfruto al dictar las clases.					
2.2. Siento que a los estudiantes les gusta mi clase.					
2.3. Me gratifica la relación afectiva con los estudiantes.					
2.4. Puedo tomar iniciativas y trabajar con autonomía en el aula					
2.5. Me siento miembro de un equipo con mis estudiantes con objetivos definidos.					
2.6. Me preocupo porque mi apariencia personal sea la mejor.					
2.7. Demuestro seguridad en mis decisiones.					



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



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

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

3. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
3.1. Aplico el reglamento interno de la institución en las actividades del aula.					
3.2. Cumpro y hago cumplir las normas establecidas en el aula					
3.3. Planifico y organizo las actividades del aula					
3.4. Entrego a los estudiantes las calificaciones en los tiempos previstos por las autoridades.					
3.5. Planifico mis clases en función del horario establecido.					
3.6. Explico las normas y reglas del aula a los estudiantes					
3.7. Llego puntualmente a todas mis clases.					
3.8. Falto a mis clases solo en caso de fuerza mayor					

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

4. CLIMA DE AULA	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
4.1. Busco espacios y tiempos para mejorar la comunicación con mis estudiantes					
4.2. Dispongo y procuro la información necesaria para mejorar el trabajo con mis estudiantes.					
4.3. Me identifico de manera personal con las actividades de aula que se realizan en conjunto.					
4.4. Comparto intereses y motivaciones con mis estudiantes					
4.5. Dedico el tiempo suficiente para completar las actividades que se proponen en el aula.					
4.6. Cumpro los acuerdos establecidos en el aula					
4.7. Manejo de manera profesional, los conflictos que se dan en el aula.					
4.8. Estoy dispuesto a aprender de mis estudiantes					
4.9. Propongo alternativas viables para que los conflictos se solucionen en beneficio de todos.					
4.10. Enseño a respetar a las personas diferentes.					
4.11. Enseño a no discriminar a los estudiantes por ningún motivo.					
4.12. Enseño a mantener buenas relaciones entre estudiantes.					
4.13. Tomo en cuenta las sugerencias, preguntas, opiniones y criterios de los estudiantes.					
4.14. Resuelvo los actos indisciplinarios de los estudiantes, sin agredirles en forma verbal o física.					
4.15. Fomento la autodisciplina en el aula					
4.16. Trato a los estudiantes con cortesía y respeto.					
4.17. Me preocupo por la ausencia o falta de los estudiantes; llamo a los padres de familia y/o representantes.					

*Tomado del MEC con fines investigativos.

Fecha de Evaluación:

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



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

Código:

Prov	Aplicante	Escuela	Estudiante

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

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

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO:

OBJETIVO

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

INSTRUCCIONES

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

TABLA DE VALORACIÓN

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

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

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



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



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

1.13. Motiva a los estudiantes para que se ayuden unos con otros					
1.14. Promueve la interacción de todos los estudiantes en el grupo					
1.15. Promueve la autonomía dentro de los grupos de trabajo					
1.16. Valora las destrezas de todos los estudiantes					
1.17. Exige que todos los estudiantes realicen el mismo trabajo					
1.18. Reconoce que lo mas importante en el aula es aprender todos					
1.19. Promueve la competencia entre unos y otros.					
1.20. Explica claramente las reglas para trabajar en grupo					
1.21. Desarrolla en los estudiantes la siguientes habilidades:					
1.21.1. Analizar.					
1.21.2. Sintetizar.					
1.21.3. Reflexionar.					
1.21.4. Observar.					
1.21.5. Descubrir.					
1.21.6. Redactar con claridad.					
1.21.7. Escribir correctamente.					
1.21.8. Leer comprensivamente.					

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

2. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS El docente:	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
2.1. Aplica el reglamento interno de la institución en las actividades del aula.					
2.2. Cumple y hace cumplir las normas establecidas en el aula					
2.3. Planifica y organiza las actividades del aula					
2.4. Entrega a los estudiantes las calificaciones en los tiempos previstos por las autoridades.					
2.5. Planifica las clases en función del horario establecido.					
2.6. Explica las normas y reglas del aula a los estudiantes					
2.7. Llega puntualmente a todas las clases.					
2.8. Falta a clases solo en caso de fuerza mayor					

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

3. CLIMA DE AULA El docente:	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
3.1. Busca espacios y tiempos para mejorar la comunicación con los estudiantes					
3.2. Dispone y procura la información necesaria para mejorar el trabajo con los estudiantes.					
3.3. Se identifica de manera personal con las actividades de aula que se realizan en conjunto.					
3.4. Comparte intereses y motivaciones con los estudiantes					
3.5. Dedicar el tiempo suficiente para completar las actividades que se proponen en el aula.					
3.6. Cumple los acuerdos establecidos en el aula					
3.7. Maneja de manera profesional, los conflictos que se dan en el aula.					
3.8. Esta dispuesto a aprender de los estudiantes					
3.9. Propone alternativas viables para que los conflictos se solucionen en beneficio de todos.					
3.10. Enseña a respetar a las personas diferentes.					
3.11. Enseña a no discriminar a los estudiantes por ningún motivo.					
3.12. Enseña a mantener buenas relaciones entre estudiantes.					
3.13. Toma en cuenta las sugerencias, preguntas, opiniones y criterios					



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



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

de los estudiantes.							
3.14. Resuelve los actos indisciplinarios de los estudiantes, sin agredirles en forma verbal o física.							
3.15. Fomenta la autodisciplina en el aula							
3.16. Trata a los estudiantes con cortesía y respeto.							
3.17. Se preocupa por la ausencia o falta de los estudiantes; llama a los padres de familia y/o representantes.							

***Tomado del MEC con fines investigativos.**

Fecha de Evaluación:

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



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

Código:

Prov	Aplicante	Escuela	Docente

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

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

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO:

OBJETIVO
Observar el desempeño del docente en el aula con el fin de analizar la práctica pedagógica del docente en el aula.
INSTRUCCIONES
a. Observe el proceso de gestión del aprendizaje realizado por el docente en el aula. b. Lea detenidamente cada enunciado del cuestionario y valore con honestidad cada uno de los casilleros. c. Si considera que ninguna alternativa corresponde a su criterio, deje en blanco el respectivo casillero. d. Utilice la siguiente tabla de valoración:

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

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

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



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

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

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

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



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



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

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

DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

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

*Tomado del MEC con fines investigativos.

Fecha de Evaluación:

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!